

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ  
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»**

**В І С Н И К**

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ  
ВІННИЦЬКОГО ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО  
КОЛЕДЖУ**



**ВИПУСК № 2 (46)**

**Вінниця, 2024**

**ВІСНИК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**  
**Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу**  
**РІШЕННЯ**

Національної ради України  
з питань телебачення та радіомовлення  
щодо реєстрації суб'єкта друкованих медіа  
№ 967 від 28 вересня 2023 року  
Журнал

*Журнал присвячений висвітленню широкого спектру теоретичних та прикладних проблем педагогіки, психології, окремих методик та філології, підтримує традиції інтеграції вишівської науки з практикою, сприяє поширенню досвіду наукової, науково-педагогічної та виробничої діяльності, становленню кадрів вищої кваліфікації; розрахований на спеціальну категорію читачів, зокрема педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів вищої, середньої та дошкільної освіти, здобувачів освіти та молодих науковців.*

**Вісник заснований у січні 2012 року, виходить 3 рази на рік**

**Мова видання: українська, англійська**

**Тематичні напрями Вісника:**

- ❖ Інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку
- ❖ Педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання
- ❖ Германістика та славістика у сучасному науковому просторі
- ❖ Психолого-педагогічні умови формування та розвитку особистості вихованця
- ❖ Лабораторія педагогічної майстерності та професійного саморозвитку педагога
- ❖ Дисемінація передового педагогічного досвіду
- ❖ Challenges in Education
- ❖ Відомі імена року
- ❖ Проби пера
- ❖ Конкурси
- ❖ Рецензії

**Номер** затверджено на засіданні Вченої ради  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»  
Протокол № 9 від 18 квітня 2024 року

**Головний редактор:** директор КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Войцехівський К.Ф.; **відповідальний редактор:** методист коледжу, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, Руда Т.В., **медіа-редактор:** к.пед.н., доц. Марценюк О.Г.

**Редакційна колегія:** д.пед.н., проф. Мисліцька Н.А., д.філ.н. Войцехівська Н.К., к.філ.н., доц. Січкач С.А. (Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини), спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Когутюк О.В.

*Відповідальність за зміст статей несуть автори*  
*Матеріали видаються в авторській редакції*

**В 53** Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу : Випуск 2(46) /за заг. ред. К.Ф. Войцехівського. Вінниця : Твори, 2024. 170с.

© КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», 2024

## ЗМІСТ

<b>ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПРОЄКТ «Зберігаючи традиції крізь віки».....</b>	<b>5</b>
<b>ПРИСЯЖНЮК ДМИТРО, МАРТИНЮК ВІКТОР, БИСТРИЦЬКИЙ ОЛЕКСАНДР, Вінниця влітку 1943 року. ....</b>	<b>8</b>

### **ДОСЛІДЖЕННЯ З ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

<b>БЕЛЯЄВ ПАВЛО, New Zealand English as a distinct first-language variety of the English language. ....</b>	<b>15</b>
<b>KYLYVNYK VICTORIA, KOLIESNIKOVA IVANNA, Numeral and its peculiarities in modern English. ....</b>	<b>18</b>
<b>КУШНІР АЛІНА, КОСА ЄЛИЗАВЕТА, Cockney dialect in the formation of the image and identity Adele. ....</b>	<b>23</b>
<b>КУШНІР АЛІНА, КРИВЕНКО ЮЛІЯ, The Scottish English accent in the film «BRAVE HEART».....</b>	<b>29</b>
<b>КУШНІР АЛІНА, СЛЮСАР МАРИНА, The role of word stress in the English language.....</b>	<b>32</b>
<b>КУШНІР АЛІНА, ПІДВИСОЦЬКА ХРИСТИНА, The importance of English as a global language.....</b>	<b>36</b>
<b>LEBED YULIA, KYLYVNYK VICTORIA, TURCHYN TETIANA, Integrated lesson of the language-literary course and its functions. ....</b>	<b>39</b>
<b>КУШНІР АЛІНА, ТИМОШЕНКО ВАДИМ, The main factors of influence on Canadian English formation. ....</b>	<b>43</b>
<b>КИЛИВНИК ВІКТОРІЯ, ВАРИЧ АННА, Аналіз синонімічних рядів прикметників, що позначають людські якості героїв роману Дж.Остін «Гордість та упередження». Стилiстична функція таких прикметників. ....</b>	<b>47</b>
<b>ЗІНЧЕНКО СНІЖАНА, Вербалізація концепту HOME/HOUSE в романі «Гордість і упередження» Джейн Остін.....</b>	<b>50</b>
<b>МИХАЛЬЧУК ОЛЕСЯ, ПАНЧЕНКО МИРОСЛАВА, Відображення сучасних реалій у лексичному складі англійської мови. ....</b>	<b>51</b>
<b>МАРЦЕНЮК ОЛЕНА, СОЛДАТОВА ВІКТОРІЯ, Топоніми війни: дерусифікація українських географічних назв. ....</b>	<b>55</b>

### **ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ МЕТОДИК ТА ПРАКТИК НАВЧАННЯ**

<b>ТАРАШЕВСЬКА ОЛЬГА, КОРНІЄЦЬ ЛІЛІЯ, Казкотерапія як метод розвитку мовлення дітей дошкільного віку. ....</b>	<b>59</b>
<b>ПОХИЛЮК ОЛЕНА, ДЗЮБА ТЕТЯНА, Теоретичні аспекти й сучасні підходи до формування лексичної компетентності учнів на уроках української мови.....</b>	<b>62</b>
<b>МАЗУР ТЕРЕЗА, Сучасні підходи до формування пунктуаційної компетентності майбутніх учителів-філологів. ....</b>	<b>65</b>
<b>ГОЛОВСЬКА ІРИНА, МУКОСЄЄВА АЛЬОНА, Етапи формування іншомовної лексичної компетентності. ....</b>	<b>71</b>
<b>ОМЕЛЯНЧИК ТЕТЯНА, ВАСИЛЕНКО ЮЛІЯ, Активна пошукова діяльність у процесі виконання творчих завдань під час вивчення ліричних творів на уроках української мови як запорука ефективного розвитку мовлення та мислення здобувачів початкової освіти. ....</b>	<b>76</b>
<b>СОРОЧАН АЛІНА, ГЛУХЕНЬКА ВІКТОРІЯ, Можливості використання штучного інтелекту на уроках зарубіжної літератури. ....</b>	<b>81</b>
<b>ГОЛОВСЬКА ІРИНА, ПОЛІЩУК ІННА, Web-квести як засіб підвищення мотивації учнів в умовах дистанційного навчання. ....</b>	<b>86</b>

**СОРОЧАН АЛІНА, ІЛЬЧЕНКО АНЖЕЛА**, Читання як стратегія: досвід філологічного факультету КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».....91

### **НОТАТКИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

<b>ТВЕРДОХЛІБ НАТАЛІЯ, МОРОЗ ДАРИНА</b> , Виховні можливості фольклору у моральному вихованні учнів початкових класів. ....	99
<b>ХОМЩЬКА НАТАЛІЯ, ПШЕНИЧУК НАТАЛІЯ</b> , Естетичне виховання дітей засобами образотворчої діяльності. ....	103
<b>ОМЕЛЯНИК ТЕТЯНА, ГУЗОВСЬКА СОФІЯ</b> , Шляхи розвитку фантазії та мислення здобувачів початкової освіти на уроках української мови. ....	106
<b>ТОКАР ЛЮБОВ, КОЛЬЧЕНКО МАРІЯ</b> , Українська народна іграшка як засіб сучасного виховання дітей раннього та дошкільного віку. ....	110
<b>МЕЛЬНИК СВІТЛАНА</b> , Особливості музичного заняття з основ музичного інструменту у ВНЗ. ....	112
<b>МАРЦЕНЮК ОЛЕНА, МІНОВА ЄЛИЗАВЕТА, КОЗАКЕВИЧ АНАСТАСІЯ</b> , З досвіду впровадження «Методичних рекомендацій щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах освіти України». ....	117
<b>ТОКАР ЛЮБОВ, ПИЛЯВЕЦЬ ТЕТЯНА</b> , Засоби казки як закономірності морального виховання дітей раннього та передшкільного віку. ....	120
<b>ФЕДОРЧУК СВІТЛАНА</b> , Громадянське виховання засобами музики як важливий компонент сучасної системи освіти в Україні.....	124
<b>МЕЛЬНИК ГАЛИНА, ЦВИК СОФІЯ</b> , Творча діяльність дошкільників як засіб формування музичних здібностей. ....	128
<b>БАРЩЕВСЬКА ІННА, ГУМЕНЮК ІРИНА</b> , Сензитивні періоди розвитку дитини та їх вплив на всебічний розвиток дитини. Проблематика раннього білінгвізму. ....	132
<b>БАРЩЕВСЬКА ІННА, ХИЖУК НАТАЛІЯ</b> , Вплив сімейного середовища на розвиток дитини. ....	140
<b>ЧОРНА НАТАЛІЯ, КОВАЛЬЧУК ЛЕСЯ</b> , Розвиток образного мислення школярів засобами сприймання та інтерпретації музичних творів. ....	145

### **ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

<b>БАБІЙ АЛЛА</b> , Активізація креативних якостей здобувачів освіти у процесі вивчення літератури (на прикладі аналізу роману І. Багряного «Тигролови»). ....	150
<b>ВАСИЛЕВИЧ ІННА</b> , Стилїстика дієслівної метафори в поезії Олександра Олеся. ....	154
<b>ПОХИЛЮК ОЛЕНА</b> , Особливості різних видів рецензій як провідного жанру сучасної літературної критики. ....	157
<b>МОВЧАН ЛАРИСА, ГОРДІЄНКО ВІТАЛІЙ</b> , Культуро-специфічна лексика та художній текст. ....	161

**РЕЗУЛЬТАТИ ІV-ГО РЕГІОНАЛЬНОГО КОНКУРСУ ЕСЕ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ «Podilia Thinks Global»** .....165

**ВИМОГИ до підготовки науково-методичних статей Збірника «ВІСНИК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу»**...171

## ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПРОЄКТ «ЗБЕРІГАЮЧИ ТРАДИЦІЇ КРИЗЬ ВІКИ»

Сьогодні, коли світ увійшов в процеси глобалізації та цифровізації, особливо гостро постає питання національної самоідентичності. Наразі наша країна вкотре стоїть на позиціях оборони своєї державності, а тому вкрай важливо не забувати про той багатомірний світ культури, який так палко захищає не одне покоління українців. Ми переконані, що **дослідницько-етнографічний проєкт «КОД НАЦІЇ: КУЛЬТУРНА СПАДЩИНА УКРАЇНСЬКИХ СІЛ І СЕЛИЩ»** розкриє перед вами відмінності й схожості в традиціях, звичаях, мові та мистецтві, які виростають із самобутньої душі українських селищ і сіл. Проєкт надасть вам унікальну можливість зануритися в глибини української культури крізь призму нової генерації юних дослідників-етнографів.

На шляху до розуміння сучасної України необхідно розглядати і її коріння, і її незмінні цінності, унікальність яких віддзеркалена в культурній спадщині мешканців сільської місцевості. Бо саме периферія в буремні часи багатовікових революційних змін залишалася скарбницею народної творчості й берегинею традицій, звичаїв і обрядів.

Ідея створення проєкту належить декану філологічного факультету **Олені МАРЦЕНЮК**, а його мета - промоція історичної та етнографічної спадщини України, зокрема Поділля; підтримка розвитку культурних ініціатив на теренах територіальної периферії; презентація факультету в цифровому медіапросторі.

Протягом 2023/2024 н.р. над проєктом, що демонструє багатство культурних надбань Поділля, плідно працювали творчі колективи академічних груп філологічного факультету. З результатами їхньої праці можна ознайомитися на сторінках Вісника й за прикріпленими покликаннями на ютуб-сторінці факультету, оскільки попередньо було узгоджено, що проєкт передбачає 2 варіанти презентації: відеоробота або наукова розвідка у формі статті.

Ми запрошуємо вас разом з нами відчинити двері в час і простір, де вкорінена національна ідентичність плі-о-пліч крокує з сучасністю. Приєднуйтеся до подорожі, яка розкриє нові горизонти розуміння культурної спадщини України й допоможе виплекати глибоке почуття поваги до предків.

*З повагою - заступник декана філологічного факультету Аліна СОРОЧАН.*

	<b>Загальний список для відтворення всіх робіт проєкту</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bemPojnNULU&amp;list=PL46Ehthod7P5vjcmZHMd9Uth46o8pJQWJ">https://www.youtube.com/watch?v=bemPojnNULU&amp;list=PL46Ehthod7P5vjcmZHMd9Uth46o8pJQWJ</a>
	<b>11-ІМ група</b> (наставник - Яна ЗАВАЛЬНЮК) <a href="https://youtu.be/bemPojnNULU">https://youtu.be/bemPojnNULU</a>
	<b>21-ІМ група</b> (наставник - Юлія РОМАНУХА) <a href="https://youtu.be/M4H9hV_Gw7c">https://youtu.be/M4H9hV_Gw7c</a>
	<b>22-ІМ група</b> (наставник - Тетяна КЛОЧКО) <a href="https://youtu.be/f5eeu9ia6Kc">https://youtu.be/f5eeu9ia6Kc</a>



31-УМ(Б) група  
(наставник - Надія СКРИПНИК)  
[https://youtu.be/bAH\\_7cErGWA](https://youtu.be/bAH_7cErGWA)



Родина дуже важлива у житті кожної людини. Це найближчі, найрідніші люди, яких ми дуже любимо, які дарують нам тепло та допомагають у складних ситуаціях. Це й рідна домівка, затишна та безпечна. Родина це мій маленький світ, в якому все зрозуміле й дороге

У кожній родині є таємниці, що передаються з покоління в покоління. Однією з таких традицій у родині студентки 11-ІМ(Б) Василишеної Анастасії, є мистецтво вишивання. Зафіксувати цю цінну спадщину і розповісти про неї – наша мета.



Починаючи з прабабусі, Фаїни Василівни, яка народилася у важкі часи 1928 року, ми відкриваємо



вікно в минуле, де вишивання стало не лише хобі, а й способом виживання. Вона, як і багато її ровесниць, вміла перетворювати звичайні клаптики тканини на справжні шедеври.



Її витвори мистецтва – це не лише рушники та подушки, а й шлях до самовираження та прояв краси.



Звичайно, талант Фаїни Василівни не залишився непоміченим. Її діти та онуки, зокрема її донька Ганна Іванівна, також успадкували цю вправність у вишиванні. Разом вони створювали витвори, які не лише прикрашали їхні домівки, але й зберігали звичаї та традиції українського народу. Рушники стали невіддільною частиною



святкового столу, особливо на весіллях, де кожна нитка, кожен візерунок мав своє значення.

Передача цього мистецтва не зупинилася й у наш час. Її дві доньки, Алла та Іра, які народилися у родині, де вишивання було не просто традицією, а й обов'язком, тепер самі вміють перетворювати звичайні нитки у витвори мистецтва. Їхня любов до цього заняття відображається у кожному стібку, адже вони знають, йдеться не лише про мистецтво, а й про спадщину, яку вони несуть у майбутнє.



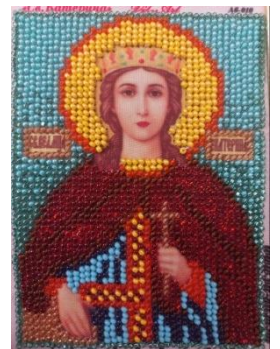
От і настав час нашої студентки підтримати цю традицію, разом зі своєю сестрою вони продовжують цей ряд вишивальних традицій, але з новим акцентом – бісером. Цей матеріал додає їх виробам яскравості та оригінальності, створюючи нові грані традиції.

У світі, де технології швидко змінюються, важливо зберігати зв'язок з минулим. Мистецтво вишивання у цій родині – це не лише техніка, а й зв'язок з корінням, з історією, яку передають майбутнім поколінням. І в цьому мистецтві кожна нитка – це не лише стрічка на тканині, а й віддзеркалення душі народу.

Продовжуючи дослідження, було важливо звернутися до ролі мистецтва вишивання у формуванні соціальних зв'язків та ідентичності українського суспільства. Вишивання стало не лише творчим процесом, а й способом спілкування та спільної діяльності для родин, сусідів та громади в цілому. Це був спосіб передачі не лише мистецтва, але й цінностей, традицій та навичок від одного покоління до іншого.



У дослідженні також було виявлено, як традиція вишивання відтворюється та адаптується у сучасному світі. Молоді покоління, такі як ми, зберігають цінності родинного мистецтва, але водночас вносять свої унікальні інтерпретації та модифікації. Вишивка бісером стає одним із таких новаторських підходів, який додає новий вимір традиційному мистецтву та залучає молодь до спадкоємного процесу.



Завершальним етапом нашого дослідження стало висвітлення значення мистецтва вишивання у збереженні культурної спадщини не лише для однієї родини, але й для всього українського суспільства. Це мистецтво не лише втілює в собі естетичні та технічні аспекти, але й стає символом



національного самовизначення та традицій. Через передачу та практикування цього мистецтва, українці зберігають свою культурну ідентичність та спадщину для майбутніх поколінь.



Таким чином, вишивка стає не лише ремеслом, а й способом передачі знань, традицій та цінностей від одного покоління до іншого. Цей “код” нації перетинає час та простір, сплітаючи минуле, сучасне та майбутнє в одному витворі мистецтва.

## **ВІННИЦЯ ВЛІТКУ 1943 РОКУ**

УДК 94(477.44-21)''1943''

**ПРИСЯЖНЮК ДМИТРО,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

**МАРТИНЮК ВІКТОР,**

**БИСТРИЦЬКИЙ ОЛЕКСАНДР,**

*викладачі факультету педагогіки та фінансово-економічної діяльності*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

У недалекому минулому Вінниця - зелене і затишне місто, яке потонуло у фруктових садах з чудовим парком, розташованим у центрі міста. Річка Південний Буг охоплює місто з трьох сторін, місто трагічних подій в період колективізації і масовою смертністю, стало відоме далеко за межами завдяки подіям, які відбулися влітку 1943 року.

Метою нашої роботи є спогади про трагічні події більше як 80-річної давності, котрі були вчинені каральними органами Народного комісаріату внутрішніх справ (НКВС) впродовж тридцятих років, особливо 1937-1938 р. р.

У статті використані матеріали осіб, котрі безпосередньо були свідками розкопок проведених влітку 1943 року у місті Вінниці.

Михайло Селешко народився у 1901 році у селі Витівці Івано-Франківської області. У 1920 році вступив до новоствореної Української військової організації (УВО) на чолі з полковником Євгеном Коновацьким, а після розколу ОУН залишився вірним проводу Андрія Мельника. У 1943 році був включений як перекладач до комісії що працювала у Вінниці на розкопках жертв сталінських репресій. У 1944 році ув'язнений німцями як член ОУН. 1948 році у Канаді являвся секретарем Української стрілецької громади, був членом союзу міжнародних журналістів.

Іван Мелінін, навчався у Юрєвському університеті (нині Тарту, Естонія), пізніше приїхав до Криму. В кінці 1943 року приїхав до Вінниці, де був проректором медичного університету. Взяв участь у розкопках поховань жертв НКВС. Ним написані праці : «Масаовые убийства НКВС (Винница)» опубліковані у 2012 р.

Юрій Луценко народився 1924 року в с. Комарівці Літинського повіту. В травні 1941 року закінчив школу. Під час німецької окупації в 1942 р. вступив до Київського медичного інституту. Став членом осередку Народно-трудового союзу (НТС), а згодом виділеної з нього «Народно-революційної партії» (НРП). У 1942 р. таємно виїхав до Вінниці де мав тісні контакти з радянським підпіллям. Наприкінці 1943 року виїхав у Західну Україну, а у 1944 р. у групі членів НРП доставлений на Брянщину. Схоплений радянськими спецслужбами та доправлений до Ворожнечої тюрми. Засуджений на 20 років, відбув покарання у Воркуті. 3 літа 1953 року ув'язнений у Вінниці в спецкорпусі НКВС міської тюрми, наступного року повернутий до таборів. Звільнений у 1956 р., мешкав у росії, писав спогади про трагічні сторінки свого життя, про окупацію, розкопки у Вінниці 1943 р., перебування у Вінницькій тюрмі в 1953-54 р. р.

Іван Хмельницький (справжнє ім'я - Костянтин Коспірук) народився в 1914 р. у с. Лопатинці (нині Жмеринського району). Після закінчення середньої школи працював у радянській газеті «Більшовицька правда», потім у обласній конторі Держбасту. В 1937 році заарештований за сфабрикованим звинуваченням і засуджений на 5 років, у 1941 році звільнений. Після нападу Німеччини на Радянський Союз призваний до армії та направлений до штрафбату копати протитанкові рови біля Києва. Потрапив у німецький полон. Навесні 1943 року дістався до Вінниці, де став свідком розкопок масових поховань 1937-1938 р. р. Пізніше описав жахливі реалії перебування в таборі та розкопки поховань у Вінниці в 1943 р.

Тетяна Редько. На Вінничині німці формували руськую освободительську армію (РОА) газ. 33 канал №14 (169), 27 березня 2024 року. Нами використана інформація свідків тих жахливих подій, які відбувались в тридцяті роки.

По Хмельницькому шосе на відстані півтора кілометра від міста в глибині знаходилась ділянка дороги насадженими в ній деревами і посипаним земляним валом. До вступу у Вінницю високий дощаний паркан скривав від сторонніх осіб все те, що знаходилось у середині цього саду.

Мешканці цієї місцевості здогадувалися про існування якоїсь таємниці пов'язані з цим садом. По другу сторону шосе, навпроти ділянки невеличкого цегляного приміщення в часи радянської влади розташовувався постійний черговий пост міліції, в якому часто змінювались міліціонери. Вони чітко спостерігали за усіма тими хто близько наближався до будівлі. Зацікавленість до цього саду посилювалася з наявністю тут великої кількості міліціонерів і особливою увагою до нього НКВС. Офіційно був запущений слух що там знаходиться тир, звідки лунали постріли, а не рідно вночі було чути гуркіт моторів, що визивало напруженість у мешканців цієї місцевості. Про будівлю, що знаходилася по вулиці Підлісній більш широко писала дружина Ю. Хмельницького. Вона розповіла що: «біля Літинського шляху НКВС огородило парканом старий грушовий сад. Одного разу коли вона поверталась увечері з Літина і бачила як з вантажних авто вкритим брезентом звернули зі шляху до тієї огорожі і раптом я відчуваю як волосся піднімається на мої голові від невидимого жаху. Ліхтарі задньої машини освітлювали скривлену мертву руку, що звисала за борта. Мені видалось що це твоя рука. Я заспокоїлась лише тоді, коли отримала коротеньку звістку з Сибіру. Не раз в гарячу пору влітку я проходила цим шляхом і чула як вітерець доносив з-за таємничої огорожі різкий трупний сморід, а навколо ходив черговий НКВС у синьо-червоному кашкеті. Незабаром розповіли і чоловіки сусіди про те що у 1937-1938 році поширювались чутки немов там на Підлісній вулиці будується якась таємнича споруда і туди щодня привозили машинами цемент, хлорне вапно, торф, сіль начебто будівельні матеріали, а вночі перевозили якісь таємничі вантажі».

Хмельницький писав, що ми, кілька українців, оглянули терен саду, що мав понад 60 западених ям чотирикутної форми 4x4 м. Порадившись ми прийшли до висновку, що це було спільним кладовищем, де ховали тіла замордованих НКВС в 1937-1938 роках. Про це повідомили в міську управу.

Найбільша і найстрашніша в області установа Народний комісаріат внутрішніх справ займала цілу вулицю що носила ім'я колишнього керівника надзвичайної комісії Фелікса Держинського (тепер вулиця Театральна). Вона розбудовувалась впродовж 1929-1933 років, тут вирости п'ятиповерхові будинки, в яких розташовувалася організація, пов'язана з масовим терором, на яку покладена страшна місія нанесення чергового удару по біологічній основі українського народу. У Вінниці почалися відомі розкопки жертв НКВС про які знає вся Україна.

На початку 1937 року сам Сталін висловився: «що 25 % всього населення СРСР є ворогами радянської влади і наше завдання розкрити ці наміри». З цього все і розпочалося. По всіх районах області прокотилась хвиля шалених арештів і ув'язнень. У цей період усі офіцери царської армії, багато урядовців, більшість священників, військовики, що були в українській армії, члени культурно-освітнього товариства «Просвіта» були заарештовані і розстріляні.

Внаслідок хижачко-грабіжницького ставлення до селян завдяки колективізації, а головне завдяки свідомому плану у Вінницькій області, як і в інших областях України, у 1932-1933 роках настав страшний голод.

Сотні тисяч тон хліба відібрано у селян, лежало на державних складах і елеваторах. Хліб і цукор вивозилися за кордон для підриву капіталістичних держав, для зросту безробіття серед закордонних робітників і таким чином, провокування серед них штучно незадоволення.

Починаються хвилі нечуваних арештів. Десятки тисяч людей заарештовують і вони зникають у таборах Вінниці і інших далеких поселеннях. Заарештовували не тільки противників більшовицького режиму, але й тих, хто співчував незадоволеним. Люди вмирили від голоду, на засланнях, або в пивницях, по цвинтарях.

Взимку 1942-43 років німецьке командування, що знаходилося у Вінниці довідалось від місцевого населення, що в одному з передмість знаходився більшовицький засекречений об'єкт, що був відгороджений від міста високим парканом і навколо нього постійно стояли пости НКВС і що там більшовики закопували застрілених ними людей. Про справу повідомлено в Берлін і там вирішили створити Комісію і розпочати розкопки жертв сталінського режиму.

Начальником судово-медичної комісії було призначено професора медицини доктора Шредера, серед працівників комісії були: професор медицини з Краснодару, доктор Малінін, доктор Дорошенко, судові лікарі усі з Вінниці. Комісія розпочала роботу 15 червня 1943 року. Кримінально-поліцейську комісію очолив начальник німецької поліції безпеки доктор Кальтенбрунер, керівником комісії призначено кримінального радника Кляса. Комісія почала дослідження 28 червня 1943 року.

Юридичну комісію організувано Міністерством східних справ і Міністерство справедливості, її керівником став сенатпрезидент Ціглер.

Це були три постійні діючі комісії, крім того було багато різних інших. Приїздили до Вінниці різні політики, судово-медичні експерти, духовні особи різних обрядів, різні делегації, журналісти багатьох держав.

**Перше обстеження** проведене місцевою комісією з професором Севостьяновим цієї ділянки засвідчило небачену картину великої кількості братських могил в яких нараховувались більше сорока. Вони були покриті дерном і заросло травою і дещо заглиблені від поверхності. Цікаво і повчально для багатьох не віривших в справжню релігію більшовиків про світову революцію. Саме те що на цьому кладовищі була виділена нова комуністична ділянка на якій не було надмогильних хрестів, а виключно п'ятизіркові або прості обеліски.

У центральному парку і відпочинку було виявлено 14 великих могил які були розкинуті без будь-якого плану, скупченні на одній відкритій площині для маскуванню цих поховань поставили дитячі ігрові качелі.

На старому міському кладовищі знаходився анатомічний корпус медичного інституту, тут знаходилася православна церква. По вказівках мешканців міста тут було розкрито багато великих могил з захороненими там групами розстріляних, вони були скупчені на одній ділянці по три в ряд і тягнулись одна за другою. Піщаний ґрунт просів на них і ті поглиблення були легкими пізнавальними ознаками для розкопок, їх нараховувались 42.

Анатомічно-судове дослідження проводилось міською комісією і ще до проїзду німецької судової медичної експертної комісії на чолі з професором Шредером, і ще до офіційного дозволу німецьких лікарів до проведення цих розкопок. Як показали перші обстеження, розстріл арештованих проводився шляхом розстрілу у потилицю, єдиним улюбленим способом НКВС і членів надзвичайної комісії. Стан трупів і їх розкладання дав можливість становити факт тривалого перебування захоронених трупів в межах 5-6 років а деяких і більше.

В період масової ліквідації потенційних ворогів, тобто 1937-1938 років НКВС не мав змоги планомірно ховати сліди своїх злочинів, перед ним стояло важке завдання поголовного терору і масової ліквідації уявних ворогів серед свого трудового населення, що з точки зору не дозволяли собі самі жорстокі деспоти. Масові арешти закінчувалися масовою ліквідацією арештованих. Ліквідованих було стільки і в такий короткий термін, що не вистачило часу для палачів підготувати могили в більш скритих і віддалених місцях.

З 679 трупів з установленими прізвищами і професіями знайдених в одній із ям, тільки 183 відносяться до інтелігентних професій, серед яких значний процент склали конторські службовці. Цей факт підтверджує, що не робітнича селянська влада була шкідливою для сталінської верхівки, ворогом став сам народ.

Після отримання з Берліна дозволу на розкопки після прибуття німецької медичної експертної комісії впродовж всього літа до вересня у Вінниці було розкрито усі могили в яких виявлено 9432 трупів, з яких було 169 жіночих. У міському саду по вулиці Підлісній було виявлено 5644 трупи (з яких жіночих 53), на старому міському кладовищі 2405 (з них жіночі 85). У міському парку 1383 (із них жіночих 31). В одній лише Вінниці у тюрмах знаходилося біля 18 тисяч осіб, з них хто не був розстріляний багато заслані у сибірські концтабори.

Для прискорення розкриття могил міська комісія направила у Вінницю комісію на чолі з професором Шредером, з цього часу робота прискорилась, комісія боялась, що розкопки не будуть закінчені у зв'язку з наступом Червоної армії. На щастя із затягування військових дій розкопки були закінчені. Це була велика сталінська чистка у Вінницькій області в період «єжовщини». Багато осіб знаходилось у тюрмах, хто не був розстріляний був висланий в концтабори далеко на північ.

На місці розкопок знаходилося багато людей, всюди страшний сморід, на площі між деревами лікарі оглядають викопані із землі трупи, їх сотні, вони розкладені на траві, між ними ходять люди, які оглядають трупи, а жінки звертають увагу на одяг. Площа вкрита ямами землею, біля ям повсюди валяється багато одягу, сорочок, піджаків, кожухів, штанів, чобіт, черевиків, білизни, і інших речей, особливо пильно розглядають ці речі жінки. Часто по одязі можна впізнати своїх близьких, що пропали безвісті. Одяг в якому НКВС стріляли людей добре зберігся, в ньому шукали документи інші речі.

Після першого дня роботи до комісії почало звертатися багато людей, йшлося про встановлення всіх фактів, які мали відношення до НКВС.

Термін «Ворог народу» мав за комуністичної влади своє специфічне значення - коли комусь хтось не подобався, на нього робиться донос до НКВС, мовляв що він ворог народу і справа була готова. І людина зникла. Хоча йому ніхто не міг доказати що він є ворогом народу. Але НКВС тримала факти, що хто був раз підозрілий, то він вже є ворогом народу. До такої людини вранці приїздили НКВС і робили в приміщенні обшук, забирали всі документи і людину везли в районний і далі в обласний центри НКВС, а там садили в тюрму. Коли хтось з близьких пробував розвідати, що сталося з арештованим НКВС, як правило, нічого не казали і коли що й казали то це зводилось до того що арештований виявився ворогом народу. У нього приймали передачу білизну і харчі, а взамін видавали брудний одяг, якщо передачі не приймали, то це значило що арештованого засуджено на заслання на 10 або 20 років без права переписуватися з рідними. У 1943 році стало відомо, що для багатьох тисяч так званих ворогів народу все заслання закінчувалися у Вінницькій тюрмі і до тодішнього керівництва України Григорія Петровського і до Молотова і до Сталіна, Центрального Комітету партії центральної прокуратури, але все те залишилось без наслідків.

Ходили чутки що всіх кого було застрелено не дуже жодних людей але вони їх ліквідовують в іншому місті поза містом німці вели дуже організовано і таємно і Хто знав де вони це роблять.

Комісія по дослідях натрапила на такий випадок - у тюрмі за німців сидів районний агроном Дашин. Більшовики вислали його на заслання на Далекий Схід і як «Ворога народу» перевели його на річку Колиму копи далеко від заселеного людми світу. Дашин працював там декілька років разом з ним іще 7000 в'язнів. Після закінчення запланованих робіт постало питання що робити з такою кількістю в'язнів, засобів транспорту не було, дороги погані, або зовсім відсутні переводити людей на інші місця це важка праця, всі повинні йти пішки Але для цього потрібно було багато охорони а далше всіх Їх потрібно харчувати НКВС вирішило це питання дуже просто всіх загнати на одну велику скалу замінувати її і висадити в повітря. Всі люди загинули не відразу мало хто врятував своє життя.

У 1937–1938 роках в період масової ліквідації потенційних ворогів сталії диктатури НК ВС був не взмозі планово знищити і повністю замаскувати сліди своїх злочинів.

За завданням Сталіна і розпорядженням Єжова які в ті часи деспотично владувала над країною перед НКВС постало завдання поголовного терору і масової ліквідації уявних ворогів серед свого населення, що зі зрозумілої логіки не дозволив би собі самий жорстокий деспот , який вважав що 90% населення є ворогами народу для яких існує НКВС. Масові арешти закінчувалися масовою ліквідацією арештованих у вигляді виселки на десятирічні терміни без права переписок, що означало розстріл в жорстких умовах каторги , або у вигляді негайного знищення. Ліквідованих було дуже багато і в короткий термін їх не було можливості закопувати у закритих місцях, особливо транспортувати до місця розстрілу таку кількість людей, а потім вивозити гори трупів. Тому НКВС використав свої замський сад для захоронення.

Після отримання дозволу на продовження розкопок і після прибуття німецької медичної експертної комісії 15 червня 1943 року впродовж всього літа до початку вересня була розкрита велика кількість могил. Загалом виявили 9432 трупи (з них 169 жіночих) ,у замському саду по вулиці Підлісній було виявлено 5644 трупи з них , (53 жіночих), міському кладовищі в 2405 (з них 85 жіночих), міському парку культури 1383 (з них 31 жіночий).

Як писала журналістка Тетяна Редько, першим таємним наказом вже визволених від німців Вінницької і Хмельницької областей від фашистської окупації 20 березня 1944 року був наказ комісара Поділля Рапопорта про негайний розшук і розстріл усіх хто впізнав своїх рідних знайдених у масових могилах Центрального парку у Вінниці у яких знаходились біля 10000 політичних жертв і кажуть, що їх там було більше 2000. Розстрілювали їх не німецькі фашисти, а до війни наші НКВС. А для маскування на могилах поставили кафешки з морозивом та облаштувати кімнати сміху.

Вінницька тюрма біля будинку НКВС вміщувала менше 1000 в'язнів у камерах, які розраховані на двох осіб. У 1937 році в них розміщувалось по 20-22 заарештованих. У багатьох камерах люди могли лише стояти. У великій міській в'язниці, яка була розрахована на 1000 арестантів знаходилося більше трьох тисяч осіб.

У тоталітарній державі якою був Радянський союз існував свій план терору організований більшовицькою владою. Була своя п'ятирічка, свої стахановці, які виконували свої криваві норми, офіційно отримуючи додаткові кошти за кожну страту, але жодного слова про масовий розстріл не потрапило в пресу, за винятком так званих показових процесів (вбивство Кірова, справа Тухачевського, Каменева і інших). Але як би старанно не ховали НКВС свої злочини вони не змогли їх заховати назавжди. Ці могили розкривалася і відкривалася жахлива діяльність меча диктатури пролетаріату, який рубав

голови своєму народу. Багато тисяч свідків самі приходили влітку 1943 року і засвідчували численним представниками кореспондентів, науковцям нейтральних держав про злочини більшовицької влади у 30-х роках.

В Україні було багато мільйон агентів НКВС платних і мільйони безкоштовних. Майже всі вони працювали не за своєї волі. Попавши раз в руки НКВС людина стає залежною від неї. Жорсткі методи роблять з неї що завгодно: заслання або агента НКВС арештованого або заарештованого шантажує, залякує, підкупляє не тільки знайомих йому осіб а й своїх друзів, родичів і близьких. Це створює атмосферу недовіри вбиваючи у ній все людське.

По Вінниці ходили чутки, що всіх розстріляних людей вбивали не більшовики, а Німці які також не дуже щадили людей, але вони на відміну від більшовиків ліквідували в інших місцях поза містом і часто в кількох місцях, вони проводили розстріл таємно, лише дехто знав де вони це роблять. Пізніше стало відомо, що німці за час свого перебування в Вінниці і її околицях мали ліквідувати біля 40 тисяч людей різних національностей і де їх позакопували, ніхто не знав.

Одночасно з приїздом німецької комісії у Вінницю більшовики повели провели спеціальну підпільну пропаганду, що ці трупи які їх викопують не є жертвами НКВС, а тих українців що відмовилися їхати на працю до Німеччини, за те їх німці постріляли, але розкопи і документи і вигляд трупів 1937-1938 років, а деякі гроби були пізніше 39-40 років.

Інформація яка робилась з дозволу німців по радіо про знайдених братських могил у місті Вінниці розбудила віддалені міста і села області і звідки впродовж всього літа приїздили уповноважені представники різних міських управ, церковні общини, переконувались у тому що відбувалося. Населення усїєї окупованої місцевості було дуже схвильоване і не дивлячись на те, що Червона армія уже підходила до Вінниці була занадто збуджена. Уся інформація друкувалась у місцевій українській пресі. Німці були особливо зацікавлені у своїй пропаганді інформували про ці розкопки у німецьких газетах і в пресі окупованих країн. Завдяки цим публікаціям із різних частин Європи приїжджали комісії журналістів, лікарів, священиків, вони розглядали трупи, робили знімки, особливо багато прибуло православних священиків з різних сусідніх сіл і міст, вони брали участь у загальних панахидах за убієнними. Мешканці оточували братські могили великими групами, плакали проклинаючи убивць. Усі хто молився ставали на коліна при співу «Вічна пам'ять» у всіх було єдине питання: «За що?». Ні один документ не довів і не дасть відповіді на пред'явлення їм звинувачення.

Московська Пропаганда поширювала всі нові вигадані версії про розкопки, щоб скинули вину на німців. Одні казали, що в гробах, які розкопували самі німці поховали 40 000 євреїв, що їх розстріляно у Вінниці і околицях. Другі твердили, що це трупи тих українців із Західної України, які в 1941 році домагалися самостійної України за що їх німці розстріляли. Інші казали, що це трупи радянських воєнних полонених, яких німці масово ліквідували, наступні стверджували, що у Вінниці розстріляна вся Україна.

Ніхто в світі такого не бачив таких похоронів. Вперше в історії людства ховали покійників у такій великій кількості. Це перше жахливе і підступно організоване радянською владою вбивство людей. Не можна описати горя і тих сліз, що пролилися на вінницькій землі.

Над могилою виступив з проповіддю вінницький єпископ преосвященний Григорій: «Хто любив правду, хто почитав Хреста, потрапив у ями цього страшного саду». На суху глину котилися рясні сльози тисячі мирних людей. На могили кладуть вінки з багатьох міст України: Херсона, Полтави, Харкова, Кам'янця, з сіл Вінниччини, Одещини, Чернігівщини Сводоболубимому українству яке загинуло в боротьбі проти колгоспного рабства. Похорони продовжувались близько трьох місяців. Майже вся Правобережна

Україна знаходилась у глибокій жалобі. Понад 7 000 осіб було поховано, але це лише третина, бо віднайшлися нові місця на кладовищі у парку культуру і старому польському цвинтарі, на городах НКВС. Вінницький обласний керівник Соколінський невдало вибрав місце для катівень, в інших містах їх ховали більш «Грамотно».

На усій земній кулі немає жодного уряду, який би посмів навіть подумати скоїти злочини, подібні до злочинів звироднілого, антинародного, московсько-більшовицького уряду.

Опіція культурних народів усього світу коли не хоче загибелі цивілізації ХХ-ХХІ століття мусить вимагати для злочинців що заховались у Кремлі, нового Нюрбенгу.

Єпископ Любенський і Миргородський Сильвестр в газеті «Вінницькі вісті» від 9 вересня 1943 р.прибувши до Вінниці помолитися на могилах закатованих в катівнях «Вінницького НКВД», а сьогодні відвідав страшні розкопки могил. Жахлива ця картина.

Лист до редакції.

Знає наш поряд різні епохи – навалу татарську, наїзди литовські, пацифікацію польську, але перевершила все «нечувана армія, партії й уряду», як любити називати більшовицькі писаки прояву комуністичного садизму на практиці.

Справді нечуване розкривається перед нашими очима. Леденіє розум, ніби пройнятий страшним морозом. Думка стигне і перестає працювати. До яких звірячих форм садизму дійшли люди, позбавлені ласки Духа святого...і жертвою цього садизму впали наші брати безвинно.

Численний одяг, порозвішуваний біля їх розкопаних могил вказує нам, що хазяї їхні були люди скромні і небагаті-селяни і інтелігенти.

Присутній на розкопках голова міста пояснює, що вже поховано тут 5609 трупів і передбачується, що в нерозкопаних могилах лежить їх і ще більше.

Побувши в Ташкенті і Алма-Аті і відчувши на собі більшовицький гніт в різних його проявах і формах, тепер тільки впевнюються, що видимі сьогодні наслідки більшовицького терору перевищують усе, що могло припустити найбільша фантазія людська.

13-14 червня 1943 року Вінницю відвідало Міжнародна комісія судової медицини європейських країн.

#### Члени комісії:

1. Доктор Зоенен, Бельгія.
2. Доктор Міхайлов, Болгарія.
3. Доктор Песонен, Фінляндія.
4. Доктор Дювуар, Франція.
5. Доктор Кацаніча, Італія.
6. Доктор Юрак, Хорватія.
7. Доктор Тер Портен, Голандія.
8. Доктор Біркле, Румунія.
9. Доктор Геквіст, Швеція.
10. Доктор Кішек, Словачія.
11. Доктор Ореош, Мадярщина.

*Стаття надійшла до редакції  
18 лютого 2024р.*

# NEW ZEALAND ENGLISH AS A DISTINCT FIRST-LANGUAGE VARIETY OF THE ENGLISH LANGUAGE

УДК 811.111'282.4(931)

БЕЛЯЄВ ПАВЛО,

здобувач освіти філологічного факультету  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

**Abstract:** *The article explores the status of English as spoken in New Zealand and the preconditions for the emergence of New Zealand English, characterizes it as a variety of language and analyses the peculiar features of its vocabulary arising mainly from language contact with New Zealand's indigenous population.*

**Key words:** *language, English, variety, New Zealand, Māori.*

**Formulation of the problem.** Interest in the problem of variability of English is explained by the complexity of its structure and features of its functioning in various linguistic contexts and territorial areas. The relevance of this study is due not only to general interest in linguistic phenomena, but also to the need to understand and take into account linguistic and cultural differences for effective communication in the globalized world.

**Analysis of recent research and publications.** The problem of language variation has been extensively discussed in the works by P. Siemund, B. Kachru, Ph. Seargeant, J. Swann, T. McArthur. The origins, development and linguistic characteristics of New Zealand English have been studied by B. Laurie, L. Campbell, J. Hay, M. Maclagan, A. Sudbury, P. Trudgill and other researchers.

The **aim of the study** is to explore the status of English as spoken in New Zealand, to describe the preconditions for the emergence of New Zealand English and to characterize it as a distinct variety with special regard to its vocabulary.

**Presenting findings.** English is spoken today on all five continents as a result of colonial expansion in the last four centuries or so. The colonial era is now definitely over but its consequences are only too clearly to be seen in the presence of English as an official and often native language in many of the former colonies along with more or less strongly diverging varieties which arose in particular socio-political conditions.

Language variation refers to the phenomenon where a language exhibits differences in pronunciation, vocabulary, grammar, and usage across different geographic regions, social groups, historical periods, or communication contexts. It encompasses both regional and social dialects, as well as variations due to factors such as age, gender, ethnicity, and socio-economic status. Language variation is a natural and inherent aspect of language, reflecting the diversity and dynamism of human communication.

English varieties can be categorized across various dimensions. The following list outlines the dimensions pertinent to this course work, though it is not exhaustive and additional dimensions may be identified:

- geographic regions, including national entities and dialect areas;
- historical expansion;
- language contact;
- language shift;
- mode of language acquisition (first, second, third language acquisition).

The dimensions relevant for our purposes include region and language contact resulting from historical expansion, and language acquisition processes [1, p. 29].

“A variety” is the neutral term that has come to be used normally for group-specific language forms. The term dates from the 16<sup>th</sup> century and originates from Latin *varietas/varietatis* –

“diversity” [2, p. 1081]. Any set of language habits that is shared by a certain group of speakers for use in certain contexts constitutes such a variety.

In order to describe regional varieties of English, the Indian scholar B. Kachru has proposed a model consisting of three concentric circles: inner, outer, and expanding. The Inner Circle contains territories where English is the primary or native language; to it belong such varieties as British English, American English, New Zealand English etc. The Outer Circle refers to territories colonized by Britain (such as India, Nigeria, and Singapore) and the US (such as the Philippines), where such institutionalized and increasingly autonomous non-native varieties as Indian English and Philippine English can be found. The Expanding Circle contains those countries not colonized by Inner Circle nations: that is, the rest of the world. To it belong such performance varieties as Indonesian English. The author thus identifies three types of English-using speech fellowships: norm-providing, norm-developing, and norm-dependent [3, p. 137]. Thus, New Zealand English can be classified as the Inner-circle, norm-providing variety of English.

Central to the emergence of numerous varieties of the English language is the history of colonisation. Ph. Seargeant defines the concept of colonisation as processes involving the establishment, often by force, of communities of English speakers in territories around the world. These communities positioned themselves in a relation of power to the indigenous or pre-existing populations of the territories in which they settled, while at the same time maintaining economic and cultural links with Britain [4, p. 100]. Each colony provided a unique context politically, socially and linguistically. Nevertheless, the researcher discerns a common sequence of events in many of those colonies where English emerged as a main language:

- 1) colonization, whereby an original settlement was made by English speakers;
- 2) political incorporation, whereby the colonized territory was brought under the central control of the British government;
- 3) a nationalist reaction which sometimes, but not always, led to independence. Each stage of this sequence had linguistic implications [4, p. 103].

New Zealand English is the variety of the English language spoken by most English-speaking New Zealanders. English is one of New Zealand’s three official languages (along with New Zealand Sign Language and the Māori language) and is the first language of the majority of the population. The English language was established in New Zealand by colonists during the 19<sup>th</sup> century. The most distinctive influences on New Zealand English have come from Australian English, English in southern England, Irish English, Scottish English, the prestige Received Pronunciation, and Māori. New Zealand English is most similar to Australian English in pronunciation, with some key differences.

New Zealand was the last habitable landmass in the world to be colonised. The Polynesian ancestors of the Māori people arrived around 1150–1200 AD. Settling first on the coast, they hunted seals and moas. They also began to grow food, and some moved to the forests. They lived in small tribal groups, with a rich culture of spoken stories, and strong traditions of warfare.

The arrival of Europeans from the early 1800s had a major effect on these early communities. Among the newcomers were missionaries, and many Māori became Christians. They learnt to read and write and began trading, especially in pigs and potatoes. The first English-speaking settlers – Australian sealers from Port Jackson – arrived in Aotearoa in 1792. More settlers from Australia, Britain, Ireland, and America followed in the early 19<sup>th</sup> century. The influx surged after the signing of the Treaty of Waitangi in 1840, prompting large-scale settlement from Britain and Australia. By the mid-19<sup>th</sup> century, the Māori were outnumbered by the European settlers known as Pākehā. With these settlers came a diverse array of accents and English varieties, creating what E. Gordon has termed a “mixing bowl”. In spite of varied origins, social circumstances, and

historical events, in a relatively short period of time very different individuals began to develop common linguistic traits in their language [5, p. 76].

The vocabulary of New Zealand English can be traced back to various regions throughout Britain and Ireland, likely mixed together in Australia before reaching New Zealand. Another significant source of New Zealand English vocabulary, distinguishing it from other English varieties, is te reo Māori – the Māori language. Just as North American colonists adopted numerous words from Native American and First Nations peoples, Pākehā (white people who live in New Zealand, especially ones whose ancestors came from Europe) adopted a large number of words to describe previously unfamiliar phenomena. Unlike the diverse linguistic landscape of Australia, where over 200 distinct languages were spoken by scattered gatherer-hunter groups, New Zealand was predominantly inhabited by an agricultural people speaking a single language. It's important to note that while the Māori faced persecution from Pākehā settlers, they were not subjected to the same level of victimization or extermination as the Aboriginal peoples of Australia. This resulted in a unified source of Pākehā borrowings from the Māori language [6].

The influence of Māori on New Zealand word stock extends beyond geographical and natural phenomena. Having analysed Māori words discussed in “Historical Dictionary of New Zealand” [7] we classified them into the following semantic fields:

1. Social structure and government, e.g. *Ariki* – a title, often translated as “chief” or “noble person”; *hapu* – a subtribe or clan within a larger Māori tribe; *kaumatua* – elders within the Māori community who hold significant respect and authority; *koro and kuia* – grandfather and grandmother, whose role is highly valued in Māori culture as they often serve as repositories of traditional knowledge, stories, and language, and they play important roles in the upbringing and guidance of grandchildren.

2. Terms related to cultural and religious concepts, e.g. *haka* – a traditional dance originating from the Māori people; *marae* – a traditional Māori meeting ground or communal complex; *mana* – a Māori concept that encompasses authority, prestige, power, and spiritual energy which refers to the inherent dignity and power possessed by individuals, communities, or objects; *tapu* – a fundamental Māori concept that denotes sacredness, prohibition, or restriction and applies to people, places, objects, and actions that are imbued with spiritual significance and are therefore considered restricted or off-limits; *tohunga* – a Māori expert, specialist, or practitioner in various fields such as traditional knowledge, healing, spiritual practices, or crafts *who possesses deep cultural and spiritual knowledge and often hold important roles within their communities.*

3. Nature and environment, e.g. *kauri* – a type of large tree that grows in New Zealand, is important in Māori culture and has significant ecological and economic value; *kaimoana* – seafood or shellfish in Māori language which encompasses a wide range of marine delicacies and plays a vital role in Māori cuisine and culture, being a traditional and important food source; *pounamu* – a type of hard, green gemstone highly valued by the Māori people as a precious and sacred material in Māori culture, often passed down through generations.

New Zealand English also features words and phrases unique to New Zealand or with different usage elsewhere. Examples include *chooks* for chickens, *jandals* for flip-flops (*thongs* in Australian English), *bottlestore* for off-licence, *football* for rugby (and *soccer* for football), *township* for village, *jug* for kettle, *chippies* for potato crisps, and *section* for the area where a house is built. New Zealand also has a tradition of creatively naming national sports teams, such as *the All Blacks* (rugby), *the Tall Blacks* (basketball), *the Black Caps* (cricket), *the Black Sticks* (hockey), and even *the Tool Blacks* (representing trade trainees in a WorldSkills tournament). Place names of Māori origin, like *Aotearoa*, *Taranaki*, *Wairarapa*, *Waikato*, *Horowhenua*, *Taupo*, *Rotorua*, and *Whakatane*, are prevalent, reflecting recent trends in reinstating Maori names for geographical features and settlements.

The pronunciation of Maori-origin words in English contexts varies widely, with many New Zealand English speakers using anglicized pronunciations. Recent changes in labeling reflect a resurgence of Maori names, emphasizing local tradition and pronunciation, as seen in the renaming of places like Wanganui to Whanganui [7, p. 5].

**Conclusion and prospects for further research.** As English is one of New Zealand's three official languages and the first language of the majority of the population, it can be classified as the Inner-circle, norm-providing variety of English. The English language was established in New Zealand by colonists during the 19<sup>th</sup> century. Being distant from the whole world, the New Zealand English language in combination with Maori transformed into a unique one. New Zealand English is genetically related to British English and share its linguistic stock, but is distinguished from other varieties due to the influence of Māori on the word stock. Having analysed Māori words discussed in "Historical Dictionary of New Zealand", we classified them into the following semantic fields: social structure and government; terms related to cultural and religious concepts; nature and environment. New Zealand English also features words and phrases unique to New Zealand or with different usage elsewhere. Thus, New Zealand English is a unique variety of the language, shaped by historical, geographical, and cultural influences. It absorbed elements of the Māori language through interaction with indigenous populations. This infusion enriched vocabulary, pronunciation, and expressions, creating a distinct linguistic identity. Reflecting the dynamic exchange between cultures, New Zealand English embodies the richness of the country's history and heritage. Further research can be focused on current changes in the use and structure of New Zealand English.

#### REFERENCES:

1. Siemund P. Varieties of English. A Typological Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 308 p.
2. The Oxford Companion to the English Language / ed. T. McArthur. Oxford University Press, 2018. 1184 p.
3. Kachru B. World Englishes : Agony and Ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*. 1996. Vol. 30. No. 2. P. 135–155.
4. English in the World : History, Diversity, Change / ed. Ph. Seargeant, J. Swann. New York : Routledge, 2012. 376 p.
5. Gordon E. et al. New Zealand English : Its Origins and Evolution. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 369 p.
6. Bayard D. New Zealand English : Origins, Relationships, and Prospects. *Moderna Språk*, 2000. № 94. P. 8–14.
7. Jackson K., McRobie A. Historical Dictionary of New Zealand, Second Edition. Oxford: 2005. 537 p.

Стаття надійшла до редакції  
02 березня 2024 р.

## NUMERAL AND ITS PECULIARITIES IN MODERN ENGLISH

УДК 811.111'367.627

**KYLYVNYK VICTORIA,**

*candidate of Pedagogical Sciences*

**KOLIESNIKOVA IVANNA,**

*student of the Faculty of Philology*

*Communal Higher Education Institution*

*«Vinnytsia Humanities Pedagogical College»*

ВІСНИК 2024 18 № 2 (46)

**Abstract:** *This article focuses on the analysis of numerals in Modern English, covering their semantic, grammatical, idiomatic, and literary aspects. It explores different types of numerals and their roles in communication, delves into their grammatical features and syntactic functions, examines idiomatic expressions involving numbers, and discusses their usage in contemporary literature, particularly in J.K. Rowling's "Harry Potter and the Philosopher's Stone." The study contributes to a deeper understanding of numerals in English language and offers practical insights for language education and communication.*

**Key words:** *numerals, Modern English, semantic dimensions, grammatical configurations, idiomatic expressions, literary analysis, cardinal numbers, ordinal numbers, indefinite numbers, fractional numbers.*

**Introduction. Relevance of the problem.** The numeral system in Modern English is a fundamental component of language that holds notable significance in everyday communication. Although not often the primary focus of discussions, an understanding of numerals and their peculiarities is crucial for effective expression in both written and spoken communication. On a daily basis, numerals find widespread use in conversations, serving as the linguistic tools for conveying information about quantities, time, and order. Whether expressing one's age, counting objects, providing directions, or indicating time, numbers play an integral role in people's interactions. In the contemporary digital age, numerals play a pivotal role in technology and digital communication. The prevalence of numerical data, such as dates, statistics, and measurements, underscores the importance of understanding numeral usage in various digital contexts. In essence, while the numeral system may not be a dominant topic in everyday discourse, its pervasive influence on effective communication, cultural expression, education, and digital interaction establishes its enduring relevance in the realm of Modern English.

The **purpose of the article** is to conduct a comprehensive analysis of the peculiarities of the Modern English numerals. Examine the usage of numerals in contemporary literature (based on "Harry Potter and the Deathly Hallows" by J. K. Rowling).

**Analysis of recent research and the publications.** The study of numerals in Modern English has been extensive, encompassing their use, categorization, and grammatical configurations. Researchers, O. Hrydzhuk, I. Derik, A. Zyniakova, N. Kostusiak, K. Nazarenko, N. Novokhyzhna, N. Popovych, I. Khraban, S. Shvachko, O. Shumenko, H. Yarmolovych, C. Bower, G. Corbett, A. Einsohn, M. Schwartz, J. Greenberg, J. Hurford, F. Kittler, C. Lehmann, L. Martí, S. Weitzman, J. Witkoś, have delved into these aspects, seeking to understand their roles in communication.

**Presentation of the main material of the study.** One of the significant parts of speech is the numeral, rooted in the semantic field of number. F. Kittler emphasizes that numerals express abstract quantity (such as "two plus three equals five"), the count of objects (e.g., "two students"), or their order in a sequence (e.g., "the second student") [20, p. 53]. Numerals of the first two types are termed quantitative, while numerals of the third type are termed ordinal.

L. Martí designates numerals as a fully-fledged variable part of speech, signifying the quantity of homogeneous objects, the number of parts within a whole object, or an abstract-mathematical quantity. I. Khraban notes that the numeral is a fully-fledged part of speech, with its categorical meaning indicating the quantity of objects and their order in counting [8]. C. Lehmann defines numerals as a class of fully-fledged words denoting number, quantity, measure, and related to the concept of order in mental categories during counting, multiplicity, and totality.

Some linguists do not consider numerals as a separate part of speech.

J. Hurford, for instance, categorizes certain numerical lexemes as numeral nouns (e.g., "three," "six," "eight"), others as numeral adjectives (e.g., "third," "seventh," "eighth"), and yet others as numeral adverbs (e.g., "thrice," "in twos") [19, p. 574].

A. Einsohn and M. Schwartz refer to them as numeric words [17, p. 194].

A. Zyniakova distinguishes numerals based on the semantic feature and considers them a fully-fledged part of speech denoting the quantity of objects (specific or indefinite) and abstract-mathematical quantity [3, p. 38]

In our research, we will define numerals as a distinctive category within the lexicon, constituting fully-fledged linguistic entities that convey numerical information. Numerals, characterized by their inherent semantic connection to quantity, encompass expressions denoting abstract numerical values, specific counts of objects, and ordinal positions within a sequence. This definition acknowledges numerals as an integral and versatile part of speech, emphasizing their role in expressing both concrete and abstract numerical concepts across various linguistic contexts.

Numerals, fundamental to linguistic expression, play a pivotal role across diverse domains in modern communication. Their functionalities, rooted in precision and efficiency, extend beyond mere enumeration. N. Novokhyzhna delineates the nuanced roles numerals assume in contemporary language use:

1. Quantification and Enumeration: Numerals serve as the primary means for quantifying and enumerating elements, providing a universally understood method for expressing numerical information.

2. Precision in Measurement and Science: In scientific and technical discourse, numerals ensure precision in articulating measurements, quantities, and mathematical relationships, contributing to exactness in these domains.

3. Temporal Expression: Integral to temporal expression, numerals facilitate the communication of dates, times, and durations, contributing to the structured conveyance of temporal information.

4. Financial and Economic Discourse: Crucial in financial communication, numerals express monetary values and statistical data, forming the foundation for discussions on economic indicators, market trends, and financial transactions.

5. Technological Advancements: In the digital age, numerals play a central role in conveying digital information, from codes to technological specifications, reflecting their embedded presence in the language of technology.

6. Cultural and Linguistic Identity: Numerals contribute to cultural and linguistic identity by forming addresses, phone numbers, and regional identifiers, enriching language use with cultural references.

7. Social Media and Communication Platforms: Prevalent in online communication, numerals feature prominently in hashtags, character limits, and shorthand, catering to the constraints of digital platforms.

8. Expressing Quantitative Trends: Instrumental in expressing quantitative trends, numerals play a role in journalistic reporting, academic research, and everyday discussions, highlighting statistical data and survey results.

9. Advertising and Branding: Strategically employed in advertising, numerals enhance branding through catchy slogans, promotional offers, and product specifications, capturing attention and conveying uniqueness.

10. Symbolic and Superstitious Significance: Beyond their utilitarian role, numerals may carry symbolic or superstitious significance, influenced by cultural beliefs, luck, or symbolism, influencing their contextual usage [6].

In summary, numerals in modern language usage transcend their fundamental role in counting. Adapting to contemporary needs, they contribute to precision, efficiency, and cultural richness, embodying dynamic linguistic tools that reflect the evolving landscape of communication.

### *Categorization of Numerals*

Numerals in the English language encompass various categories, each serving a distinct purpose in conveying precise information regarding quantity, order, or even indefiniteness. From the basic Cardinal Numbers to the more intricate Quantitative Ordinal Numbers, each category contributes uniquely to expressing numerical concepts. In English language, scholars delve into the significance of Cardinal Numbers, Ordinal Numbers, Indefinite Numbers, Fractional Numbers, Multiplicative Numbers, and Quantitative Ordinal Numbers, examining their applications in various linguistic contexts.

Cardinal numbers are the fundamental numerical entities used to denote the quantity of objects or individuals. They form the basis for counting and are integral to everyday communication. The cardinal numbers in English are as follows: one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, and so on [5, p. 62]. These numbers play a crucial role in describing the exact count of items in various scenarios. For instance, in simple arithmetic or basic enumeration, cardinal numbers are employed to quantify the number of elements present. Consider the following examples:

- *"I have **one** book and **three** copybooks."*
- *"There are **five** apples in the basket."*
- *"She bought **eight** tickets for the concert."*

In these instances, cardinal numbers precisely indicate the quantity of the mentioned items. Whether expressing the number of books, apples, or tickets, cardinal numbers provide a clear and direct way to convey numerical information. Cardinal numbers are versatile and find application in diverse contexts, from specifying quantities in mathematics and science to describing personal belongings, group sizes, or any enumerable set. Moreover, they are crucial in constructing more complex numerical expressions, including larger numbers, decimals, and fractions.

Ordinal numbers are a set of numerals that denote the order or position of items in a sequence. They add a layer of specificity beyond mere counting and are vital for describing rankings, arrangements, or the chronological order of events. The common ordinal numbers in English include first, second, third, fourth, fifth, and so on [15, p. 139]. Examples of Ordinal Numbers in Context:

- *"At the marathon, she finished in **third** place."*
- *"The book on the shelf is the **fourth** in the series."*
- *"He is the **second** person to arrive at the meeting."*

In these examples, ordinal numbers emphasize the relative position of an item or individual within a specified context. They are particularly useful when narrating stories, describing competitions, or discussing any situation where the order of occurrence or placement is significant.

According to S. Weitzman, one noteworthy aspect of ordinal numbers is their adaptability to various grammatical structures. They can function as adjectives or adverbs, seamlessly integrating into sentences to convey precise information about sequence. For instance:

- *"She won the **first** prize." (Adjective usage)*
- *"She finished **first** in the race." (Adverbial usage).*

Ordinal numbers are not limited to specific contexts; they find applications in diverse scenarios, such as expressing dates, describing the steps in a process, or delineating the floors of a building. Understanding ordinal numbers is essential for effective communication, especially when conveying information about rankings, hierarchy, or the chronological order of events.

Indefinite numbers are a category of numerals in the English language that convey an imprecise or unspecified quantity. Unlike cardinal numbers, which precisely specify a count, or ordinal numbers, which indicate a specific order, indefinite numbers provide a sense of vagueness or lack of precision regarding quantity. This category encompasses words such as:

- *Some* is used to indicate an unspecified but positive amount or quantity. It suggests a presence of something without providing an exact count. Example: "*I have **some** apples in the kitchen.*"

- *Any* is often used in questions, negatives, or conditional statements to refer to an unspecified amount, emphasizing openness or inclusivity. Example: "*Do you have **any** questions?*" or "*I don't have **any** money.*"

- *Few* indicates a small, limited number. It implies scarcity or a smaller quantity compared to what might be expected. Example: "*There are **few** people at the party.*"

- *Several* implies more than a few but doesn't specify an exact number. It suggests a moderate amount. Example: "*She invited **several** friends to the gathering.*"

- *Many* signifies a large, considerable number. It implies abundance or a significant quantity. Example: "*There are **many** books on the shelf.*"

- *Much* is used with uncountable nouns to denote a large or significant amount. Example: "*He doesn't have **much** time to spare*" [9, p. 230-231].

Indefinite numbers are particularly useful when the exact count is unknown, irrelevant, or intentionally left vague. They add flexibility to language, allowing speakers to convey a sense of quantity without committing to specific numbers. Moreover, indefinite numbers are commonly employed in everyday conversation, providing a versatile means of expression across various contexts.

Fractional numbers, a distinctive subset of numerals, play a role in expressing parts of a whole. Unlike cardinal or ordinal numbers, which deal with whole numbers or their order, fractional numbers convey the concept of a fraction or a ratio. They are essential for describing portions, divisions, or proportions of a unit. Fractional numbers represent a part or division of a whole and are composed of a numerator (the top number) and a denominator (the bottom number), separated by a horizontal line. The numerator indicates the quantity of parts considered, while the denominator signifies the total number of equal parts that make up the whole [1, p. 87]. Common fractional numbers include a half ( $1/2$ ), a quarter ( $1/4$ ), three-quarters ( $3/4$ ), two-thirds ( $2/3$ ), and so on. For example:

1. "*He ate only **a half** of his sandwich because he wasn't hungry.*" Here, "a half" signifies one out of two equal parts.

2. "*She shared **a quarter** of the pizza with her friend.*" In this case, "a quarter" represents one out of four equal parts.

3. "*The glass is filled with **three-quarters** of water.*" This indicates three out of four equal parts.

4. "*They divided the cake into **two-thirds** and **one-third** portions.*" "Two-thirds" signifies a larger portion compared to the remaining one-third.

Fractional numbers are employed in various contexts, including cooking measurements, mathematical calculations, and describing proportions in everyday scenarios. They are particularly useful when dealing with quantities that are not whole numbers or when precision in division is necessary.

Multiplicative numbers, in the context of the English language, refer to a category of numerals that express the number of times an action or event is repeated. These numbers provide a quantifiable measure of repetition and play a significant role in conveying frequency or iteration. The primary multiplicative numbers include once, twice, thrice, and then extend to phrases indicating higher repetitions like three times, four times, and so forth. For example:

1. *Once* signifies a single occurrence or repetition of an action or event. Example: "*I visited Paris **once** in my lifetime.*"

2. *Twice* indicates two occurrences or repetitions of an action or event. Example: "*She watered the plants **twice** a week.*"

3. *Thrice* is an archaic term meaning three times. While less commonly used today, it is still occasionally employed for emphasis or stylistic reasons. Example: "*He checked the document **thrice** before submitting it.*"

4. *Three Times, Four Times*, etc.: These phrases extend the concept to any desired number of repetitions, providing flexibility in expressing frequency. Example: "*The team practiced **four times** a week to prepare for the competition*" [12, p. 156].

Multiplicative numbers are versatile and can be used in various contexts, from describing routine activities and habits to emphasizing the intensity or frequency of an action. They are particularly useful when precision in expressing the number of repetitions is necessary for clarity. The choice between using specific multiplicative numbers (like *once*, *twice*) and general phrases (three times, four times) often depends on the desired level of detail or emphasis in communication. Additionally, these numbers contribute to the overall rhythm and style of language, allowing speakers to convey not just the quantity but also the regularity or intensity of a repeated action.

Quantitative ordinal numbers, a specialized category within the realm of numerals, combine the features of both ordinal and cardinal numbers. These numerals not only denote the order or position of elements in a sequence but also quantify the number of items simultaneously [2, p. 93]. In English, expressions like "one and a half," "two and a quarter," "three and a half," and "four and three-quarters" fall into this category:

1. *One and a Half* indicates a quantity that is one whole unit plus half of another. It combines the ordinal aspect of being in the first position with the cardinal aspect of including a fractional part. Example: "*The journey is **one and a half** hours long.*"

2. *Two and a Quarter* signifies the second in order and a fractional part, specifically a quarter. Example: "*He completed **two and a quarter** laps around the track.*"

3. *Three and a Half* denotes the third in order along with a half, indicating a quantity greater than three but less than four. Example: "*She bought **three and a half** meters of fabric.*"

4. *Four and Three-Quarters* combines the fourth position with three-quarters, representing a quantity slightly less than five. Example: "*The meeting lasted for **four and three-quarters** hours.*"

Quantitative ordinal numbers are particularly useful when describing measurements, distances, or quantities that involve both the order and fractional components. They offer a way to express not only the position in a sequence but also the specific quantity associated with that position. These numerals provide a bridge between ordinal and cardinal numbers, allowing for more precise communication when both aspects are relevant.

#### *Grammatical and Syntactical Configurations*

Numerals in the English language constitute an independent, open series of substantive numeral words characterized by specific 1) morphological, 2) semantic, 3) syntactic, and 4) derivational features. Numerals are distinguished by their significant feature and a null denotation. Unlike other parts of speech, numerals stand out due to the presence of a numeral feature, serving as their identifying characteristic. English numerals align with general typological tendencies and are integral in delineating and specifying the concept of number they refer to [14, p. 37].

According to J. Greenberg, in the English language, numerals exhibit a high degree of morphological uniformity. As a distinct class of words denoting quantity evolved, numerals developed morphological specificity, evident in the absence of grammatical categories typical of other nominal parts of speech. English numerals lack the grammatical category of gender, and the

category of number, intrinsic to other nominal elements, becomes redundant for numerals. Singular and plural forms are not applicable to numerals. J. Greenberg notes that the grammatical category of number within numeral structures is a mere fiction, an archaic remnant. These words constitute an immutable part of the English language, marked by a lack of morphological inflection.

The morphological specificity of English numerals is further underscored by the absence of grammatical categories such as gender and number. Numerals uniquely express quantity through their lexical meanings, rendering the indication of singular and plural forms superfluous. This lack of morphological complexity positions numerals as a distinctive and unchanging component within the English language, elucidating their unique grammatical and morphological characteristics [18, p. 313-314]

Traditionally, numerals in scientific literature are expounded upon through their lexico-semantic features, focusing on their structural and semantic attributes. However, there exists a lacuna in the exploration of their derivational activity. The syntactic characteristics of numerals come to the forefront as they reveal their correlations with other words, a phenomenon observed at the syntagmatic level.

Numerals in the English language are employed in conjunction with discrete nouns or their substitutes, forming distinct categories based on semantic relationships. N. Popovych and O. Shumenko identify four primary groups of nouns, each associated with specific types of numerals. The first group involves nouns related to living beings – Numeral+Noun1. The second group comprises nouns associated with natural objects and artifacts – Numeral+Noun2. The third group involves numerals used with nouns denoting actions, processes, concepts, and phenomena – Numeral+Noun3. The fourth group includes nouns representing numerical and dimensional quantities – Numeral+Noun4. Examples include:

- Numeral+Noun1: *three men, four cats, five children.*
- Numeral+Noun2: *two tomatoes, six pencils, seven medals.*
- Numeral+Noun3: *four revolutions, two ways, three questions.*
- Numeral+Noun4: *two pairs, five scores, three tons* [7; 13].

Numerals in the English language, contextualized within specific noun groups, serve a quantifying function and act as attributes to discrete units. In mathematical contexts devoid of denotations, numerals exhibit a numerical function, as seen in expressions like "two times two is four."

According to J. Hurford, functioning in a quantitative capacity, English numerals serve as quantitative attributes. These words specify the quantity of an object, serving as characteristics of the noun in number, specifically in an attributive sense. For example:

- Numeral + Noun: *five seconds, two things, two spots, two minutes, nine times;*
- Adjective + Numeral + Noun: *nice ten years, young three women, immaculate two tumblers, aggressive four guys, next four years;*
- Adverb + Numeral + Noun: *over five thousand pounds, about five minutes, about ten minutes, over twenty missions;*
- Pronoun + Numeral + Noun: *my three rules, her four thousand pounds, our four evenings, your four years, my two children* [19, p. 594].

Besides, in the English language, numerals play multifaceted roles within sentences, assuming various grammatical functions that contribute to both clarity and precision. Scholars, including J. Corbett, S. Shvachko and J. Witkoś, discern four primary functions numerals serve within sentence structures.

- Subject: Numerals can function as the subject of a sentence, establishing the primary entity or concept around which the sentence revolves. For instance, in the sentence "*Nine is the*

*number I like,*" the numeral "Nine" assumes the role of the subject, elucidating its significance in the context of preference.

- **Object:** Numerals are also employed as objects within sentences, particularly in the context of addition or mathematical operations. In the sentence "*Add **three** mango to **five**, and you get 8 mango,*" the numerals "three" and "five" act as objects, contributing to the total quantity of mangoes.

- **Determiner:** Numerals serve a crucial function as determiners, providing specificity and definition to nouns. In the sentence "*There is only **one** Master of Coin in Seven Kingdoms,*" the numeral "one" acts as a determiner, precisely quantifying the singular Master of Coin in the Seven Kingdoms.

- **Nominal Part of Compound Predicate:** Numerals are integral to the nominal part of a compound predicate, particularly in mathematical or quantitative expressions. In the sentence "***Six** times six is **thirty-six**,*" the numerals "six" and "thirty-six" collectively form the nominal part of the compound predicate, delineating the mathematical relationship between the two quantities [16].

So, numerals, in their various grammatical roles, contribute to the syntactic and semantic richness of the English language.

**Conclusions and further prospects of research.** Numerals in the English language form an independent and distinctive category, marked by specific morphological, semantic, syntactic, and derivational features. Their notable characteristic is the presence of a significant feature and a null denotation, setting them apart from other parts of speech. English numerals exhibit a degree of morphological uniformity. As a unique class denoting quantity, they lack grammatical categories such as gender, and the category of number becomes redundant for numerals. Numerals are traditionally explored through lexico-semantic features, with limited attention given to derivational activity. Syntactic characteristics become prominent, showcasing correlations with other words, especially at the syntagmatic level.

#### REFERENCES:

1. Гриджук О. Є. Числівники на позначення часу як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2021. Вип. 15. С. 83-96.
2. Дерік І. М. Про специфіку перекладу числівників англійської мови на українську. Мова. 2012. № 18. С. 90-94
3. Зинякова А. А. Становлення та виформування числівників в англійській мові. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Філологія. Мовознавство. 2013. Т. 219, Вип. 207. С. 37-40.
4. Костусяк Н. Семантико-синтаксична валентність числівників. Лінгвістичні студії. 2011. Вип. 22. С. 177-181.
5. Назаренко К. Формування у студентів англійської спеціальностей фразеологічних компетенцій на прикладі числівників. Рідна школа. 2010. № 3. С. 62-63.
6. Новохижна Н. М. Особливості узагальнення і систематизації знань із теми "Числівник" на уроках англійської мови. Таврійський вісник освіти. 2013. № 2. С. 225-229.
7. Попович Н. М. Числівниково-іменникові сполуки у функції детермінантів з умовним та допустовим значенням. Науковий вісник Чернівецького університету. Романослов'янський дискурс. 2011. Вип. 537. С. 33-35.
8. Храбан І. А. Формування іншомовної компетентності з урахуванням особливостей вживання числівників в англійській мові. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2011. Вип. 2.

9. Швачко С. О. Епідигматичний модус англійських числівників. *Нова філологія*. 2013. № 56. С. 228-231.
10. Швачко С. О. Семантичне буття числівників (еволюційні вектори). *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2009. Вип. 4. С. 255-258.
11. Швачко С. О. Синкретизм квантитативних конструювань (на матеріалі числівників англійської мови). *Нова філологія*. 2017. № 69. С. 226-234.
12. Шуменко О. А. Поверхнева та семантична девіація числівників англійської мови. *Нова філологія*. 2011. № 45. С. 156-158.
13. Шуменко О. А. Сполучувальність англійських числівників (на матеріалі художнього дискурсу). *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2010. Вип. 22(2). С. 194-196.
14. Ярмолович Г. Ю. Місце числівників у дослідженні германських мов. *Записки з романо-германської філології*. 2018. Вип. 1. С. 34-40.
15. Bowerman, C., & Zentz, J. Diversity in the Numeral Systems of English Language. *Anthropological Linguistics*, 2012. Vol. 54(2). 133–160.

*Стаття надійшла до редакції  
08 лютого 2024 р.*

## COCKNEY DIALECT IN THE FORMATION OF THE IMAGE AND IDENTITY OF ADELE

УДК 811.111'276.12:78.071.2 Адель

**КУШНІР АЛІНА,**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри германської та слов'янської філології*

**КОСА ЄЛИЗАВЕТА,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *This article examines the impact of the Cockney dialect on the speech and singing of the British singer and songwriter Adele. The main phonetic features of the Cockney dialect are also highlighted. It has been studied that the singer Adele is distinguished by her Cockney-influenced accent, which, in turn, shaped her public image and personal identity.*

**Key words:** *Cockney dialect, Adele's singing, Cockney-influenced accent, authenticity, cultural identity.*

**Introduction.** Cockney is a dialect or sociolinguistic group of British English that is associated with certain socio-cultural strata, in particular with residents of East London. The main feature of Cockney is a peculiar accent that differs from standard British English. Moreover it is one of the most famous dialects spoken with many people throughout London. The most popular representative of Cockney is Adele, an English singer and songwriter. She is known for her mezzo-soprano vocals and sentimental lyrics.

**The purpose of the research** is to analyze the influence of Cockney on Adele's speech, singing, image and personal identity.

**Main part.** Adele Laurie Blue Adkins, known professionally as Adele, hails from Tottenham, North London, and her accent is influenced by the London dialect, often associated with Cockney. The Cockney accent is traditionally associated with the working-class population in East London, but its influence has spread across various social classes and regions. Among the most distinctive features of Cockney are the same as in Australia [ai] instead of [ei]; [f, v] instead of [θ, ð], for example the word *father* ['fa:və]; adding schwa between two consonants, for example the word *lovely* ['lʌvəli]; glottal stop instead of the initial [h], for example *'ouse* instead of *house*; glottal stop instead of -ing, for example the word *going* [goinʔ] [12, p. 106].

Cockney has dramatically influenced Adele's speech and singing:

- *flat a's* – Cockney is known for flattening certain vowel sounds, and Adele often exhibits this in her speech. For instance, the sound *a* in words like *dance* may be pronounced as a more open and flat sound.

- *H-dropping* – the initial [h] is often dropped in Cockney. It can be traced in Adele's world hit "Rolling in the Deep" in the line: "You had my heart inside of your (h)and" [1].

- *Dark l-vocalization* – Cockney is known for the substitution of the dark [ɫ] with the vowel [ʊ]. This can be observed in the lines: "He is a *real* love..." in the song "Daydreamer" [2], "I let it *fall*, my heart..." from the song "Set Fire to the Rain" [3], "...that this would be *inevitable*" from the song "Million Years Ago" [4].

- *Vowel alteration* – the representatives of this dialect often change [i] into [əɪ]. The line "Like a joke or a *memory*" from the song "Million Years Ago" is a good example of it [4].

- *Th-fronting* – in Cockney, the sound *th* can be pronounced as an *f* or *v* sound. While Adele's speech doesn't exhibit this feature strongly, she might occasionally soften the *th* sound.

- *Upward inflection* – in terms of intonation and rhythm Cockney speakers often use upward inflections at the end of sentences. Adele, in certain contexts, may adopt this characteristic, contributing to the distinctive rhythm of her speech.

- *Retained vowel sounds* – in her singing, Adele often retains some of the distinctive vowel sounds associated with Cockney. This can add a unique flavor to her vocal delivery, creating an authentic and relatable quality.

- *Storytelling quality* – Cockney accents are often associated with storytelling, and Adele's singing style is characterized by a strong emphasis on narrative. The emotional depth and storytelling quality of her songs align with the expressive nature often found in Cockney speech.

- *Code-switching* – in terms of artistic expression Adele has the ability to adapt her accent based on the emotional and artistic demands of a song. While her natural accent shines through, she might modify certain elements to suit the style and mood of the music.

- *Cultural authenticity* – Adele's use of the Cockney-influenced accent contributes to the cultural authenticity of her music. It aligns with her identity and roots, creating a connection with listeners.

- *Soulful and bluesy tone* – the Cockney-influenced accent complements the soulful and bluesy nature of Adele's music. It adds a layer of authenticity and relatability to the genres she often explores in her songs [11, p.480].

Besides the additional phonetic value, in some cases the use of Cockney words can be perceived as an interesting stylistic device that helps to create rhyme (or close to rhyme), as in the examples given below. In addition, besides the phonetic features of Cockney, Adele also uses grammatical phenomena associated with non-standard working-class colloquial speech, such as double negation:

"You *ain't* seen *nothing* like me yet" from the song "Make You Feel My Love" [5].

"When I *don't* get *nothing* back" from the song "Tired" [6].

"It *ain't no* life to live like you're on the run" from the song "Water Under the Bridge" [8].

"With your loving/There *ain't nothing*/That I *can't* adore" from the song "Sweetest Devotion" [9].

It is important to admit that the trend towards cockneyization emerged in the 1970s and was characteristic of punk rock and new wave at that time. Adele is obviously not representative of the above mentioned musical genres. However, she projects a London identity by adhering to working class traits, especially those that add an element of sing ability as they are more euphonious compared to standard forms.

Adele's accent, influenced by her London roots and often associated with the Cockney dialect, plays a substantial role in shaping both her public image and personal identity.

**Authenticity and relatability:** Adele's accent contributes to her image as a down-to-earth and relatable artist. Her authentic use of language, including her accent, establishes a sense of connection with a broad audience, transcending cultural and linguistic boundaries.

**Cultural identity:** Adele's London accent is an integral part of her cultural identity. It ties her to her working-class roots in Tottenham, providing a sense of place and origin. This connection to her cultural identity is often reflected in her music, contributing to the genuine and heartfelt nature of her songs.

**Storytelling in music:** the Cockney-influenced accent enhances Adele's storytelling abilities in her music. The distinct pronunciation and intonation add a layer of emotional depth, making her narratives more compelling and resonant. This storytelling quality has become a hallmark of her musical identity.

**Versatility and adaptability:** Adele's ability to navigate between her natural accent and a more neutral or modified accent in different contexts showcases her versatility. This adaptability allows her to connect with diverse audiences and explore various musical genres while maintaining a consistent core identity.

**Recognizable brand:** Adele's accent has become a recognizable part of her brand. It sets her apart in the music industry and contributes to her distinct image. The familiarity of her accent adds to the overall recognizability of her persona and brand.

**Connection with audience:** the use of her accent fosters a sense of intimacy and familiarity with her audience. It creates a perception that Adele is genuine and unfiltered, allowing fans to connect with her on a personal level. This connection extends beyond the music itself and influences how she is perceived in the public eye.

**Cultural representation:** Adele's accent serves as a form of cultural representation, showcasing the diversity of English accents. In a global context, her accent becomes a symbol of London and the UK, contributing to a broader representation of linguistic diversity in the entertainment industry.

**Impact on image evolution:** as Adele's career has evolved, her accent has played a role in shaping her evolving image. From her debut to more recent works, the way she uses her accent in both speech and singing has become a dynamic aspect of her artistic evolution and public image.

**Resilience and individuality:** Adele's accent contribute to her image as a resilient and authentic individual. It sets her apart from the often polished and homogenized images of some pop stars. Her refusal to conform to certain industry standards regarding appearance and speech aligns with her commitment to staying true to herself.

**Media perception and reception:** Adele's accent has played a role in shaping media perceptions of her. It has been a subject of positive discussions, emphasizing her unique identity, and has contributed to the generally favorable reception she receives in the media.

**Symbol of home and roots:** for many fans, Adele's accent is a symbol of home and nostalgia. It evokes a sense of familiarity and comfort, as listeners associate her voice with their own experiences or the cultural context of London. This connection to her roots has become a defining feature of her persona [10, p.410].

**Conclusion.** Adele's Cockney-influenced accent plays a significant role in shaping both her spoken and singing voice. It adds a layer of authenticity, emotional depth, and relatability to her music, contributing to her widespread appeal. While she has a strong connection to her roots, Adele also demonstrates versatility in adjusting her accent to suit different artistic expressions, showcasing her adaptability and skill as a vocalist and storyteller.

Adele's accent is not just a linguistic feature but a crucial element in the formation of her image and identity. It contributes to her authenticity, cultural representation, and

storytelling prowess, making her a relatable and iconic figure in the music industry. Her ability to balance authenticity with adaptability has allowed her to connect with a diverse audience while maintaining a strong sense of self and cultural identity.

#### REFERENCE:

1. Adele. Rolling in the Deep. URL: <https://genius.com/Adele-rolling-in-the-deep-lyrics> (accessed: 29.04.2024).
2. Adele. Daydreamer. URL: <https://genius.com/Adele-daydreamer-lyrics> (accessed: 29.04.2024).
3. Adele. Set Fire to the Rain. URL: <https://genius.com/Adele-set-fire-to-the-rain-lyrics> (accessed: 29.04.2024).
4. Adele. Million Years Ago. URL: <https://genius.com/Adele-million-years-ago-lyrics> (accessed: 29.04.2024).
5. Adele. Make You Feel My Love. URL: <https://genius.com/Adele-make-you-feel-my-love-lyrics> (accessed: 29.04.2024).
6. Adele. Tired. URL: <https://genius.com/Adele-tired-lyrics> (accessed: 29.04.2024).
7. Adele. Send My Love. URL: <https://genius.com/Adele-send-my-love-to-your-new-lover-lyrics> (accessed: 29.04.2024).
8. Adele. Water Under the Bridge. URL: <https://genius.com/Adele-water-under-the-bridge-lyrics> (accessed: 29.04.2024).
9. Adele. Sweetest Devotion. URL: <https://genius.com/Adele-sweetest-devotion-lyrics> (accessed: 29.04.2024).
10. Akmajian, A, et al. Linguistics: An introduction to language and communication. MIT press, 2017, 561 p.
11. Derwing, Tracey M.; Munro, Murray J. Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. Language Teaching. 42 (4). 2009. Pp 476–490.
12. Кушнір А. С. Theoretical Phonetics of the English Language : навчальний посібник. Вінниця : Твори, 2023. 121 с.

*Стаття надійшла до редакції  
11 березня 2024 р.*

#### THE SCOTTISH ENGLISH ACCENT IN THE FILM «BRAVE HEART»

УДК 811.111(410.5):801.612

**КУШНІР АЛІНА,**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри германської та слов'янської філології*

**КРИВЕНКО ЮЛІЯ,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *In this research the main phonetic features of Scottish English were highlighted on the basis of the American historical drama "Braveheart", in particular important aspects of vowel and consonant sounds were considered in comparison with other variants of the English language. It also analyzed certain phonetic phenomena inherent in Scottish English and identified some lexical items that do not exist in modern standardized received pronunciation.*

**Key words:** *Scottish English, film "Braveheart", accent, pronunciation, vowel and consonant sounds.*

**Introduction.** Scottish English began to take shape around the seventeenth century on the basis of the interaction between Scots and British English. The need to switch to English

frequently caused various phonological and lexical changes in the Scots language. There were cases of changes in the spelling of words [3, p.13].

The beginning of the active influence of British English on Scots is considered to be the result of the Reformation and the spread of printing. Printing appeared in London in 1476, and 30 years later it came to Scotland.

Scottish English includes the variants of English spoken in Scotland. Some researchers consider these variants to be dialects of Scots, but everyone agrees that Scottish English is in no way a variant of Gaelic. The main variant of Scottish English is called Scottish Standard English. It is often abbreviated as SSE.

SSE refers to 'the characteristic speech of the professional class and the accepted norm in schools'. Scottish English is usually the language of formal business communication [5, p. 102].

Nowadays about one million people speak with Scottish accent. It is rather difficult to investigate this variety of English as it is spread only on the territory of Scotland. The more remote the area, the stronger the accent seems to become. Nevertheless when studying accents, it is important to analyze speech at the phonetic level. This requires the presence of an auditory component, that is, the ability to hear the speaker. Taking into consideration the fact that Scottish accent is not widely spread, it is difficult to get into the authentic language environment and very little investigation is done, television and cinema come to the rescue, where you can hear the entire spectrum of accents and, therefore, draw certain conclusions about the speaker, his place of residence, social status, education and etc.

**The purpose of the research** is to investigate the significant features of Scottish English on the bases of the film "Braveheart".

**Main part.** "Braveheart" is a historical drama that tells the story of the life and struggle of the Scottish national hero William Wallace against English rule in the 13th century.

In 1995, "Braveheart" was nominated for 10 Academy Awards and won 5 of them, including Best Picture of 1995, Best Makeup, Best Direction, Best Cinematography and Best Sound Effects.

In terms of our research the film is a wonderful source for investigation which gives us the opportunity to identify the most significant features of Scottish English.

Scottish English has the following vowel sounds: [i, ɪ, e, ɛ, a, o, ɔ, ʊ, ʌ, əɪ, æ, œ, ʌʊ]. These sounds are quite difficult to describe, as it cannot be captured by the hero's lexical sets alone [6, p. 511].

An important aspect of Scottish vowels is their length. The Scottish Vowel Length Rule, also known as "Aitken's Law", is a phenomenon where vowels are phonetically long under certain conditions. However, the vowel length rule is different from the more common "voicing effect", which involves increasing the length of the vowel before the voiced vowel. For example, vowel sounds in American English are 50% longer in duration when followed by a voiced consonant. Aitken's Law governs most varieties of the Scottish English in general. Although some middle-class native speakers from Edinburgh and children from English-speaking families are beginning to deviate from the vowel length rule. [9, p. 68].

A typical vowel length pattern in English is that phonetically shorter vowel allophones precede voiceless consonants. In Scottish varieties of English, dashed consonants result in short vowel lengths, as do nasal /l/. Only voiced fricative consonants [v ɸ z] and [r] cause a long duration. The length of vowels in Scottish varieties of English is governed by linguistic systems that differ from those used in many dialects of English.

Although Scottish varieties of English follow the typical English pattern of vowel stress on the final open syllable, where the vowel sound is longer than in closed syllables, in Scottish English, consonantal suffixes such as /d/ do not result in shorter vowels. For example, the sound [ʊ] in the open syllable of the word *brew* is much longer than in the closed syllable of the word *brood*.

We may also hear in the film the 'oo' sound in place of 'ow'. So, 'about' sounds like 'aboot' and 'house' sounds like 'hoose'. Or we may hear the 'ee' sound for 'eh', so 'head' sounds like 'heed'.

Consonant sounds Consonant sounds in the Scottish version of English are: /p, b, t, d, k, g, f, θ, v, ð, s, z, ʃ, ʒ, x, h, tʃ, dʒ, r, l, m, n, ŋ, w/. Thanks to recent work on the Glasgow accent, we have a considerable amount of information on the pronunciation of consonant sounds in urban Scots

Plosives in Scottish English are less aspirated. The place of creation of consonants [t, d] can be both alveolar and dental. Characters in the film demonstrated an advanced level of mastery of the base and tip of the tongue using front or dental articulations for the sounds [t, d] and [l, n] [2].

*T-glottalization* is the process of pronouncing the consonant sound /t/ in the middle or at the end of a word with a voiceless laryngeal closed-ruptured consonant. This phenomenon can be observed in the words *butter* and *bottle*, for example. In the film, t-glottalization is undoubtedly proven.

The letter combination "wh" in the words *what*, *where*, etc. in Scottish English is pronounced with the aspiration [hwɒt], [hwɛr], while in the British standard it is pronounced as a [w] sound: [wɒt], [wɛə] [4, p. 48]. The presence of these sounds in Scottish English indicates its German origin and the similarities of Scottish English with other Germanic languages, in particular with German: yes, the pronunciation of the consonant sound [h] occurs in the German language, for example at the end of the words: *Ich*, *Bach*, etc. [10, p. 74].

Sometimes in the movie adults use the [v] sound instead of /ð/ in words like *smooth*. [v] sound joins traditional Scots variants to expand the range of possible 'non-standard' variations of the language. Glottalization of the sounds /θ, ð/ occurs periodically in Scot. It is commonly noted that urban Scots has a distinctive /s, z/ articulation, which is described as apical-alveolar.

The vocabulary of the Scottish version of English contains lexical items that do not exist in standard English. The film features:

- Household concepts: *outwith* (English article "outside of"), *wee* (English article "small"), *pinkie* (English article "little finger"), *janitor* (English article "caretaker");
- Cultural realities: *kirk*, *caber*, *haggis*, *teuchter*, *ned* and *landward*;
- Conversational clichés: *How?* (instead of the English article "Why?") is used in Northern Scottish and Northern Irish dialects. *How no?* is often used instead of art. English "Why not?". *It's your shot* means Art. English "It's your turn" [1];
- Administrative and legal concepts. The Scottish "Scots" was traditionally used to designate many positions. Thus, *depute* /'dɛpjut/ was used to denote Art.;
- Scoticisms. Scoticisms are idioms borrowed from the Scottish dialect. They are found mainly in speech. For example, "*Och aye the noo*" is an outdated cliché, which in standard English sounds like "Oh yes, just now" [1].

In addition to the accent, a distinctive feature of Scottish English is the use of words unique to this dialect, which were borrowed from German. We can observe several examples of the use of such notes from the protagonist: "Aye, fight and you may die", - in this case, the word 'aye' will mean *yes* [7, p. 241].

Speaking about the more common uses of words inherent in Scottish English, it should be noted that the film's author sometimes refuted some concepts for general understanding: "A child who is not of your line grows in my belly. Your son will not sit long on the throne. I swear it.", - there are two words in this language for the definition of a *child*, neither of which coincides with the definition in the film, indicating that the director neglected certain details during the filming. These words include *bairn*, also known as *wean* (wee + one), which is how people who speak Scottish English tend to call a child [8].

In this quote, we can also see another feature of the grammatical part of Scottish English. There are no abbreviations like *will not*: *will he no*, *will ye no*, *haes he no*, *is he no* (-will not he,

will not you, has not he, is not he). That is why Queen Isabella's statement: "Your son will not sit long on the throne" is correct.

When describing the film, it is also necessary to note the realisation of vowel phonemes in the actors' speech. The final vowel in words such as happy in Scottish English traditionally sounds like [e], so lady is pronounced [lede], baby as [bæbe], and the pronunciation of the word studded [stʌdɪd] differs from the pronunciation of the word studied [stʌdɪd].

In Scottish English the neutral sound in the final position in a word is replaced by a short sound [ɪ], as exemplified by the pronunciation of the word *pilot*. It is pronounced [pæɪlɪt] and *letter* is pronounced [letɪr]. All speakers do not have the phoneme /ʊ/ in their speech, and the vowel in words like *foot* merges with the vowel in words like *goose*, and thus the words *pull - pool, full - fool* become homophones, and the words *good - mood, foot - boot, wool - tool, woman - human, pudding - brooding* rhyme.

**Conclusion.** The phonetic processes revealed in the speech of native speakers in Scotland clearly indicate that Scottish English has a set of specific sound modifications that are not fully characteristic of any other variant of English. However that didn't stop the author of "Braveheart" from letting go of this important part of Scottish phonetics and producing a product of common, or rather old-fashioned, popularised usage.

#### REFERENCE:

1. Braveheart URL: <https://sweet.tv/uk> (accessed: 13.01.2024)
2. Chambers J.K., Hardwick M. Comparative Sociolinguistics of a Sound Change in Canadian. English English Worldwide. 1986. Vol. 7. № 1.
3. Corbett J. A Brief History of Scots. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004. P. 11–15.
4. Görlach M. Focus on: Scotland. Heidelberg: John Benjamins B.V., 1985. 241 p.
5. Лемещенко-Лагода В. В. Мовна ситуація в Шотландії та сучасний статус її регіональних мов. V Міжнародна наукова конференція "Світ мови – світ у мові". Київ, 2019. С. 102-104.
6. MacKinnon K. Scottish Gaelic today: social history and contemporary status. The Celtic languages. New York, 1993. pp. 491–535
7. Scobbie, James M., Newlett N., Turk A. Standard English in Edinburgh and Glasgow: the Scottish vowel length rule revealed. London, 1999. pp. 230-245
8. Stuart-Smith, J. Scottish English: Phonology. In Varieties of English: The British Isles. Berlin: Mouton de Gruyt, 2008.
9. Trudgill P. Language in the British Isles. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. P. 56.
10. Trudgill P. The dialects of England. Oxford, 2000. 168 p.

*Стаття надійшла до редакції  
01 квітня 2024 р.*

## THE ROLE OF WORD STRESS IN THE ENGLISH LANGUAGE

УДК 811.111:801.612

**КУШНІР АЛІНА,**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри германської та слов'янської філології*

**СЛЮСАР МАРІНА,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *This article analyzed approaches to the definition of the concept of "word stress", determined the degrees and types of word stress in general and in the English language in*

*particular, considered the functions of word stress, highlighted the features of stressed syllables, characterized word stress from the point of view of placement, described the role and significance of word stress in the English language.*

**Key words:** *word stress, stressed and unstressed syllables, pronunciation, pitch of the voice, forth.*

**Introduction.** Language learners aiming to become proficient speakers of either dialect can benefit greatly from comprehending the nuances of word stress, as it allows for greater clarity and accuracy in pronunciation. Similarly, professionals engaging in cross-cultural communication, such as teachers, businesspeople, or diplomats can adapt their speech patterns to effectively convey their message in either dialect, thereby bridging linguistic and cultural gaps. In this exploration of word stress, we will aim to provide a thorough understanding and significance of word stress for effective communication.

**The purpose of the research** is to analyze and describe the role and importance of the word stress in the English language.

**Main part.** Word stress in English refers to the emphasis or prominence placed on certain syllables within a word. It is a fundamental aspect of spoken English that helps to convey meaning, rhythm and intonation.

According to Ladefoged P. and Johnson K, stress is defined as "an increase in the force or prominence accompanying the articulation of a sound or syllable."

Jacobs H. described stress as "the relative prominence of a syllable in relation to other syllables in the word."

Roach P. explained stress as "a greater degree of muscular energy, breath force, and loudness that is used in the articulation of a stressed syllable." [2 p 56].

B.A Bogoroditsky B. characterized stress as the generation of energy, which in turn generated an increase in expiratory and articulatory activity.

Sweet H. mentioned that stress is associated with the force of breath.

Jimson A. admits that a more prominent syllable, a stressed syllable, is accompanied by pitch changes in the voice, quality and volume of the stressed sounds.

Jones D. defined word stress as the degree of force fullness that accompanies a strong exhalation and gives the impression of loudness [3, p. 80 ].

On the basis of above mentioned definitions we understand word stress as the singling out of one or more syllables in a word accompanied by the change of the force of utterance, pitch of the voice, qualitative and quantitative characteristics of the sound, which is usually a vowel.

The nature of word stress can be studied from the point of view of production and perception; the two are obviously closely related but are not identical. The production of stressed syllables requires more muscular energy. Greater muscular effort and muscular activity produce higher subglottal pressure and an increase in the amount of air expelled from the lungs. On the acoustic level this extra articulatory activity leads to the increase of intensity, duration and fundamental frequency of the stressed syllable. On the perception level it corresponds to the increase of loudness, length and pitch [3, p. 80 ].

The effect of prominence of the stressed syllable is achieved by a number of phonetic parameters such as pitch, loudness (force of utterance), length, vowel quality or their combination. As a result, there appears a contrast between stressed and unstressed syllables.

If to compare stressed and unstressed syllables in the words contract ['kɒntrækt] *договір* and to contract [kən'trækt] *заключти договір*, one may note that in the stressed syllable:

- the force of utterance is greater, which is connected with more energetic articulation;
- the pitch of the voice is higher, which is connected with stronger tenseness of the vocal cords and the walls of resonance cavity;
- the quantity of the vowel [æ] in [kən'trækt] is greater, the vowel becomes longer;

- the quality of the vowel [æ] in the stressed syllable is different from the quality of this vowel in the unstressed position, in which it is more narrow [3, p.81].

Generally, these four factors work together in combination, although syllables may sometimes be made emphatic by means of only one or two of them. Experimental work shows that these factors are not equally important. The strongest effect is produced by pitch and length. Loudness and quality have much less effect.

For native English listeners, the most important syllables in a word are the stressed syllables, which are the primary cues for identifying the word. The characteristics of stressed and unstressed syllables in a word are also reflected in the rhythm [1 p 17].

Word stress, also known as lexical stress or accent stress, plays a crucial role in ensuring effective communication, as the incorrect placement of stress can lead to misunderstandings or misinterpretations.

Word stress organizes the syllables into a word. It creates a particular pattern of relationships among syllables, making some syllables more prominent than others and shapes the word as a whole. Thus word stress performs the constitutive function.

Word stress makes it possible for the listener to identify a succession of syllables with a definite recurrent stress pattern as a word. In other words, it helps us to recognise the word in the chain of speech. This function is called recognitive.

Word stress is capable of differentiating the meaning of words or their forms, thus performing its distinctive function. Primary stress placement can distinguish the grammatical category of the word in the opposition ('import – im'port), the meaning of the word ('billow – be'low), compound nouns from free word combinations ('greenhouse – 'green 'house).

Word stress is the magic key to understanding spoken English. Native speakers of English use word stress naturally. Word stress is so natural for them that they don't even know how they use it.

Non-native speakers who speak English to native speakers without using word stress, encounter two problems: it is difficult to understand native speakers, especially those who speak quickly and the native speakers may find it difficult to understand non-native ones.

By delving into the study of word stress in English researchers can uncover the diverse factors that have influenced the pronunciation patterns. For instance, dialectal variations, historical sound changes, linguistic borrowing and cultural and social factors all contribute to the unique distinctions observed in word stress. These differences not only reflect the fascinating history and evolution of the English language but also impact its usage across different contexts, regions, and communities [4 p 128].

According to the scientific researches in the field of theoretical phonetics there are musical, dynamic, quantitative and qualitative types of word stress. European languages such as English, German, French, Ukrainian have dynamic word stress.

Though English word stress is traditionally defined as dynamic, the special prominence of the stressed syllables is manifested in the English language not only through the increase of intensity, but also through the changes in the vowel quantity, consonant and vowel quality and pitch of the voice [3, p. 82].

All English vowels may occur in stressed syllables, the only exception is [ə], which is never stressed. English vowels [ɪ, ʊ, əʊ] tend to occur in unstressed syllables. Syllables with the syllabic [l, m, n] are never stressed. Unstressed diphthongs may partially lose their glide quality.

It is important to admit that syllables in a word are characterized by different degrees of prominence. Objectively, there are as many degrees of stress in a word as there are syllables (stress is distributed through the word).

In British English they generally distinguish three degrees of stress: primary (strong, main, principal), secondary (half-strong, half-stressed) and weak (unstressed).

American phoneticians distinguish four contrastive degrees of word stress: primary, secondary, tertiary and weak. Tertiary stress does not show much difference from secondary stress, but it has a different placement in a word. It is generally associated with American English, where it marks the last but one syllable in the words with suffixes -ary, -ory, -ony (,revo'lutio,nary, 'dictio,nary).

However, in terms of teaching English as a foreign language the British conception of three degrees of word stress is more acceptable.

According to its placement in a word, stress can be fixed and free. In English the word stress is free which means that its location is not confined to a specific position. It can fall on any syllable of the word. Moreover the English word stress is shifting too which anticipates changing its position in different forms of the word and its derivatives ('music – mu'sician).

To define the position of word stress in each individual word it is necessary to take into account a number of factors:

- phonological structure of the syllables;
- the number of syllables in the word;
- morphological factor (whether the word is simple, complex or compound);
- the part of speech the word belongs to (noun, verb, adjective, etc.).

1) The phonological structure of the syllable is related to the status of a particular syllable in terms of the degree of sonority. The sounds that possess a greater degree of sonority contribute to the greater prominence of the syllable. A syllable is considered to be strong when it contains a long vowel or a diphthong or a short vowel followed by two consonants. For example, in English verbs the stress falls on the last syllable if it is strong and on the last but one syllable if the last one is weak (a'rrive - de'velop).

2) The number of syllables in a word influences the number of stresses and to a certain extent the position of stress. There are stress patterns typical of two-syllable words, three-syllable words and so on. In multi-syllable words there appears secondary stress.

3) Morphological factor shows that in complex words the placement of stress depends on the type of suffix. Suffixes are divided into those which do not affect the stress placement in the stem (stress-neutral), those which influences stress in the stem (stress-fixing) and those which carry stress themselves (stress attracting).

4) The fourth factor to be considered is the grammatical category the word belongs to. The influence of this factor can be illustrated by the pairs of words, in which adjectives and nouns are contrasted to verbs: 'insult – to in'sult, 'record – to re'cord, 'present – to pre'sent [3, p. 84].

**Conclusion.** Mastering the nuances of word stress is a valuable asset for both language learners and professionals engaged in cross-cultural communication. By grasping the intricacies of stress patterns in words, language learners can enhance their pronunciation clarity and accuracy, facilitating more effective communication in their target language. With this investigation, we aimed to provide a comprehensive understanding of word stress and its crucial role in effective communication.

#### REFERENCE:

1. A Dictionary of Modern English Usage (Oxford Language Classics Series). Oxford Press. 2003.
2. Hayes, B.. Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies. University of Chicago Press. 1995.
3. Кушнір А. С. Theoretical Phonetics of the English Language : навчальний посібник. Вінниця : Твори, 2023. 121 с.
4. Liberman, M., & Prince, A. On Stress and Linguistic Rhythm. 1977.

*Стаття надійшла до редакції  
26 лютого 2024 р.*

# THE IMPORTANCE OF ENGLISH AS A GLOBAL LANGUAGE

УДК 811.111-021.414

**КУШНІР АЛІНА,**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри германської та слов'янської філології*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**ПІДВИСОЦЬКА ХРИСТИНА,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *This article examined the key factors that have contributed to the emergence of English as a dominant global language spoken internationally. It explored how the legacy of British colonialism during the 18th to 20th centuries spread English to Asia, Africa, the Caribbean and the Pacific, and made it an official language in many former colonies. The rise of the United States as an economic and cultural superpower after World War II further projected English worldwide. The article also discussed how English became the lingua franca for crucial domains like business, banking, computing, science, and diplomacy.*

**Key words:** *English, global language, lingua franca, origination.*

**Introduction.** English has become a dominant global language spoken internationally. This phenomenon offers an opportunity to analyze how languages evolve and spread across the world. Examining English as a global language goes beyond academics – it allows us to understand how history, globalization and cultural interactions have impacted the language.

**The aim of the research** is to analyze the key factors that led to the widespread use and influence of English globally.

**Main part.** Diving into the theoretical foundations can help with the understanding of English's rise as a global language. This theoretical background helps explain how various factors, from colonization and imperialism to modern economic and technological forces have shaped English into the world's most widely used lingua franca. Exploring of these theoretical underpinnings can better comprehend the complex relationships between language, culture and global forces that facilitated English's unprecedented global reach.

English has become the lingua franca of the modern world, serving a vital role in global communication. Originally, a lingua franca – a term derived from the Arabic 'lisan-al-farang' – referred specifically to a contact language used for communication between Arabic speakers and Western European travelers. The meaning later broadened to describe any language used for trade, typically a stable variety with little individual variation [3, p 557].

The scientists outlined some important reasons that influence the formation of English as a global language.

**Technology and Science:** The origin of the Internet in the USA paved the way for it to become a superpower in the world. English is widely used around the world in computers and all other technological equipment. For this reason, the English language is dominant in the world of science as well. Since science and technology play a huge role in our lives today, it is not possible for English to lose its importance in the future.

**International Organizations and Tourism:** Two major driving forces have cemented English's standing as a global lingua franca – its adoption by major international organizations and the travel/tourism industry. On the institutional front, English enjoys official status at the United Nations and plurality as a working language across its many bodies like the Security Council and General Assembly.

Virtually every major intergovernmental group – the World Bank, IMF, WTO, EU, and more – also use English officially for communications and publications. This has made English

indispensable for diplomacy, negotiations, and discourse on pressing world issues. Nations and their representatives cannot simply opt out of the Anglophone dialogue on the global stage.

Proficiency in English opens doors to participation in these influential international forums. Its institutional prevalence propels English's domination. Whether for diplomacy corridors or exploring distant cultures, English enables access on the global stage. Its embedment in international affairs and the travel ecosystem has transformed it from a European language to a truly planetary lingua franca in the modern era.

*British Empire:* The first and most important reason for the spread of English is the British Empire. Before nearly a quarter of the world was colonized by the British Empire, English was spoken only by the British. But when they started to trade, colonize with places like Asia and Africa, they naturally started the spread of English. Moreover, British colonial policies actively suppressed the use of local languages and promoted English as a means to strengthen imperial hegemony. Indigenous populations were incentivized or compelled to learn English for socioeconomic mobility within the colonial power structures.

This colonial-era proliferation of English across the world established stable communities of English speakers in diverse geographies. As these populations mushroomed over time, they became self-propagating sources furthering English's viral spread as a global lingua franca in the post-colonial period. So while the motivations were tied to imperial domination initially, the lasting Anglicization through institutional policies laid the critical groundwork for English's hard-coding as the global language of the future.

*United States of America:* The world after World War II was a vulnerable and changing world. American companies were booming and began to trade all over the world, as did Great Britain in the previous century. This has allowed English to be used as a global trade language. It was also heavily exported through American culture, music, and Hollywood movies. The emergence of jazz, rock n'roll and other popular music in both the USA and the UK has influenced the culture of countries all over the world and made English a common language for the masses [1, p 6].

*The pervasiveness of English:* The pervasiveness of English is closely tied to the economic, cultural, and technological prominence of certain nations. To gain a fuller understanding of how English came to be so dominant globally, it is useful to examine the history of the language. English evolved over centuries into a flexible, expressive language [6, p 6].

*Thesis about English as a lingua franca:* Scott L. Montgomery provides plenty of evidence for his thesis that English has emerged as the lingua franca of knowledge and science. This includes a comparison of the world's ten largest languages, based on the number of native and non-native speakers, and the size of the global dissemination of languages.

English is distinct from the other languages as it has a much higher number of non-native speakers and greater dissemination. For example, while Mandarin has around 1.3 billion native speakers, only around 200 million people use it as a second language globally. In contrast, English has only 379 million native speakers but a staggering 753 million who speak it as an additional language worldwide. This disparity underscores how English has transcended its origins to become a true global lingua franca accessible and utilized by diverse populations, largely for knowledge sharing and academic discourse across borders.

Even in non-Anglophone countries, universities are rapidly adopting English-taught programs and publishing in English to increase their global visibility and attract international students/scholars. This positions English firmly as the universal language to participate in the advancement and sharing of human knowledge. By mapping English's disproportionate usage by non-native speakers, adoption by elite knowledge centers, and centrality to modern information ecosystems,

Additionally, English dominates the online realm of information exchange. Most websites, online journals, digital repositories, and educational resources exist primarily in English. The

internet's evolution as an Anglophone space has amplified English's status as the lingua franca facilitating cross-border intellectual discourse. Montgomery constructs a robust case for its emergence as the preeminent global language for academia, research, and humanity's shared knowledge foundations [2, p 350].

*Modern English:* Though English originated as the language of England and Great Britain, it has become a widely spoken second language in many former British colonies including the United States, Australia, Canada, Nigeria, South Africa and India as a result of British imperialism.

However, in modern times, English has evolved beyond its British imperial roots. It has emerged as the primary common language used for business, trade, commerce and culture in countries influenced by British colonial rule. English dominates as the lingua franca in the spheres of science, technology, academia and tourism worldwide.

The majority of scientific research is published in English. Most Hollywood films and television programs are produced in English as well. Numerous newspapers globally publish their content in English. With its origins tied to the British Empire, English has now far surpassed its initial reach and become established as the de facto international language in diverse fields from entertainment to academics. It connects and enables communication between people across the world [4, p 67].

*Cultural exchange:* As a global language spoken and understood by people across countries and cultures, English serves as a vital bridge facilitating cultural exchange and mutual understanding. English-language literature, films, music, and other media allow diverse cultures to access global audiences, spreading cultural awareness and appreciation worldwide.

Through English, people can access new ideas, innovate collaboratively, and make intellectual and creative advancements that benefit humanity. The English language promotes the free flow of information and knowledge, enabling scientific progress and technological breakthroughs. Professionals around the world connect and cooperate using English as a shared language. English empowers advocacy and gives voice to the disenfranchised.

The English language and its literature spread democratic ideals of freedom, equality and human rights across the globe. Works produced in English allow stories, struggles, and triumphs to resonate with readers worldwide. English also helps unite various ethnicities and faiths within multicultural nations, strengthening social cohesion. The English language will continue playing a pivotal role in advancing global citizenship, prosperity, literacy, and intercultural harmony worldwide for generations to come.

In modern times, English has become the most widely spoken global language, transcending borders and bringing people together across the world. Thanks to its unique history, adaptability, and widespread teaching and use in trade, English has firmly established itself as the primary means of international communication and access.

Looking ahead to an ever more interconnected planet, promoting multilingualism and respect for all languages will be crucial. At the same time, people must acknowledge the vital function of English as a universal language that enables global cooperation and exchange [5, p 3].

**Conclusion.** The rise of English as a dominant global language is a multifaceted phenomenon that offers profound insights into the complex dynamics of language evolution and dissemination across the world. As this study has demonstrated, the path of English to its current preeminent status was paved by a confluence of historical, cultural, economic, and technological forces. English is a distinct dialect shaped by a unique blend of historical, cultural, and social influences.

#### REFERENCE:

1. Mauranen, A. "English as a global lingua franca: Changing language in changing global academia." University of Helsinki. 2015.

2. Montgomer, S.L. "Does Science need a Global Language? English and the Future of Research." Chicago: University Press, 2013.
3. House, J. English as a lingua franca: A threat to multilingualism? Journal of Sociolinguistics 7/4, 2003.
4. Parupalli, S.R. "THE ROLE OF ENGLISH AS A GLOBAL LANGUAGE." 2019.
5. Pratiwi, A. "COMMUNICATION AND INTERNATIONAL LANGUAGE." 2021.
6. Alizada, L. "GLOBAL SPREAD OF ENGLISH AND ITS IMPACTS ON TOURISM LEXICOLOGY." 2021.

*Стаття надійшла до редакції  
11 травня 2024 р.*

## **INTEGRATED LESSON OF THE LANGUAGE-LITERARY COURSE AND ITS FUNCTIONS**

UDC 373.5.016:(811+821):37.09.313

**LEBED YULIIA,**

*candidate of Philological Sciences, Head of the Department  
foreign literature and fundamentals of rhetoric*

**KYLYVNYK VICTORIA,**

*candidate of Pedagogical Sciences, lecture of the  
Department of Germanic and Slavic Philology*

**TURCHYN TETIANA,**

*student of Communal Higher Educational Institution  
«Vinnytsia Humanities Pedagogical College»*

***Abstract:** the article considers the features of the integrated lesson, describes its functions, defines the principles of linguistic-literary integration and effective ways of its implementation. The authors consider the actual problems of integration processes when studying the language-literary cycle in the conditions of the modern Ukrainian school. Indicate factors affecting the effectiveness of integrated classes.*

***Key words:** integration; language and literary branch; integrated lesson, educational process, teacher.*

**Problem statement.** Modern world society is characterized by an accelerated pace of development, the presence of an extensive industry of knowledge, the volume of which is growing rapidly, the active use of innovative technologies as a joint result of integrated scientific research. Currently, the labour market requires specialists who can comprehensively apply knowledge from various scientific fields, independently determine the goals of their activities and achieve them, work in a team, communicate in multicultural surroundings. These trends are also taken into account in the Concept «New Ukrainian School», which notes the inconsistency of the school system with modern challenges, namely: the large amount and obsolescence of knowledge received by students, the weak motivation of children to study, the inefficient organization of the educational process [7].

That is why the integration of the content of education, including humanitarian, is becoming one of the priority areas in the development of the modern Ukrainian school in the context of its modernization.

Solving this issue requires not only theoretical understanding, development of methodological principles of integration in the philological field of school education, but also practical implementation in the form of modern language-literary integrated courses, integrated textbooks developed on the basis of competently oriented training.

**Analysis of recent research and publications.** Integration as one of the ways to solve the problem of systematic in learning was actively studied in the works of J. Comenius, J. Locke, J. Herbart, F. Disterweg, O. Wilman, I. Pestalozzi and others.

In the XIX century. a significant contribution directly to the development of integrated courses was made by K. Ushinsky (integrated writing and reading course based on the analytical and synthetic method of teaching literacy), I. Annensky (theoretical foundations of the course of literature).

Ideas of J. Dewey, J. Decroli (problem-complex system of education) in the 20s of the twentieth century. found implementation in the pedagogical activity of supporters of the «labour school», scientists S. Shatsky, S. Rubinstein, M. Rybnikova; in Ukraine - G. Ivanitsa, O. Muzychenko, Ya. Chepigi-Zelenkevich.

In foreign pedagogy of the second half of the twentieth century, the problem of integrating the content of education was studied by R. Canway, V. Knipp, M. Lipman, G. Matthews, D. Thacker, H.-L. Frese, M. Tozzi and others. These works are interesting primarily with an emphasis on the developmental aspect of integrated learning, studies of its connection with the formation of critical thinking. The development of the problems of linguistic and literary integration of the content of school education was directly carried out by methodologists R. Albetkova, A. Belyaev, M. Baranov, M. Vashulenko, E. Goloborodko, A. Gorshkov, I. Button, I. Zverev, G. Ivanitskaya, O. Mashchenko, M. Lvov, N. Lesnyak, N. Pashkovskaya, O. Savchenko, M. Skatkin, O. Khoroshkovskaya and others. The works of these scientists consider the ways of linguistic and literary integration, its methodological principles, in particular the principle of text orientation, complex analysis of texts, etc.

The article is **aimed** at highlighting the theoretical foundations of linguistic and literary integration and identifying effective ways to implement it.

**Presentation of the main material.** Integrated lesson (from lat. *Integratio* – replenishment) is a type of lesson in which information about different academic subjects is combined around one topic, the purpose of which is to reveal general laws, laws, ideas, theories that are reflected in different sciences and their corresponding academic subjects. Integrated lessons aim to combine related blocks of knowledge from different subjects around one topic with the aim of informational and emotional enrichment, perception, thinking, feelings of students [9, p. 8].

An integrated lesson can be organized in different ways, but its leading feature is always the dominant position of the main discipline, which in this case is the integrator, as well as the presence of one or more side disciplines. They are used to deepen and clarify the knowledge obtained on the basis of the material of the main discipline.

Within the integrated lesson, diverse disciplines can be combined with each other. Scientists distinguish two main types of interdisciplinary integration [3, p. 5]:

1. Full integration - academic disciplines are combined holistically, generating new synthesized subjects, for example, FAS or world art culture.

2. Partial integration - in the process of synthesis of several academic disciplines, separate methods or components are used. Thus, it is possible to integrate the content of several disciplines, but to preserve the teaching methods characteristic of the dominant academic subject.

Conducting integrated lessons is not a commonly used practice among subject teachers. Among the cases requiring the synthesis of educational material from different disciplines, the following [1, p. 56]:

1) if the processed material is duplicated in textbooks on the disciplines that are considered; 2) if the teacher is limited by the time allocated by the curriculum to study the presented topic;

3) during the study of general scientific categories, which are considered within several academic disciplines (time, length, development, etc.), as well as generalized aspects and principles of human activity;

4) if the teacher set out to demonstrate to students a certain concept or phenomenon in a more complex volume, going beyond the scope of his scientific discipline.

It is almost impossible to predict all the reasons for the teacher's motivation to use the methodology of integrated lessons, but in any case, if the teacher seeks to conduct an integrated lesson, he needs to seek help from the subject teacher, with whose educational discipline integration is supposed [5, p. 12]. Only in the case of bilateral interest and hard work can a much better result be achieved than when conducting separate thematic lessons.

The starting point when creating an integrated lesson is the correct construction of the interaction of two teachers. They must determine the order and sequence of their actions, as well as determine the methods used to submit material for study. In this case, the interaction of teachers can be built in completely different ways. Teachers can choose the technology of parity, when each of them makes an absolutely equivalent contribution to the integrated lesson, but in the framework of secondary schools in practice this is rare [2, p. 172].

Teachers can also share the role of presenter and consultant, or choose a principle where the whole lesson is taught by one teacher, and the other is present at this lesson as a guest or active observer.

For successful integration, it is necessary to correctly combine a large number of components of the educational process, which in itself is creative. The teacher must first determine the motives and main goals of the integrated lesson, the content of the integration (what materials will be used during the lesson), the form of integration, as well as the main methods and techniques that will guide him in conducting such a lesson.

It is worth noting that a teacher can conduct an integrated lesson independently, without the participation of another subject teacher, but this requires deep and thorough knowledge of both disciplines. To date, this practice is becoming the norm and is increasingly used in secondary schools.

The integrated lesson is based mainly on the synthesis of information from different fields of study. Due to this, when students develop new material, their analytical activities are stimulated.

Students train not only to memorize theoretical material, but also to be able to use it, to transfer from one field of study to another [4, p. 69]. This helps to develop consistency in the approach to educational activities and the formation of the ability to holistically perceive reality.

The construction of an integrated lesson may differ depending on the topic of the lesson, the field of study, etc. There are such forms of integrated lessons on their content [8, p. 253]:

1. Amalgamated is a type of lesson where the main attention of children is drawn to how to solve a particular problem based on their life experience. Such lessons are also called project, because the teacher's task is to consider the question from different points of view, hear from students all pros and cons, organize a constructive discussion.

2. Coordinated is a type of lesson in which the teacher considers problems fragmentary, without trying to form a holistic worldview. Knowledge within one subject is based on previously acquired knowledge from another academic discipline.

3. Combined is a type of lesson in which the teacher uses his subject as a dominant area around which several academic disciplines merge into one. This helps to consider the problem under study from different points of view, but without using life experience. This type of integrated lesson is a kind of synthesis of the two previous types.

When forming a plan-outline of an integrated lesson, it is very important that the teacher takes into account a number of structural features [6, p. 99]:

1) the lesson material should be clear and compact, so as not to overload the student with unnecessary information;

2) there should be a logical interaction between the material from those educational areas that the teacher decided to combine as part of the lesson;

3) educational material should be as informative and interesting as possible.

It makes sense to conduct generalizing classes in the form of integrated lessons, when the teacher wants to reveal certain important problems within several academic disciplines, although recently among teachers it has been practiced the use of this type of lesson at any stage of the study of educational material.

Speaking about the lesson of the formation of new knowledge, one can apply such its forms within the framework of the necessary integration [10, p. 110]: lesson-travel/excursion; multimedia lesson; lesson-research.

Using such forms of conducting classes, the teacher gets the maximum opportunities for the interest of students, the disclosure of their creative potential, as well as complex development.

If the purpose of the lesson is to acquire new skills and abilities, then you can build its structure as follows [10]: lesson-game (role-playing or business); lesson-workshop; combined occupation.

This will help students to form certain skills that are provided by the curriculum. It is also worth considering this type of lesson, as a lesson of repetition of the studied material [10]. In order for students to maximize the submitted material, the following forms of the lesson are suitable: lesson-game; theatrical lesson; final excursion; occupation-analysis of control works; classes-conversation.

Thanks to the use of such forms of training, it is possible to systematize the knowledge gained and deepen it to the required level. They are most often carried out when studying voluminous thematic blocks or at the end of the semester. Each form of integrated lesson has its own characteristics and motives of use. As their common feature, it is possible to single out the effectiveness of the distribution of time allocated for the study and assimilation of educational material, as well as stimulating global thinking instead of closed and highly specialized.

The main features of integrated lessons are: unconventional structure, distinguished by clarity, compactness (in blocks corresponding to two or three different educational subjects, the material from which is integrated), as well as originality of motivational and reflective aspects; logical relationship of educational material of several subjects; subordination of the presentation of educational material of various academic subjects to the sole purpose of the lesson (only the information that is necessary for its implementation is selected from the content of the subjects); informative lesson capacity; selection of a specific venue and its design; diversity of learning tools (using video, audio recordings, multimedia presentations, etc.), which are simultaneously used dosed; rational combination of different activities of students with different ways of educational interaction (collective, pair, group, individual); high activity of students and a clear definition of their workload; increased emotional impact on students.

Integrated classes can be divided into two types: classes as an organic component of an integrated course, built on the basis of intersectoral integration; classes built on interdisciplinary integration that take place outside the integrated course.

**Conclusions and prospects for further research.** The integrated language and literary course is designed to give a holistic view of the nature of the word, develop the communication skills of students, enable them to understand and interpret texts and, most importantly, create their own texts. A further important stage in the process of introducing an integrated language and literary course will be the study of its effectiveness in the process of forming the main competencies of students, testing integrated textbooks, searching for modern forms of work that will ensure high motivation of students

## REFERENCES:

1. Балабуха К. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання старшокласників фразеології : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2007. 199 с.
2. Беляева А. С., Суходольская И. В. Использование внутрипредметных и межпредметных связей для специальных целей при изучении иностранного языка. *Стратегії та методики навчання мовам для спеціальних цілей*. Київ, 1997. 243 с.
3. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5–6.
4. Гончаренко С. У. Зміст освіти і її гуманітаризації. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І. Я Зязюна. Київ, 2000. С. 68–76.
5. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання. *Початкова школа*. 2004. № 5. С.10–13.
6. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 192 с.
7. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 29.04.2024).
8. Куліченко Л. А. Інтегровані уроки як один із засобів підвищення активності учнів на уроках. *Таврійський вісник освіти*. 2012. №1 (37). С. 250–254.
9. Липова Л., Ренський С. Інтеграція індивідуальної роботи з іншими формами навчальної діяльності. *Рідна школа*. 2002. №1. С. 8-10.
10. Павлова О. Д. Особливості та закономірності формування інтегрованих знань у учнів. *Інтеграція знань з предметів природничо-математичного циклу: проблеми та шляхи їх вирішення: зб. матеріалів інтернет-семінару*. Черкаси, 2012. С. 11-17.

Стаття надійшла до редакції  
25 березня 2024 р.

## THE MAIN FACTORS OF INFLUENCE ON CANADIAN ENGLISH FORMATION

УДК 811.111(71)

**КУШНІР АЛІНА,**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри германської та слов'янської філології*

**ТИМОШЕНКО ВАДИМ,**

*здобувач освіти філологічного факультету*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *In this article the factors influencing the formation of the Canadian version of the English language were singled out, namely linguistic influence in particular British English, French and indigenous languages on the territory of Canada; immigration influence in early times, post-war and present, as well as other historical events that ensured the linguistic identity and formation of Canadian English.*

**Key words:** *Canadian English, influence, linguistic diversity, historical events, immigration.*

**Introduction.** In the dynamic landscape of linguistic studies, the examination of Canadian English stands as a vital field due to its unique blend of historical, cultural, and social influences. This distinct variant of English, shaped by the confluence of diverse linguistic streams, offers a rich tapestry for phonological analysis and understanding language evolution. The exploration of Canadian English is not merely an academic exercise but a journey into the heart of Canada's identity, tracing the imprints of history, migration, and cultural intermingling on the language.

**The aim of the research** is to provide an extensive analysis of Canadian English, focusing on the main factors of influence on Canadian English formation.

**Main part.** The exploration of Canadian English, as a unique linguistic entity, requires delving into its theoretical underpinnings. The journey into this theoretical background serves as a crucial step in comprehending how Canadian English has evolved into its present form, influenced by a myriad of factors ranging from early linguistic influences to modern-day regional variations.

#### *Early Linguistic Influences: French, British, Indigenous Languages*

The linguistic landscape of Canada, rich in diversity and complexity, is a reflection of its multifaceted history. The development of Canadian English is deeply rooted in the interplay of various linguistic influences, primarily those of French, British, and Indigenous languages, each contributing uniquely to the tapestry of the language.

*French Influence:* The imprint of French on Canadian English is an enduring legacy of Canada's early history, marked by French exploration and colonization. French, primarily spoken in Quebec and parts of New Brunswick, has intermingled with English, influencing vocabulary, pronunciation, and syntax. This bilingual dynamic has led to the adoption of numerous French loanwords in Canadian English, particularly in areas such as cuisine, law, and culture. The presence of French has also contributed to a distinctively Canadian lexicon, where words like 'poutine', 'résumé', and 'dépanneur' find a seamless place in the English vocabulary [2, p148]

*British Influence:* The British impact on Canadian English is perhaps the most pronounced, rooted in the historical context of British colonization and governance. This influence is evident in spelling conventions, where Canadian English aligns more closely with British rather than American standards (e.g., 'colour' instead of 'color', 'centre' rather than 'center'). The British legacy also extends to certain aspects of pronunciation and vocabulary, with some Canadians exhibiting a rhoticity similar to British English, alongside the use of uniquely British terms such as 'lorry' for 'truck' or 'flat' instead of 'apartment' [4]

*Indigenous Languages' Influence:* The contribution of Indigenous languages to Canadian English, though often understated, is significant. Canada's rich Indigenous heritage, encompassing languages like Cree, Inuktitut, and Ojibwe, has enriched Canadian English with unique words and place names. Terms like 'kayak', 'moccasin', and 'caribou' have Indigenous origins, highlighting the deep linguistic connections with Canada's first peoples [1, p. 2]. Furthermore, many Canadian place names, such as 'Toronto', 'Ottawa', and 'Winnipeg', derive from Indigenous languages, serving as a linguistic testament to the enduring presence of Indigenous cultures [5].

The interweaving of these linguistic threads has given Canadian English its distinct identity. The French influence mirrors Canada's bilingual nature and colonial past, the British influence reflects historical ties and cultural connections, and the Indigenous languages' influence underscores the deep-rooted presence and significance of Indigenous cultures in shaping the Canadian linguistic and cultural landscape.

As a result, Canadian English is not merely a dialect of English but a linguistic entity shaped by a confluence of diverse historical influences [3, p. 259]. This rich linguistic heritage is a window into Canada's past, reflecting the country's journey through colonization, cultural integration, and its path towards forging a unique national identity. The study of these early linguistic influences is, therefore, not just an exploration of language evolution but a narrative of Canada's complex and diverse history.

#### *Immigration and its Impact on Linguistic Diversity*

The tapestry of Canadian English is not only woven from its historical threads of French, British, and Indigenous languages but is also significantly influenced by waves of immigration. These diverse migratory patterns have played a pivotal role in shaping the linguistic diversity of Canadian English, introducing a plethora of accents, lexicons, and linguistic structures.

*The Early Years of Immigration:* The initial phases of immigration in Canada, predominantly from the British Isles and Europe, introduced new dialects and vocabularies into the Canadian linguistic mosaic. Irish, Scottish, and Welsh immigrants brought their distinct accents and colloquialisms, subtly altering the phonetic and lexical landscape of Canadian English. Similarly, immigrants from various parts of Europe, including Germany, Italy, and Ukraine, contributed to the linguistic diversity, especially in terms of vocabulary and place names, enriching the Canadian English lexicon with a variety of European influences.

*Post-War Immigration Boom:* The post-World War II era marked a significant shift in Canadian immigration policy, leading to a more diverse influx of immigrants. This period saw an increase in immigrants from Asian, African, and Caribbean countries, each bringing their own linguistic traditions. The introduction of these new languages and dialects added layers of complexity to Canadian English. Words, phrases, and pronunciation styles from languages like Mandarin, Punjabi, Tagalog, and Arabic began to interlace with the existing linguistic fabric, creating a more multifaceted and inclusive language.

*Contemporary Immigration Trends:* In recent decades, Canada's immigration policies have continued to welcome individuals from all corners of the globe, further enhancing the linguistic diversity of Canadian English. The increasing prevalence of multilingualism in Canadian society has led to a dynamic interplay of languages, where code-switching and borrowing between languages are common. This linguistic diversity is most evident in urban centers like Toronto, Vancouver, and Montreal, where the convergence of numerous cultures and languages has led to the emergence of unique linguistic phenomena in Canadian English.

*Impact on Regional Dialects:* The influence of immigration extends beyond vocabulary enrichment to the evolution of regional dialects. Different regions in Canada, depending on their predominant immigrant populations, display distinct linguistic characteristics. For instance, the pronunciation and colloquialisms in British Columbia, with a significant Asian influence, differ from those in Ontario, where South Asian languages have left a more pronounced imprint.

*The Role of Multilingualism:* The multilingual environment fostered by immigration has led to a Canadian English that is not only diverse but also adaptable and evolving. The presence of multiple languages in daily life has influenced the cognitive linguistic abilities of Canadians, leading to a populace that is more linguistically agile and culturally empathetic.

Immigration has been a cornerstone in the development of Canadian English, not merely adding to its lexicon but fundamentally shaping its character. It has fostered a linguistic environment that is reflective of Canada's multicultural ethos, where diversity is not just accepted but embraced, enriching the national linguistic identity. This ongoing evolution highlights the dynamic nature of language, continuously reshaped by the people who speak it and their diverse cultural heritages.

#### *Significant Historical Events Shaping Canadian English*

Canadian English has been shaped not only by linguistic influences and immigration but also by significant historical events. These events have acted as catalysts, accelerating changes and introducing new elements into the language, thereby reflecting the nation's evolving identity and cultural landscape.

*Confederation and National Identity:* The Confederation of Canada in 1867 was a pivotal moment in Canadian history, marking the birth of a new nation [6]. This event played a crucial role in fostering a sense of national identity, which gradually started to reflect in the language. As Canada moved away from being a collection of British colonies to a self-governing entity, Canadian English began to assert its distinctiveness. This period saw the emergence of a more standardized form of Canadian English, one that sought to balance British roots with an emerging national character.

*The World Wars:* The First and Second World Wars were significant in shaping Canadian society and, by extension, its language. Canada's participation in these global conflicts, alongside allies, particularly Britain and later the United States, brought Canadian soldiers into contact with diverse English dialects and vocabularies. These interactions influenced Canadian English, introducing new terms and expressions, many of which were related to the military and technology. The wars also heightened nationalistic sentiments, which further spurred the development of a uniquely Canadian lexicon, reflecting the country's growing independence and international presence.

*The Quiet Revolution:* In the 1960s, Quebec experienced the Quiet Revolution, a period of intense social, political, and cultural change. This era had a profound impact on Canadian English, particularly in terms of increasing bilingualism. The push for the preservation and promotion of the French language in Quebec led to greater recognition of French within the entire country. This period reinforced the importance of bilingualism in national identity, subsequently influencing language policies and the education system, and consequently, the use of language in public life.

*Technological Advancements and Media Influence:* The advent of technology and the rise of mass media in the 20th century also significantly impacted Canadian English. The proliferation of television, radio, and later the internet, introduced Canadians to a broader range of English dialects and accents, particularly American English. This exposure led to the adoption of certain Americanisms in Canadian English, although the Canadian identity remained robust enough to maintain distinct differences.

*Charter of Rights and Freedoms (1982):* The enactment of the Charter of Rights and Freedoms in 1982 was another landmark event. It entrenched the principles of multiculturalism and bilingualism in the Canadian Constitution, legally recognizing the importance of language in cultural identity. This legal framework reinforced the status of both English and French, ensuring the continued development and recognition of Canadian English as part of the nation's cultural fabric.

*Globalization and Digital Age:* In the late 20th and early 21st centuries, globalization and the digital age have further influenced Canadian English. The ease of global communication and the exchange of cultural content have introduced new words and phrases into Canadian English, reflecting global trends and digital culture.

Significant historical events have played a crucial role in shaping Canadian English, reflecting the nation's journey towards independence, its global interactions, technological advancements, and commitment to bilingualism and multiculturalism. These events underscore the dynamic nature of language, evolving in response to the changing tides of history and society.

**Conclusion.** Canadian English is a distinct dialect shaped by a unique blend of historical, cultural, and social influences. Early encounters with French, British, and Indigenous languages laid the foundation, while subsequent immigration waves further enriched the linguistic landscape. Significant historical events like confederation, globalization, technological advancements and world wars spurred the development of a national identity reflected in the language.

#### REFERENCE:

1. Avis, W. S. "Canadian English Lexicography." 1988. *The Canadian Journal of Linguistics*, 33(2).
2. Boberg, C. "The English Language in Canada: Status, History and Comparative Analysis." Cambridge University Press. 2010.
3. Chambers, J.K. "Canadian English: Origins and Structures." Toronto: Methuen. 1975.
4. Dollinger, S. "New-Dialect Formation in Canada: Evidence from the English Modal Auxiliaries." Amsterdam: Benjamins. 2008.

5. Hock, H. H., & Joseph, B. D. "Language History, Language Change, and Language Relationship: An Introduction to Historical and Comparative Linguistics." 2nd Edition, Mouton de Gruyter. 2009

6. Morton, D. "A Short History of Canada." McClelland & Stewart. 2001.

*Стаття надійшла до редакції  
07 березня 2024 р.*

**АНАЛІЗ СИНОНІМІЧНИХ РЯДІВ ПРИКМЕТНИКІВ, ЩО ПОЗНАЧАЮТЬ  
ЛЮДСЬКІ ЯКОСТІ ГЕРОЇВ РОМАНУ ДЖ.ОСТІН «ГОРДІСТЬ ТА  
УПЕРЕДЖЕННЯ».СТИЛІСТИЧА ФУНКЦІЯ ТАКИХ ПРИКМЕТНИКІВ**

УДК 821.111.09 Остін: 81'367.623

**КИЛИВНИК ВІКТОРІЯ,**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри германської та слов'янської філології*

**ВАРИЧ АННА,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *This article analyzes the synonymous series of adjectives denoting the human qualities of the heroes of Jane Austen's novel "Pride and Prejudice", their stylistic function. The article also examines the problem of combining adjectives denoting human qualities with nouns; 13 synonymous series were compiled, which were arranged in alphabetical order. Each synonym series has a core word that is used most often in the novel and is most connected to a noun.*

**Key words:** *synonymous level, adjective, quality, Jane Austen*

**Постановка проблеми.** Проблема полягає у знаходженні та зіставленні синонімічних рядів прикметників у художньому творі.

**Метою** дослідження є здійсненні аналізу синонімічних рядів прикметників, що позначають людські якості героїв.

Предметом дослідження є роман англійської письменниці Дж.Остін «Гордість та Упередження».

**Останні дослідження та публікації.** Питанню синонімічних рядів прикметників займалися такі науковці як Береговенко Н.С., Вітікова Б. С. [3], Демченко Н.С. та ін..

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження стилістично зумовленого вживання прикметника передбачає розгляд і їх порівняння у художньому творі, аналіз семантики і визначення стилістичних функцій. Прикметники в романі служать для створення художніх образів. Для характеристики героїв в романі часто використовуються сполучення, що складаються з іменника та прикметника.

Одне із чільних місць серед творчого доробку прекрасних представниць літературного мистецтва належить зворушливим та реалістичним романам Джейн Остін. Творчість Джейн Остін стала певною сполучною ланкою між двома літературними епохами Просвітництвом та Класичним реалізмом ХІХ ст. Її не цікавили надмірні пристрасті, абсолютне зло, романтична помста. Письменниця відкриває англійській літературі поезію та правду повсякденності, прототипи для своїх персонажів вона знаходить серед своїх друзів, вона достеменно знає їх проблеми, почуття, переживання, вона розуміє і зображає приховане під спокійною, повікторіанськи стриманою повсякденністю життя людської душі, спокійної і бурхливої, трагічної та меланхолійної, словом такої мінливої жіночої душі [8].

Дослідивши явище вживання прикметників на позначення людських якостей та їхні синонімічні відповідники ми зробивши певні дослідження та аналіз тексту роману методом

суцільної вибірки. Було виявлено всього 150 прикметників та складено 13 синонімічних рядів, які були упорядковані в алфавітному порядку. Кожен синонімічний ряд має слово-ядро, яке вживається найчастіше у романі та є найбільш сполучуваним з іменником. Також всі прикметники складені в спадаючій тенденції в усіх тринадцятьох синонімічних рядах:

1) **Agreeable** adj. kind, amiable, pleasing, easy, gentle, sweet, agreeable-looking, sweet-tempered.

2) **Amiable** adj. civil, gentle, gentleman-like, polite, obliging, tractable, well-bred, good-humoured, well-behaved.

3) **Disagreeable** adj. unfeeling, insensible, unforgiving, authoritative, intolerable, dictatorial.

4) **Elegant** adj. whimsical, fastidious, scrupulous, studious.

5) **Humble** adj. reserved, bashful, shy, unassuming, unpretending.

6) **Imprudent** adj. foolish, hasty, insensible, unguarded, blind, careless, empty-headed.

7) **Just** adj. faithful, liberal, honourable, liberal-minded.

8) **Proud** adj. conceited, insolent, selfish, vain, haughty, pompous, arrogant, self-sufficient.

9) **Rational** adj. sensible, accomplished, intelligent, wise, well-grown, clever.

10) **Silly** adj. ignorant, narrow-minded, miserable.

11) **Sincere** adj. unaffected, genuine, hearty, steady condour.

12) **Steady** adj. wild, feverish, headstrong, obstinate, self-willed, untamed.

Необхідно підкреслити, що прикметники характеризуються як основні лексичні виразники негативної оцінки, саме тому їх кількість у словниках перевищує кількість ад'єктивних одиниць позитивної оцінки. Емоційне забарвлення прикметників в англійській мові яскраво виражене саме завдяки афіксальному словотворенню, за допомогою якого утворюються похідні ад'єктивні одиниці з негативним чи позитивним значенням.

Поширений у багатьох культурах тогочасний стереотип про те, що жінки є недосконалими і нижчими за своїми здібностями і статусом, ніж чоловіки, у романі реалізується за допомогою такого висловлення:

“*Eliza Bennet is one of those young ladies who seek to recommend themselves to the other sex by undervaluing their own, and with many men it succeeds*” [9, с. 18]. Це висловлення не стосується Елізабет (хоча її ім'я тут згадується), оскільки воно сказане її суперницею з метою глузування і наклепу. Проте в цьому реченні важливим є словосполучення “*young ladies*” і продовження “...*who seek to recommend themselves to the other sex by undervaluing their own*”. Отже, у цій фразі стверджується стереотип, що більшість молодих дівчат готові/схильні принижувати і себе, і жіночу стать загалом, для того, щоб привернути увагу чоловіків.

Для підтвердження наявності стереотипу, який стосується обмеженості інтелектуальних можливостей жінок, необхідно звернути увагу на означення, які вживаються у відношенні до персонажів жіночої статі.

Такі прикметники як “*silly*”, “*idle*”, “*ignorant*”, “*vain*”, “*foolish*”, “*thoughtless*”, вживаються у 95% випадків у відношенні до жінок. Це було несправедливістю щодо них, тому що жінки, хоча і не здобували освіти, опановували низку умінь, серед яких, окрім плетіння, гри на фортепіано, співу і малювання, було ще володіння іноземними мовами.

Зовнішність і манери жінок у романі постійно підлягають оцінці, обговоренню та критиці. На балу один із героїв роману дає Елізабет таку характеристику: “*She is tolerable, but not enough to tempt me*”, і далі авторський коментар - “*Mr. Darcy had at first scarcely allowed her to be pretty; and when they next met, he looked at her only to criticize*” [9, с.5]. Ці слова демонструють наскільки важливим для дівчини була зовнішність. Якщо чоловікові не сподобалась дівчина з першого погляду, марно було сподіватися, що він зверне увагу на інші її якості. Та й взагалі, описи зовнішніх характеристик персонажів-жінок, як позитивні, так і негативні, у творі трапляються у 5 разів частіше, ніж персонажів-чоловіків. Для

представників сильної половини набагато важливішим для авторитету і заохочення незаміжніх дівчат були сума річного доходу і володіння: “*A single man of large fortune; four or five thousand a year. What a fine thing for our girls!*” [9, с.2].

Проте в стереотипі британських жінок кін. XVIII -поч. XIX ст. наявними були чимало позитивних якостей. Хоча в переважній більшості випадків вони не мали ані можливості, ані необхідності навчатися, в побутовій сфері жінки були надзвичайно вправними і розсудливими. Вступивши до шлюбу, дівчата ставали прекрасними дружинами - “*she respected, she esteemed, she was grateful to her husband, she felt a real interest in his welfare*” [9, с. 110], добрими - “*the most generous and forgiving*” [9, с. 87], турботливими матерями - “*an affectionate mother*” [9, с. 60]. Проте чоловіки, маючи таких дружин, дозволяли собі глузувати і принижувати їх: “*when Mr. Collins said anything of which his wife might reasonably be ashamed, which certainly was unseldom, ... once or twice she faintly blushed; but in general Charlotte wisely did not hear*” [9, с. 67].

Здійснивши деякі дослідження, щодо власного стилю автора та слововживання у романі, виявилось, що:

- 1) Джейн Остін тяжіє більше до простого слововживання;
- 2) Поєднує нейтральні та стилістично забарвлені прикметники в одному реченні, щоб уникнути повторів, та справити певне враження на читача.
- 3) Використовує не складну лексику, оскільки має на меті донести до народу свою думку та бачення тогочасного життя простих селян.

В романі використовувалась як стилістично-нейтральна лексика, так і стилістично-забарвлена. Особливо це стосується прикметників, що позначають якості героїв. В основному сильна лексика використовується при характеристиці головних героїв, їх порівнянні, зіставленні та протиставленні.

Всі прикметники в творі можна поділити на “прикметники з позитивною конотацією” та “прикметники із негативною конотацією”. Кожну групу можна поділити ще на підгрупи - нейтральні і стилістично забарвлені.

**Висновки.** Прикметники відіграють дуже важливу роль в позначенні якостей характеру людей. Вживаючи прості, автор не хоче наголошувати на певних особливостях, а читач це сприймає як належне та не звертає великої уваги. Але у випадках, коли для опису характеру використовуються сильні прикметники із емоційним та стилістичним забарвленням, особа, читаючи роман, захоплюється тією кількістю стилістичних прикметників, емоціями, які вони виражають та характеристикою героя. Навіть вже в самій назві твору є нотки, які змушують нас налаштуватись на сам зміст, “Гордість та упередження” вже налаштовує читача на сильні емоційні відчуття та певний негатив.

Прикметники в творах займають важливе місце як із стилістичної так і з лексичної точки зору. Вони для початку урізноманітнюють лексику, а вже потім роблять її більш експресивною. Тому є дуже важливим збагачення словникового запасу саме ними та їхніми синонімами.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Алексеева І.О. Курс теоретичної граматики сучасної англійської мови. Вінниця: Нова Книга, 2007. 328 с.
2. Верба Л.Г. Порівняльна лексикологія англ. та укр. мов: посібник для перекладацьких відділень вузів. Вінниця: Нова Книга, 2003. 19 с.
3. Вітікова Б. С. Лексика з семантикою чуттєвого сприйняття: лінгвістичні аспекти вивчення. *The world of science and innovation* : Proceedings of the 9th International scientific and practical conference, April 7-9, 2021 London, United Kingdom : Cognum Publishing House, 2021. P. 636–646.

4. Вітікова Б. С. Семантика лексики чуттєвого сприйняття в аспекті зіставного вивчення. *Science, innovations and education: problems and prospects: Proceedings of the 4th International scientific and practical conference, November 10-12, 2021. Tokyo, Japan CPN Publishing Group, 2021. P. 598–608.*

5. Корунець І.В. Порівняльна типологія англійської та української мов. Навчальний посібник: Вінниця: Нова Книга, 2004, 464 с.

6. Чередниченко О. І. Теорія і практика перекладу. Київ: Либідь, 2005. 370 с.

7. Bhat D. N. S. The adjectival category. Criteria for differentiation identification. Amsterdam, 1994. 243 S.

8. Jane Austen. Pride and Prejudice. URL: <http://www.pemberley.com/janeinfo/pridprej.html>: (Last accessed: 27.04.2024).

9. Jane Austen. Pride and Prejudice. Oxford University Press, 2008.

10. Longman Dictionary of Contemporary English. The Complete Guide to Written and Spoken English. – England: Longman Group Ltd, 1995, 1960 p.

*Стаття надійшла до редакції  
17 березня 2024 р.*

## **ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ HOME/HOUSE В РОМАНІ «ГОРДІСТЬ І УПЕРЕДЖЕННЯ» ДЖЕЙН ОСТІН**

УДК 821.111.09 Остін: 173

**ЗІНЧЕНКО СНІЖАНА,**

*здобувачка освіти філологічного факультету,  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Джейн Остін, як перша видатна англійська жінка-письменниця, в своїх творах зображує життя дрібного дворянства і аристократії, включаючи тему сили любові та вибору шляху шлюбу.

Роман "Гордість і упередження" відображає важливість вибору шляху шлюбу через власні почуття, а не лише заради фінансового благополуччя, та акцентує на важливості слідувати почуттям свого серця[1].

У тексті Остін, через описи інтер'єрів та діалоги персонажів, вербалізує концепт "HOME/HOUSE", надаючи йому емоційне забарвлення та підкреслюючи соціальний статус персонажів.

Авторка використовує різноманітні лексичні одиниці та описи для створення образів будинків та їхнього оточення, що відображає характери власників та створює атмосферу кожного будинку.

Концепт "HOME/HOUSE" в романі слугує для підкреслення соціального статусу персонажів та вираження їхніх сімейних цінностей, а також для розвитку сюжету та створення образу персонажів.

Навіть у ідилічному образі рідного будинку, який асоціюється з теплом та затишком, Джейн Остін підкреслює нудьгу та обмеженість життя жінок, що вони відчувають у цьому просторі, відповідно до соціальних норм того часу.

Через описи будинків та обстановки в них, Остін створює образи, які допомагають читачам краще зрозуміти персонажів та їхні мотивації.

Джейн Остін в романі "Гордість і упередження" майстерно використовує концепт HOME/HOUSE також для передачі не лише фізичних аспектів житла персонажів, а й їхніх соціальних та емоційних відносин.

Використання термінів "Home" і "House" дозволяє авторці створити різницю між рідним домом, який асоціюється зі затишком і безпекою, та будинком чоловіка, що може бути сприйнятий як зовнішній облік без внутрішньої теплоти.

У творі HOME/HOUSE використовується для підкреслення соціального статусу персонажів та вираження їхніх сімейних цінностей, що додає глибини розвитку сюжету та образів.

Хоча базові значення "Home" і "House" асоціюються з позитивними характеристиками, в контексті роману вони можуть викликати різні емоції та асоціації у персонажів та читачів.

Взаємодія між термінами "Home" і "House" допомагає підкреслити глибину і складність внутрішнього світу героїв.

У контексті роману "Гордість і упередження" лексема "Home" асоціюється з емоційним затишком та родинними цінностями, тоді як "House" частіше сприймається як зовнішній облік будинку без внутрішньої теплоти.

Через мовні засоби авторка створює образи та виражає символічне значення домів для персонажів, розкриваючи їхні внутрішні конфлікти та емоційний світ.

Це твір має особливу цінність, оскільки, з одного боку, в ньому наведено винятковий приклад ідеального англійського помістя, що підтверджує перше значення базового шару лексеми "House" - умовно "будинок - окрема будівля, де проживає одна родина"[2]. З іншого боку, досліднику стає зрозуміло, що жоден із представлених у книзі будинків не має так званого "позитивного емоційного компонента", притаманного першому значенню базового шару "Home" - умовно "дім - любов, турбота, родина". Тут дім - це нудьга, побут, суєта, турботи, безнадійність, спокута і т. д.[3]

З усього сказаного випливає, що для англійців, того часу в громадських колах найбільш важливі були зовнішні ознаки будинку, тоді як внутрішній затишок, спокій, тепло і любов рідних відступали на другий план. Аналіз практичного матеріалу показав, що лексеми "Home" використовували у тексті роману 66 разів, "House" - 137 разів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. A Literary Analysis of 'Pride and Prejudice'. URL: <https://www.bookishelf.com/a-literary-analysis-of-pride-and-prejudice/> (Дата звернення: 15.03.24)
2. Англо-український словник. URL: <https://vocabulary.com.ua/vocabulary/house> (Дата звернення: 15.03.2024)
3. Москалик К. Аналіз лексичного значення концептів «HOUSE» / «HOME». URL: [https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/13805/2/VseukrStud\\_20121v2\\_Moskalik\\_K-Analiz\\_leksychnoho\\_znachennia\\_175.pdf](https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/13805/2/VseukrStud_20121v2_Moskalik_K-Analiz_leksychnoho_znachennia_175.pdf) (Дата звернення: 15.03.24)

*Стаття надійшла до редакції  
05 травня 2024 р.*

#### **ВІДОБРАЖЕННЯ СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ У ЛЕКСИЧНОМУ СКЛАДІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

УДК 811.111'373

**МИХАЛЬЧУК ОЛЕСЯ,**

*викладач-методист*

*кафедри германської та слов'янської філології*

**ПАНЧЕНКО МИРОСЛАВА,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *The article analyzes the peculiarities of the process of enriching the word stock of the English language at the current stage of its development and determines the impact of significant events in the social life of mankind on present-day lexical innovations.*

**Key words:** *English language, vocabulary, modern realities, neologism, word formation.*

**Постановка проблеми.** Мова – явище суспільне, і як будь-яке суспільне явище, вона розвивається за власними законами. Розвиток мови нероздільно пов'язаний з історією та культурою її носіїв, соціокультурним контекстом та екстралінгвістичними реаліями. З-поміж усіх підсистем мови лексична підсистема найбільш оперативно реагує на суспільні зміни, відображуючи сучасну стрімку динаміку соціально-політичних, економічних, культурних, науково-технічних та суспільно-духовних перетворень. Саме тому вкрай важливо відстежувати зміни у способах збагачення лексичної системи мови та вплив нагальних подій на її розвиток.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі збагачення словникового складу мови присвячено роботи численних науковців, до яких належать К. Карпова, Т. Чаюк, Дж. Аїто, Ю. Зацний, О. Ткачик, Н. Роговська, Н. Мойсієнко, О. Бас-Коненко, В. Бондаренко і багато інших, однак оскільки зміни в лексичній системі тривають безперервно, дослідження потребують актуальні лексичні новації.

**Виокремлення мети дослідження.** Дослідження має на меті аналіз особливостей процесу збагачення лексичного складу англійської мови на сучасному етапі її розвитку та визначення впливу знакових подій в суспільному житті людства на лексичну систему.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** До рушійних сил змін у лексичному складі мови дослідники відносять потребу давати назви предметам, явищам, поняттям, яких не існувало раніше, тож у мові бракує слів на їх позначення; потребу замінити назву реалії, яка існує в мові, точнішою або зручнішою для використання новою лексемою; прагнення назвати той чи інший предмет, явище, поняття образно, передати емоційне ставлення до нього [1, с. 117].

Зміни у лексичному складі мови відбуваються за рахунок двох процесів: поповнення, тобто появи нових лексичних одиниць, і зміни семантичної структури уже існуючих слів. Таким чином, словниковий склад мови зазнає кількісних і якісних змін [2, с. 35]. Кількісні показники не піддаються точному обчисленню. Вважається, що лексичний склад англійської мови щороку поповнюється приблизно на 800 нових одиниць. Однак, як слушно зауважує Ю. Зацний, неологізми виникають не в мові взагалі як системі об'єктивно існуючих, соціально закріплених знаків, а в реалізації цієї системи – у мовленні конкретних носіїв, і далеко не всі вони закріплюються в мові. Закріплюються у мові насамперед ті одиниці, що передають поняття, пов'язані з важливими проблемами суспільства [3, с. 6].

Визначальні зміни та тенденції суспільного життя віддзеркалюються не лише у власне вокабулярі, а й у способах його збагачення. Так, упродовж практично всього історичного розвитку англійської мови запозичення з інших мов унаслідок мовних контактів належало до основних джерел появи нових слів. Видатний лінгвіст та історик мови професор Д. Крістал [4] метафорично порівнює англійську мову з пілосмоком за її гнучкість і здатність легко абсорбувати іншомовні слова. Зокрема, у давньоанглійській період (V–XI ст.) це були переважно запозичення з латини (оскільки вона була мовою релігії та освіти) та скандинавських мов (унаслідок нападів вікінгів та окупації ними значної частини Англії); основними способами словотворення були складання слів та основ і афіксальні способи. В період середньовіччя (XII–XV ст.) процес запозичення став ще більш інтенсивним. Більшість лексичних одиниць, запозичених у цей період, мали французьке походження – їхня кількість сягає десяти тисяч. Це стало наслідком Норманського завоювання, після якого панівні еліти Британії тривалий час були франкомовними; відповідно, чимало слів на

позначення понять у галузі адміністрування, законодавства, судочинства і багатьох інших сферах суспільного життя мають французьке коріння. Так само активно запозичувалися слова з латини; менш відчутним у цей період став вплив на лексичний склад англійської скандинавських мов. Що ж до процесу словотворення, то епоха середньовіччя характеризується появою таких нових способів, як скорочення, реверсія і злиття слів. На ранньому етапі сучасного періоду розвитку мови (XVI–XVIII ст.) нова хвиля запозичень з класичних мов обумовлена бурхливим науковим, культурним та технологічним розвитком суспільства. Водночас розвиток транспортної системи, освоєння і колонізація нових земель призвели до інтенсифікації мовних контактів і спричинили появу в англійській мові тисяч запозичень як з європейських (французької, італійської, іспанської, португальської та ін.), так і з інших мов світу, зокрема азійських, африканських тощо. Важливим способом словотворення стала конверсія, або функціональний зсув слова з однієї частини мови в іншу.

На сучасному етапі розвитку мови запозичення значно втратили свою питому вагу серед неологізмів – за підрахунками Дж. Ейто, їхня частка нині становить лише близько 5 % лексичних новотворів [5, с. X].

Натомість, значно зросла кількість скорочень, особливо аббревіатур – дослідник пов'язує це зі збільшенням кількості організацій та понять з багатослівними назвами, а також стрімким темпом сучасного життя, що вимагає посиленої економії мовних засобів. Так, у 2023 р. Оксфордський словник зафіксував появу нових аббревіатур у таких тематичних сферах: технології (*AMOLED, DSLR, PSTN*); екологія (*AQI*); медицина (*IUI, NIPT*); суспільне життя (*OG, ADA*); бізнес (*SPAC*).

Якісні зміни у лексичному складі англійської мови та їхній зв'язок із визначальними подіями у житті суспільства можна простежити на матеріалах добірок «Слово року», укладених редакційними колегіями сучасних авторитетних лексикографічних ресурсів. Такі добірки зокрема пропонують Оксфордський словник англійської мови (на сайті Oxford Languages (далі – OL)), Collins Dictionary (далі – CD) та Американська діалектологічна спілка (American Dialect Society, далі – ADS). Відбір слів-номінантів здійснюється за результатами ґрунтовних корпусних досліджень – до прикладу, команда редакторів Оксфордського словника послуговується матеріалами Оксфордського корпусу англійської мови (Oxford English Corpus), опрацьовуючи за допомогою спеціального програмного забезпечення близько 150 мільйонів слів щомісяця. Це дозволяє укладачам відстежувати появу нових слів та зміни у вживанні уже існуючих. Словом року не обов'язково стає нова лексична одиниця; критеріями відбору номінантів на звання «слова року» є його «резонансність» – різке зростання кількості пошукових запитів, широке вживання у різноманітних контекстах і відображення ним важливих подій, понять, ідей, проблем, що турбують суспільство у конкретний момент.

У 2020 році, коли світ сколихнула пандемія COVID-19, найактуальнішим лексичним кластером став коронавірусний вокабуляр. Слова та вирази, досі притаманні медичній та дотичним до неї галузям, перейшли до сфери загального вжитку. К. С. Карпова та Т. А. Чаюк визначають кілька тематичних груп, що характеризуються найбільш відчутним поширенням вузькоспеціалізованої лексики: найменування хвороби (*Wuhan virus, Wuhan coronavirus, China coronavirus, COVID-19 (CORonaVirus Disease 2019)* та ін.); найменування діагнозу (*index case, patient zero, contact tracing, community spread* тощо); характеристика перебігу хвороби (наприклад, *asymptomatic patient, case fatality rate, incubation period, person-to-person transmission*); найменування засобів захисту та запобігання хворобі (*social distancing, psychical distancing, self-quarantine, self-isolation, lockdown* та ін.) [9].

Не дивно, що словами року були визнані *lockdown* (CD) і *Covid* (ASD). Однак буремний 2020-й залишив не лише медичний слід в історії: він був настільки багатим на події, що

команда редакторів Оксфордського словника не спромоглась визначитися з єдиним словом року. Їхній перелік теж містить чимало слів, пов'язаних із пандемією та її наслідками. Наочним прикладом радикальної зміни контекстів, у яких вживається лексична одиниця, може слугувати слово *remote*. Слово не є новим – його походження датується XV ст., і до 2020 р. воно здебільшого вживалось у загальному значенні «віддалений» на позначення відстані, найчастіше у сполученні з лексемами *village, island, control, location*. Втім, за часів пандемії найбільш поширеними стали сполучення зі словами *learning, working, workforce, instruction* тощо, у яких акцентувалася не відстань, а робота/навчання з дому, а не в приміщенні відповідної установи; до того ж частотність вживання слова *remotely* зросла утричі.

Упродовж 2021 р. вплив пандемії на слововживання залишився відчутним, однак акцент змістився на шляхи боротьби і подолання вірусу: словом року було визнано *vax*. Слово не є новим – його поява датується 1980-ми роками, коли воно вживалось як іменник у значенні «вакцина», проте вкрай рідко. У 2021 році частотність його вживання стрімко зросла, і не лише в якості іменника, а й дієслова; до того ж, значно розширилися контексти вживання, що призвело до появи виразів на кшталт *vax sites, vax cards, to get vaxxed, to be fully vaxxed* тощо.

Враження світу від подій 2022 року втілилися у слові *permacrisis*, яке стало словом року за версією Collins Dictionary. Воно позначає тривалий період нестабільності, що призводить до серії катастрофічних подій. Наслідки пандемії доповнилися політичною нестабільністю, низкою природних лих, економічними негараздами і, звісно, війною в Україні. Трагічні події в нашій країні не залишили світ осторонь, що відобразилось і у мовній системі. Так, одним із десяти претендентів на звання слова року Collins Dictionary визнав слово *Kyiv*, замінивши нарешті написання і вимову назви нашої столиці транслітерацією з української мови (раніше воно подавалось як *Kiev*). Хештеги *#IStandWithUkraine* і *#StandWithUkraine* на позначення солідарності з Україною посіли третє місце у переліку номінантів на слово року за версією Oxford Dictionary. Американська діалектологічна спілка включила до номінантів на слово року інший вияв солідарності – *Slava Ukraini (Glory to Ukraine!)*. Слід зазначити, що відображення війни призвело до широкого вживання в засобах масової інформації численних неологізмів, з нею пов'язаних: *ruscism* – термін на позначення ідеології, соціальних практик та політичного режиму країни-агресорки; *ruscist* – прихильник такої ідеології; *to be Ukrained* – вираз, що описує суть становища, в якому опинилася росія після нападу на Україну, коли агресор вдирається в незалежну країну, а у відповідь отримує приниження на глобальному рівні; *orcs* на позначення орди загарбників тощо [10; 11]. Втім, ці лексичні одиниці ще не зафіксовано у словниках, тож поки не можна з упевненістю стверджувати, що вони стануть частиною англійського вокабуляру. Маємо надію, що натомість вже зовсім скоро з'являться неологізми, що відображуватимуть перемогу нашої держави.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, на сучасному етапі розвитку англійської мови роль запозичень у збагаченні її словникового складу значно знизилась порівняно з попередніми історичними етапами; водночас істотно зросла кількість слів, утворених шляхом скорочення та аббревіації, а також вживання слів у нових контекстах із новими значеннями. Важливою рушійною силою для змін у лексичному складі мови та слововживанні є визначальні події у соціальному житті. Так, упродовж 2020–2021 рр. найбільш активно збагачувався вокабуляр, пов'язаний з пандемією. Трагічні події в Україні з початку 2022 р. теж позначились на лексиці англійської мови появою. Перспективним напрямком подальших досліджень вважаємо відстеження фіксації сучасних неологізмів у словниках англійської мови.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Сучасна українська літературна мова / за ред. А. К. Мойсієнко. Київ : Знання, 2010. 270 с.
2. Ткачик О. В., Роговська Н. В. Шляхи поповнення лексичного складу сучасної англійської мови. *Вісник НТУУ «КПІ». Філологія. Педагогіка*. 2017. Вип. 9. С. 36–30.
3. Зацний Ю. А. Словник неологізмів. Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття : англо-український. Вінниця : Нова Книга, 2008. 360 с.
4. Crystal D. A New Linguistic World. URL : <https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4033.pdf> (Last accessed: 03.04.2024).
5. Ayto J. Twentieth century words. Oxford : Oxford University Press, 1999. 626 p.
6. Oxford Languages. URL : <https://languages.oup.com/word-of-the-year/> (last accessed: 15.04.2024).
7. Collins Dictionary. URL : <https://www.collinsdictionary.com> (last accessed: 15.04.2024).
8. American Dialect Society. URL : <https://americandialect.org> (last accessed: 15.04.2024).
9. Карпова К. С., Чаюк Т. А. Збагачення словникового складу сучасної англійської мови шляхом словотворення (на матеріалі мови пандемії COVID-19). *Актуальні проблеми української лінгвістики : теорія і практика*. 2020. № XLI. С. 155–176.
10. Rudyi N. Ruscism as a variant of the fascist form of state-legal regime. *Social & Legal Studios*. 2023. Vol. 6. №. 2. P. 55–60.
11. MacLachlan C. *Why are Ukrainians calling Russian invaders “orcs”?* URL : <https://www.spectator.co.uk/article/why-are-ukrainians-calling-russian-invaders-orcs/> (last accessed: 25.04.2024).

*Стаття надійшла до редакції  
27 лютого 2024 р.*

## ТОПОНІМИ ВІЙНИ: ДЕРУСИФІКАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ГЕОГРАФІЧНИХ НАЗВ

УДК 81'373.21(477)

**МАРЦЕНЮК ОЛЕНА,**

*доцент, кандидат педагогічних наук*

**СОЛДАТОВА ВІКТОРІЯ,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Анотація:** У цій статті розглядається процес дерусифікації українських географічних назв під час війни в Україні. Представлено аналіз впливу військових конфліктів на топоніми та їхню етнічну та культурну ідентичність українського народу. Також, досліджено зміни географічних назв в умовах військового конфлікту, та яке значення це має для сучасного українського суспільства. В статті висвітлюється важливість збереження та розвитку української мовної та культурної спадщини в умовах війни та політичних турбулентностей. Дослідження базується на аналізі актуальних джерел, документів та літератури, а також на прикладах конкретних топонімів, що відображають вплив військових подій на географічну номенклатуру України.

**Ключові слова:** *топоніми, війна, дерусифікація, українські географічні назви, ідентичність, мовна політика.* **Постановка проблеми:** Українські географічні назви стали об'єктом інтенсивних політичних та мовних впливів, особливо у період війни. Під час воєнних дій спостерігається зміна топонімів, що часто відбувається внаслідок дерусифікації. Цей процес породжує ряд проблем, зокрема, втрату історичної та культурної спадщини, порушення етнічної та мовної ідентичності та конфлікти у

суспільстві. Отже, ключовою проблемою є вивчення впливу війни на географічну номенклатуру та його наслідків для українського суспільства.

**Виклад основного матеріалу:** Топонімічна лексика представляє собою важливий аспект мови, який відіграє значущу роль як лінгвістичний так і культурний феномен. Термін "топонімія" походить від грецької мови, де "τόπος" означає "місце", і "ὄνομα" – "ім'я". Топоніми включають назви міст, сіл, річок, гір, вулиць та інших географічних об'єктів, і вони несуть у собі багато інформації про історію, культуру та особливості мови. Дослідження топонімічної лексики важливо здійснювати як в контексті самого мовознавства, так і в рамках ширшого культурологічного підходу. Топоніми виступають не лише як імена місць, але і як мовні сліди історії, традицій, етнічних особливостей та культурного спадку [3].

Базовим поняттям у галузі топоніміки є топонімія, що представляє собою сукупність назв (топонімів) на конкретній території. Основне значення та головна мета географічної назви полягають у фіксації місця на поверхні Землі. Різні класи топонімів включають ойконіми (назви населених місць), астіоніми (назви міст), гідроніми (назви річок), дрімоніми (назви лісів), ороніми (назви гір), урбаноніми (назви внутрішньоміських об'єктів), годоніми (назви вулиць), агороніми (назви площ), дромоніми (назви шляхів сполучення), макротопоніми (назви великих незаселених об'єктів), мікротопонімія (назви невеликих незаселених об'єктів), антропотопоніми (назви географічних об'єктів, виниклих від особистого імені).

Оскільки географічні назви мають лінгвістичну природу, існує тісний зв'язок топоніміки з мовознавчими науками, такими як ономастика (вивчення виникнення та поширення власних назв), історична лінгвістика, етимологія (вивчення походження слів), семантика, морфологія, фонетика та діалектологія [1].

Проаналізувати та пояснити конкретні найменування, розкривши їхнє значення та походження, це означає здобути важливі відомості про історію власного регіону, включаючи природні умови, економіку, етнічний склад населення, та історичні події. Цей аспект географічних найменувань використовується в історичних та географічних дослідженнях для відтворення минулих ландшафтів, вивчення особливостей заселення території, а також виявлення вимерлих ареалів рослин і тварин. Топоніміка не лише відтворює географічне середовище, а й відображає ставлення суспільства до нього. Людина відмічає у середовищі передусім ті аспекти, які наразі є найважливішими для неї та її діяльності.

Топонім – це соціальне явище, яке не лише відтворює властивості об'єкта, а й подає їх через призму людського уявлення, розкриваючи реалії колишньої матеріальної і духовної культури населення. Топонімія представляє собою систему понять, які формувалися протягом певного історичного періоду. У мовознавстві географічні назви часто служать єдиним свідченням вимерлих мов, також виявляють важливі факти історичної фонетики, граматики і словотворення [1].

Сучасні топонімічні дослідження обов'язково базуються на даних археології, історії, географії, палеонтології, без яких топоніміка не мала б належного наукового фундаменту.

Географічні назви виконують адресну функцію для конкретних об'єктів, а інформація, що міститься в них, містить відомості про форму, розмір та властивості цих об'єктів та їх значення для людини. Таким чином, топоніміка є невід'ємною частиною історичної географії та інших географічних дисциплін, як джерело наукової інформації та допоміжна географічна галузь.

Топоніми, як складова частина мови та культурного спадку, взаємодіють з іншими аспектами суспільства, впливаючи на сприйняття місцевості, формування ідентичності,

розвиток туризму та збереження мовної спадщини. Розуміння функціональної ролі топонімів стає важливою передумовою для вивчення культурологічних та лінгвістичних аспектів сучасного суспільства.

Географічні назви є органічними і суттєвими складниками життєдіяльності суспільства, оскільки вони виконують визначені соціумом функції. Ці назви служать орієнтирами у просторі, вказуючи на географічні умови розташування населених пунктів, а також на історичні та культурні факти. Крім того, ці факти є важливі своєю історією, культурою, вони вказують на географічні умови розташування поселення, на специфіку господарювання мешканців, на промисли, поширені у місцевості. Вивчення топонімів сприяє зацікавленості у краєзнавчих аспектах та виступає фундаментальною основою для формування національної свідомості. Аналіз топонімічного матеріалу спрямований на виховання особистісно патріотичних почуттів. Топонімічні студії сприяють продукуванню креативного потенціалу особистості, генеруванню нових ідей, сприянню розвитку, становленню всебічно розвиненої особистості [2].

У 2022 році, з початком повномасштабної війни, яка стала наслідком триваючого конфлікту на Донбасі та різкого загострення геополітичних суперечностей, російська федерація, підкріплена великими військовими контингентами, розпочала агресивну військову операцію на території України, включаючи навіть напади на західні області країни. Цей рішучий крок відобразився на загальному політичному, економічному та соціальному стані України, змінивши динаміку конфлікту та змушуючи країну шукати нові стратегії відповіді [4].

Важливість топоніміки у таких умовах стала надзвичайно актуальною. Зміна топоніміки, тобто назв місцевостей та географічних об'єктів, може мати велике значення в психологічній та політичній сферах під час війни. Українська влада вирішила активно використовувати топоніміку як частину інформаційної війни, зокрема, для підкреслення суверенітету та ідентичності країни. Перейменування міст, сіл та інших населених пунктів на символічні назви стало стратегічним кроком для підтримки національної єдності та підвищення морального духу українського населення.

Також важливою стала інформаційна взаємодія з міжнародними партнерами та медійна стратегія. Правильний підбір топонімів може вплинути на сприйняття ситуації в усьому світі, а також допомогти у створенні сприятливого образу України в очах міжнародної спільноти.

Для більш детального розгляду даного питання ми наведемо в приклад та проаналізуємо деякі статті, аби підкріпити свої аргументи про важливість топоніміки в Україні.

У пері на доручення президента Зеленського щодо можливого перейменування Росії на "Московію" та "Російської Федерації" на "Московську Федерацію" викликала значний резонанс як в Україні, так і за її межами. Вказане доручення було дане прем'єр-міністру Шмигалю у березні поточного року та передбачало "ретельне опрацювання як у площині історико-культурного контексту, так і з урахуванням можливих міжнародно-правових наслідків" цього питання. Автори петиції, опублікованої у листопаді минулого року, висловили думку, що "Московія" є історичною назвою Росії, яка зустрічалася на "багатьох історичних картах" у XVI–XIX століттях. Таке висловлення ідеї стало важливим приводом для обговорення цього питання як серед експертів, так і серед громадськості.

Захарова, офіційний представник МЗС РФ, відреагувала на це доручення, вважаючи його спробою створити "анти-Росію". Своїми коментарями вона спробувала показати цей крок як політичну провокацію з боку України. Патрушев, секретар ради безпеки РФ, також висловив свою позицію, називаючи доручення Зеленського спробою "перетворити Росію на Московію" [4].

Проте реакція на цю ініціативу в Україні виявилася дещо нейтральною. Більшість громадян ставляться до цього досить індивідуально, вважаючи, що назва "Московія" або "Московська Федерація" не змінить суті російської політики або впливу на сучасне життя. Однак ця ідея викликала значний резонанс серед москвитів, які реагували досить гостро істерично.

Натомість, в Китаї рішення змінювати топоніміку стало частиною ширшої ініціативи щодо відновлення старовинних назв міст і територій, що колись були частиною китайської імперії. Це рішення відзначено як спроба навести порядок в історичній пам'яті та стимулювати національну свідомість.

Таким чином, питання перейменування Росії стало предметом широкого обговорення та різних реакцій, від політичного спротиву до істеричних реакцій та байдужості [4].

Чернігівська міська рада надала вичерпну інформацію про процес перейменування вулиць у місті, який має значний вплив на культурне та історичне середовище міста. Основна мета перейменування вулиць полягає в тому, щоб відобразити історичну спадщину та національну самоідентифікацію Чернігова. Це створює можливість підкреслити та вшанувати події, особистості та місцевість, які мають важливе значення для міста та його мешканців.

За період останніх років у Чернігові було проведено значну кількість змін у назвах вулиць. Ці зміни не стосуються лише перейменування вулиць з радянської та комуністичної символіки, але й враховують історичні події, видатних діячів та культурні визначні місця [5].

Наприклад, вулицю, яка раніше носила назву Леніна, було перейменовано на ім'я відомої української письменниці Ліни Костенко. Це перейменування відображає бажання відділити місто від минулого та відзначити українську культурну спадщину. Подібні зміни відбулися із вулицями, які раніше мали назви, пов'язані з радянським періодом [5].

Процес перейменування вулиць включає в себе широкий спектр консультацій з громадськістю, врахування відгуків місцевих мешканців, а також аналіз історичних фактів та культурної спадщини міста. Такий підхід дозволяє зробити процес максимально прозорим та враховувати інтереси різних соціальних груп.

Обов'язковим для розгляду у нашому дослідженні стала дерусифікація українських географічних назв. Комітет Верховної Ради України з питань культурної спадщини та духовності затвердив зміни до декомунізаційного законодавства, які стосуються перейменування населених пунктів. Ці зміни передбачають процес дерусифікації та декомунізації назв міст та сіл з метою відновлення національної ідентичності та припинення героїзації радянської спадщини. У цьому процесі беруть участь владні структури, громадські організації та місцеве населення [6].

На прикладі міста Дніпра можна побачити, як відбувається цей процес. Нещодавно відомий проспект Леніна було перейменовано на проспект Героїв Майдану. Ця зміна відобразила не лише відмову від комуністичної символіки, але й вшанування подвигу учасників Революції Гідності. Такі перетворення є частиною більш широкої кампанії з підтримки національної самосвідомості та демократичних цінностей.

У місті Харкові також було відзначено кілька перейменувань. Зокрема, вулицю Леніна та проспект Маркса перейменовували на вулицю Олени Теліги та проспект Симоненка відповідно. Ці зміни символізують відмову від радянської спадщини та відновлення українських історичних коренів [6].

Важливо відзначити, що процес дерусифікації та декомунізації назв міст та сіл викликає неоднозначні реакції у суспільстві. Деякі громадські організації та політичні сили підтримують цей процес як важливий крок у відновленні національного самовизначення. Проте існують і обґрунтовані протести, особливо у відношенні до перейменування вулиць

та площ, які мають довгу історію та вже вкоренилися у місцевій культурі. В цілому, дерусифікація та декомунізація назв міст та сіл - це важливий етап у відновленні національної ідентичності та виправленні історичних неправильностей. Цей процес сприяє формуванню нового світогляду та покращенню співіснування українського суспільства.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Geograf.com.ua: Топоніміка. URL: <http://www.geograf.com.ua/human/akademichni-suspilno-geografichni-nauki-ta-distsiplini/462-toponimika/> [дата звернення: 28.04.24].
2. Беценко Т. П. Вступ до топоніміки: Навчальний посібник. Суми, 2019. -151 с.
3. Лабінська Г. Топоніміка: навч. посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2016 -274 с
4. Тимчук Ю. Топоніміка у війні. Збруч. URL: <https://zbruc.eu/node/115164> [дата звернення: 29.04.2024].
5. «Історія та культура України в нових назвах вулиць»: герої російсько-української війни. Черкаси Офіційний портал міської ради, міського голови, виконавчого комітету. URL: <https://chmr.gov.ua/ua/newsread.php?view=22220&page=1&page=482> [дата звернення: 29.04.2024].
6. Дерусифікація та декомунізація назв: як змінюються українські міста. Прозорі міста - Наснажуємо місцеву владу до прозорості та підзвітності. URL: <https://transparentcities.in.ua/articles/derusyfikatsiia-ta-dekomunizatsiia-nazv-yak-zminiuiutsia-ukrainski-mista> [дата звернення: 29.04.2024].

*Стаття надійшла до редакції  
15 березня 2024 р.*

## **КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

УДК 373.2.015.31:811.161.2]:[159.9.018:398.21

**ТАРАШЕВСЬКА ОЛЬГА,**

*викладач-методист*

**КОРНІЄЦЬ ЛІЛІА,**

*здобувачка освіти факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Актуальність проблеми.** В дитинстві ми, як ніколи, щиро радіємо дрібничкам, заслуховуємось у фантастичні історії, віримо в магію і казку. Разом з тим, в дитинстві закладається фундамент нашого подальшого розвитку. Нашими першими вчителями є батьки. І саме з їхніх уст звучить наша перша казка, яка відносить нас в чарівні світи, сповнені див, пригод та магії . З її допомогою ми починаємо формувати наш світогляд: вона навчає нас розрізняти що добре, а що погано, як можна, а як - ні, формує особистість зі своїми цінностями, вподобаннями, а також транслює певні соціальні зв'язки та поведінкові партнери. Правильно підібрана історія може допомогти дитині зрозуміти такі явища як життя і смерть, зрада та підступність, любов та ненависть, дружба та ворогування, гнів та співчуття, а також слугуватиме хорошим методом навчання. Так, на прикладі героїв та подій можна закласти не лише правильні моральні цінності, а і пояснити необхідність гігієнічних процедур, прибирання, вживання корисної їжі, роз'яснити явища природи, елементарну арифметику тощо. Сучасні діти досить рано починають використовувати гаджети, також часто в них спостерігається відсутність комунікації з батьками та однолітками, різні стресові ситуації - усе це може негативно впливати на вміння висловлювати свої думки та почуття. Казкотерапія тут постає тим самим ключем, що допомагає вирішувати ці проблеми та розвивати мовлення через захоплюючі та веселі

пригоди. І основною задачею педагога є майстерно використовувати цей ключ. Даний метод є досить універсальним при роботі з дітьми, тому що окрім психологічних аспектів, він допомагає в розвитку логіки, мислення, фізичних можливостей, а також мовлення. І в цій статті, я хочу детальніше розглянути як казкотерапія допомагає розвинути мовленнєві навички в дітей дошкільного віку. Адже, мовлення у дітей є не тільки засобом спілкування, але й віконцем у світ їхньої уяви та почуттів.

**Виклад основного матеріалу.** На щастя, наша усна народна творчість та такі письменники як Леся Українка, Олена Пчілка, Іван Франко, Михайло Коцюбинський, Василь Сухомлинський та інші залишили величезну спадщину цінного матеріалу. Так, при казкотерапії досить часто використовуються казки “Колобок”, “Рукавичка”, “Ріпка”, “Пшеничний колосок” тощо. Розповідання казок завжди приносить малятам велику радість: вони уважно їх слухають, активно сприймають, швидко запам’ятовують зміст, із задоволенням переказують, грають в ігри з казковим сюжетом. Сила впливу казки залежить не тільки від її змісту, а й від уміння яскраво й образно її розповісти дітям, вживати характерні казкові фрази, епітети. Створити теплу, задушевну атмосферу.[2]

Весь процес казкотерапії не вимагає якихось дуже вартісних чи унікальних умов. Найзручнішим місцем для проведення казкотерапії буде окреме, добре освітлене приміщення. Кімната повинна бути звільнена від зайвих меблів, знадобляться лише стільчики для групи дітей і стілець для ведучого, м’який килим у центрі кімнати, підставка для програвача. Заняття проводиться в підгрупах по 8-10 дітей. Казкотерапію досить проводити один раз на тиждень. Під час проведення занять важливо пам’ятати, що дитина здатна концентрувати увагу протягом перших 15-20 хвилин. Тому, варто робити паузи, під час яких можна зробити фізкультхвилинку чи пальчикову гімнастику. Це все вказано в спеціально розроблених методах, що допомагають краще розвинути мовлення і покращити взаємодію. Першим методом є, власне, читання та вигадкування казок. Рекомендується не читати казку, а розповідати, використовуючи при цьому відповідні до сюжету інтонації, артистизм, вміння передавати емоції та образи персонажів. Це допомагає встановити зоровий контакт з дітьми, що ще більше сприяє їх до залучення в процес. Слухаючи правильну лексику, граматику та фразеологію, малюки вчаться розпізнавати звуки та ритм мови, а також виразно розмовляти і вибудовувати складні мовленнєві конструкції. А вигадкування нових казок сприяє розвитку творчого мислення та вмінню висловлювати свої думки. Основою другого методу стали рольові ігри та театралізація. Під час рольових ігор, діти відтворюють дії та діалоги героїв казок. Це сприяє розвитку вмінню висловити свої думки та почуття. Створення власної вистави за мотивами казок допомагає дітям вивчати тексти, що добре впливає на розвиток пам’яті, а також виразно вимовляти слова та вести діалоги. [3]

Також застосовують малювання та ілюстрування. Дошкільнятам пропонується намалювати ілюстрацію до своєї улюбленої казки. Це розвиває вміння виражати свої думки через малюнок та образи. Завдяки цьому методу діти вчаться послідовно висловлювати свої думки та спостерігати причинно-наслідкові зв’язки між подіями.

І, звичайно ж, використовують обговорення та висловлення своїх почуттів. Групові дискусії допомагають дітям висловлювати свою думку перед групою осіб, вчать вислуховувати інших, розуміти різні точки зору та аргументувати свої висловлювання. А також це чудовий метод навчитися виражати та розуміти свої відчуття та відчуття інших, тому що метод передбачає обговорення своїх відчуттів і ставлень до героїв після прочитаного.

Казкотерапія має певні принципи. Перший - донести до свідомості дитини інформацію про базові життєві цінності у цікавому та ненав’язливому для неї вигляді; другий принцип полягає в тому аби навчити дитину знаходити і відновлювати власну життєву енергію та

віру в себе. Третій принцип - принцип багатогранності, він розглядає будь-яку життєву історію чи казку з різних сторін, що значно розширює світогляд. За четвертим принципом психолог може пізнавати психічну реальність дитини і допомагає їй взаємодіяти у соціальній реальності.

Також казкотерапія виконує наступні функції: діагностичну, прогностичну, виховну та коригувальну. [1]

На основі вище перерахованих методів та засад багато казкотерапевтів створили свої дієві методики терапії. В Україні є досить поширеною методика Лариси Фесюкової. Основною ідеєю якої є створення казки за певною системою, яка містить в собі сім розділів: моральний урок, виховання добрих почуттів, мовленнєва зарядка, розвиток мислення та уяви, казка та математика, казка і екологія та казка розвиває рухи. Автор радить придумувати нових персонажів, вилучати з казки дієслова, іменники або ж частини слів; знаходити лагідні, красиві та сумні слова, а також складати нові та смішні; розбирати слова однакові за написанням, але різні за значенням, знаходити зайві; можна ще об'єднати дві казки в одну з новим сюжетом, перетворювати своїх рідних на інших осіб чи предмети; застосовувати аналогії та шрифти, шукати схожості та відмінності; застосовувати математичні дії, вказуючи кількість і вагу героїв чи предметів, придумувати лічилки на основі казок; пояснювати динаміку розвитку, наприклад, як з насіння утворюється рослина, а потім плід, з якого мама варить варення; досліджувати все, ставлячи питання схожі до: "А, що якби Сонце не зійшло?"; застосовувати пальчикові ігри, малювання по мокрому, зробити об'ємні аплікації, колажі, тощо. Тобто, варіантів може бути безліч.

Це все в комплексі добре впливає не лише на розвиток мовлення, а і на загальну атмосферу в групі і долучає до процесу малоактивних та не дуже товариських дітей.

**Висновки.** Отже, як ми бачимо, казка дарує малятам щасливі спогади з дитинства, огортає затишком та теплом, відкриває незвідані світи магії та пригод, формує світогляд та вчить взаємодіяти зі світом. І якщо вміло використати її, вона може стати потужним інструментом у всебічному розвитку дошкільнят. Казка - це той самий ключик до дитячих душ, який зуміли віднайти наші предки та передати нам крізь покоління. І добре, що ми змогли удосконалити його, перетворивши в цінний метод казкотерапії. Впевнена, що використовуючи його ми зможемо виховати не одне покоління мудрих, свідомих, впевнених у собі людей, з правильними моральними принципами та широким світоглядом, що у свою чергу допоможе зробити наше суспільство більш розвиненим та щасливим.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Вачков І.В. Розвиток самосвідомості через психологічну казку/ І.В. Вачков.Київ :Вища школа, 2019. 137 с.
2. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. Шкільний світ, 2016. 120 с
3. Довга Т. Я. Стимулювання мовлення і мислення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку засобами дитячої літератури. 2012. Вип.106. с. 134-141.
4. Пінчук Ю.В. Корекція зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами казкотерапії. Педагогіка. 2022.

*Стаття надійшла до редакції  
27 лютого 2024 р.*

# ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ Й СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

УДК 373:5.016:811.161.2]:81'1-047.22

**ПОХИЛЮК ОЛЕНА,**

*кандидат філологічних наук*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**ДЗЮБА ТЕТЯНА,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *The article examines theoretical aspects and modern approaches to the formation of students' lexical competence in Ukrainian language lessons, in particular, describes the features of the competence approach in teaching the Ukrainian language, substantiates the role of lexical competence as a key component of language competence, defines patterns and main approaches to the formation of schoolchildren's lexical competence. The most important principles of studying the vocabulary of the language are also substantiated.*

**Key words:** *competence approach, lexical competence, vocabulary of schoolchildren, construction of lexical-semantic fields, receptive, reproductive and productive methods.*

**Постановка проблеми (актуальність).** У сучасному світі мова відіграє ключову роль у всіх сферах життя людини: у навчанні, роботі, спілкуванні, саморозвитку. Тому володіння мовою, у тому числі лексичною компетентністю, є не лише необхідною умовою успішного навчання, але й ключем до успішного життя. Сучасні умови навчання характеризуються використанням нових інформаційних технологій, орієнтацією на діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи до навчання. Це потребує нових методів та прийомів формування лексичної компетентності учнів, які б відповідали сучасним тенденціям у методиці викладання української мови.

Дослідження показують, що рівень лексичної компетентності учнів не завжди відповідає вимогам сучасної освіти. Учні часто відчувають труднощі у розумінні та використанні слів, що негативно впливає на їхню мовну підготовку та загальний рівень розвитку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема формування лексичної компетентності учнів на уроках української мови є предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. У своїх працях вони розглядають різні аспекти цієї проблеми: теоретичні основи лексичної компетентності, методи та прийоми її формування, психологічні особливості розвитку лексики у дітей, вікові особливості оволодіння словниковим запасом тощо.

Серед найновіших досліджень у царині окресленої проблеми можна виділити праці Кучеренко І. А.; Полінок О. В.; Мамчура Р. І.; Топчій Л. С.; Зоревої Г. П.; Сіранчук Л. М.; Волочая Д. А.; Хоми О. М. та ін.

**Виокремлення мети та основних завдань дослідження.** Мета статті – розробити теоретичні основи та методичні рекомендації щодо формування лексичної компетентності учнів на уроках української мови з урахуванням сучасних тенденцій у методиці викладання.

**Основні завдання нашого дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні аспекти лексичної компетентності, її компоненти та структуру.
2. Дослідити сучасні підходи до формування лексичної компетентності учнів на уроках української мови.
3. Вивчити психолого-педагогічні особливості розвитку лексики у дітей шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Реформування середньої освіти віддзеркалює бажання розвивати учня в гармонії, виховуючи у нього загальнолюдські цінності, підтримуючи його самостійність, творчість та самореалізацію. У навчальних стандартах робиться акцент на тому, що роль вчителя полягає не лише в передачі знань, але й у навчанні учнів вмінню їх застосовувати. Знання, спільно з вміннями, формують життєві компетентності учнів, які стають необхідними для їхнього майбутнього. Тому сучасний освітній процес повинен проводитися з урахуванням компетентнісного підходу. В. Новосолова наголошує, що лексична компетентність є невід'ємною складовою мовної компетентності і *«полягає в оволодінні лексичними засобами мови та вмінні ними користуватися. Передусім це багатий словниковий запас, правильне вживання слова з урахуванням значення та можливостей лексичної сполучуваності слів* [3, с. 15]. Компетентність є фундаментом успішної самореалізації випускника в суспільстві, тому компетентнісний підхід передбачає активну самостійну працю учнів, спільну роботу в парах та малих групах, проєктну діяльність, спрямовану на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід вважається ефективним засобом розвитку особистості, спрямованим на активне та конструктивне включення людини у сучасні суспільні процеси та досягнення [1, с. 21].

Такий підхід на перше місце ставить не знання здобувача освіти, а його здатність вирішувати проблеми, які можуть виникнути в конкретних ситуаціях:

- 1) пізнанні світу та формуванню власної картини про нього;
- 2) міжособистісній взаємодії;
- 3) оцінці чужих і власних дій;
- 4) споживацькій та естетичній оцінці;
- 5) виконанні різних соціальних ролей;
- 6) здійсненні певного вибору;

О. Кучерук розглядає кілька закономірностей у формуванні лексичної компетентності:

1. Врахування чуттєвого досвіду під час активного навчально-пізнавального процесу для розширення словникового запасу.
2. Аналіз семантики кожного слова та його контексту з метою зрозуміння значення слова.
3. Підкреслення зв'язку між значенням слова та його граматичною формою з урахуванням походження та функціональних особливостей.
4. Робота над переносним значенням слова для розвитку образності мовлення.
5. Розвиток асоціативного мислення та уваги до переносного значення слів для розвитку мовно-естетичного чуття.

І. Кучеренко переконливо доводить, що лексична компетентність *«є інтегративним особистісним утворенням (синтезом знань, умінь, досвіду тощо), що дає змогу застосовувати лексичні знання в навчальній і мовленнєвій практиці, у різних видах мовленнєвої діяльності, виправдано використовувати лексичні засоби під час спілкування»* [2, с. 50].

Урахування цих закономірностей сприятиме успішному формуванню лексичної компетентності та розкриттю творчого потенціалу учнів. При вивченні словникового складу української мови важливо враховувати системність (організація навчального процесу як системи) та комунікативність (участь учня у мовному спілкуванні, контекст, ситуації тощо). Взаємозв'язок цих принципів є важливим і необхідним, оскільки лексика пов'язана з реальним життям, поняттями, предметами та культурно-історичним досвідом [1, с. 25].

Під час відбору текстів для вправ варто враховувати історичні аспекти української мови, такі як походження слів, використання архаїчних та історичних виразів, що відтворюють українську культуру. Додатково, потрібно створювати завдання, спрямовані на

розширення словникового запасу учнів та поглиблення розуміння різних значень слів шляхом побудови лексико-семантичних полів [2, с. 52]. *Наприклад:*

**Вправа 1.** Поясніть значення багатозначного слова «голова» в реченнях.

*1. Як голова сивіє, то людина мудріє. 2. Хліб всьому голова. 3. Не той голова, що дуже кричить, а той, хто вміє навчить. 4. Яка головонька, така й розмовонька. 5. Сила без голови шаліє, а розум без сили мліє. 6. Зміряв його з ніг до голови. 7. Скільки голів, стільки й умів. (Народна творчість)*

**Вправа 2.** З'ясуйте лексичне та граматичне значення слова «хліб». Що спільного між усіма значеннями багатозначного слова?

**Вправа 3.** Відредагуйте речення, замінивши однокореневі слова їх синонімами.

*Школярі прийшли до школи. Учні навчилися швидко читати. Ледар усе життя ледарює. Тільки нероба нічого не робить. Батьки вчать нас любити Батьківщину.* [ 1, с. 22 ].

Н. Бондаренко визначає компетенцію як здатність розв'язувати проблеми, яка забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів [6, с. 2].

У процесі формування лексичної компетентності слід ознайомити учнів зі словами, які мають символічне значення, лінгвокультурними та етнографічними термінами, що сприятиме їхньому усвідомленню зв'язку мови з минулим, сучасним та майбутнім.

У відборі методів формування лексичної компетентності виокремлюються наступні підходи:

1. Рецептивний метод, який охоплює бесіди, викладання вчителя, читання текстів, ознайомлення з правилами, показ мовних зразків, а також знайомство зі словниковими статтями.

2. Репродуктивний метод, спрямований на розвиток мовленнєвих навичок. Учні використовують набуті знання на практиці, вирішують завдання, аналізують слова або тексти, складають словосполучення та речення, виконують усний та письмовий переказ текстів.

3. Продуктивний метод передбачає застосування дослідницьких та творчих підходів. Він має проблемний характер і реалізується у складанні плану тексту, аналізі з визначенням теми та основної думки, виборі заголовка, виділенні частин тексту тощо. Такі завдання сприяють розвитку мовленнєвої компетентності та творчого мислення учнів [1, с. 21].

Доцільним є чергування різних методів та прийомів психолого-педагогічної підтримки діяльності учнів:

1. заохочення;
2. створення яскравих навчально-образних уявлень;
3. навчально-пізнавальна гра;
4. створення ситуації успіху;
5. створення проблемної ситуації;
6. поштовх до пошуку альтернативних рішень;
7. виконання творчих завдань;
8. кооперація учнів.

**Висновки.** Важливо, щоб процес формування лексичної компетентності учнів був системним та цілеспрямованим. Це потребує від вчителів української мови глибоких знань з методики викладання, а також уміння використовувати сучасні методи та прийоми навчання [2, с. 51].

Результатом формування лексичної компетентності учнів має стати їх вільне володіння словниковим запасом мови, уміння використовувати слова та словосполучення відповідно до контексту, а також розуміння лексичних норм мови.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Зорева Г. П. Формування лексичної компетентності в учнів на уроках української мови. Київ, 2023. 92 с.
2. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі. Харків, 2014. 51 с.
3. Новосолова В. Г. Основні аспекти роботи над формуванням лексичної компетентності на уроках української мови. Львів, 2012. 79 с.
4. Хорошковська Т. П. Ключові та предметні компетентності учнів: теоретичний аспект. Полтава, 2019. 123 с.
5. Нестеренко, Н. В. Шляхи формування мовної компетенції на уроках української мови. Київ, 2023. 68 с.
6. Бондаренко Н. О. Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу. 2013. 105 с.

*Стаття надійшла до редакції  
27 квітня 2024 р.*

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

УДК 378.016:811.161.2]:003.086-047.22

**МАЗУР ТЕРЕЗА,**

*викладач вищої категорії кафедри української філології  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Постановка проблеми.** Відповідно до реалій сьогодення вища школа має забезпечити підготовку висококваліфікованих фахівців, зокрема педагогів, а одним із чинників професійної компетентності майбутнього вчителя є насамперед його належний рівень комунікативної компетентності, що передбачає не тільки вміння вільно усно висловлювати свої думки в професійній сфері, але й вміння правильно їх оформлювати на письмі. Як відомо, грамотною можна назвати ту людину, що має високий рівень розвитку усної і писемної мови.

Згідно з дослідженнями М. Галицької під комунікативною компетентністю студентів вищої школи розуміється інтегральна якість особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування та її специфічні прояви в професійній діяльності [1, с. 40]. Зауважимо, що до складу комунікативної компетентності входить мовна компетентність, яка передбачає формування й володіння пунктуаційними вміннями й навичками. Безперечно, пунктуаційні вміння формуються ще під час навчання в закладах загальної середньої освіти, проте, зважаючи на власні спостереження й аналіз науково-дослідницьких робіт студентів, рівень сформованості пунктуаційної компетентності в них потребує ґрунтовного й всебічного вдосконалення. Крім того, нині нівелюється значення розділових знаків у процесі онлайн-спілкування, що значно ускладнює роботу над удосконаленням пунктуаційних умінь і навичок студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням формування пунктуаційної компетентності студентів цікавились такі дослідники, як І. Волкова, Н. Ковальчук, Л. Артюшкіна, А. Андреева та ін. На основі компетентнісного підходу сьогодні пропонують вивчати мову такі лінгводидакти: Л. Барановська, Д. Бобова, Н. Бондаренко, Н. Бородіна,

З. Гирич, Н. Голуб, М. Гуць, І. Дроздова, Г. Онуфрієнко, М. Зарицький, Л. Мацько, М. Пентилюк, В. Сеніна, Т. Симоненко. Комплексні дослідження вчених усебічно висвітлюють питання професійного мовлення учнів і студентів, особливості змісту, форм, методів і прийомів, засобів навчання української мови з урахуванням сучасних інноваційних тенденцій. Спроби аналізу пунктуаційної компетентності здійснені Т. Донченко, С. Караманом, О. Любашенко, В. Мельничайком, Н. Павлюк, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Хом'яком та ін. Незважаючи на чималу кількість наукових розробок, порушена проблема й досі залишається актуальною, яка детермінована об'єктивними потребами створення науково вмотивованих лінгводидактичних засад удосконалення пунктуаційної компетентності майбутніх учителів-філологів у системі вищої освіти.

**Мета статті** – проаналізувати сучасні наукові підходи щодо розуміння поняття «пунктуаційна компетентність» й визначити основні лінгводидактичні підходи вдосконалення пунктуаційної компетентності майбутніх учителів-філологів, що складає основу підготовки фахівців у контексті інноваційних змін як середньої, так вищої школи.

**Методи дослідження.** Для реалізації поставленої мети використовували такі методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, систематизація й узагальнення лінгводидактичної літератури досліджуваної проблеми, методичний аналіз методичних рекомендацій і посібників), емпіричні (спостереження за навчальним процесом, аналіз письмових робіт студентів вищих навчальних закладів з метою визначення реального стану сформованості пунктуаційних умінь і навичок майбутніх учителів-філологів).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відповідно до Закону України

«Про забезпечення функціонування української мови як державної» [5] досконале, ґрунтовне володіння українською літературною мовою в повсякденно-діловій діяльності є обов'язком кожного фахівця, зокрема педагогічного працівника.

Усі компетентності, на які орієнтується вивчення української мови, тісно взаємопов'язані. Для української мови як навчальної дисципліни головним завданням визначено формування в студентів мовної (лінгвістичної), мовленнєвої та комунікативної компетентностей. *Мовна компетентність* передбачає поглиблення й розширення основ науки про мову, знання її системи, володіння способами й навичками якісної діяльності з вивченим мовним матеріалом. *Мовленнєва компетентність* – це розуміння студентами чужих та створення власних висловлювань відповідно до мети, завдань та ситуації спілкування, виробленість у них умінь і навичок успішної комунікації. Спираючись на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [4], успішна комунікація, зокрема писемна, залежить від рівня сформованості пунктуаційної компетентності, яка є складовою мовної компетентності. На думку Н. Ковальчук, мовна компетентність має у своєму складі: фонетико-орфоепічну, лексичну, граматичну (морфологічну, синтаксичну), правописну (орфографічну, пунктуаційну) та текстову компетентність [6, с. 70]. Зважаючи на це, можна стверджувати, що пунктуаційна компетентність входить до складу мовної компетентності. Саме тому ці поняття слід розглядати в нерозривному контексті.

Спираючись на дослідження вчених, пунктуаційну компетентність розглядаємо як предметну компетентність студентів у системі мовних знань, умінь і навичок, що передбачає вміння інтонаційно правильно оформлювати усне мовлення на письмі, тобто студенти повинні мати високий рівень сформованості пунктуаційних умінь і навичок та вміти вільно ними послуговуватися при створенні будь-якого професійно орієнтованого тексту.

З огляду на це важливим є розкриття суті понять пунктуаційні вміння й навички. Для визначення шляхів розвитку пунктуаційних умінь і навичок розкриємо значення понять «уміння» й «навички», їх взаємозв'язок у системі «знання – уміння – навички», оскільки в психологічній та педагогічній літературі по-різному підходять до їх трактування.

Представники першого підходу (А. Богуш, В. Онищук, О. Сердюк) первинними вважають навички «як початок осмисленої дії, свідоме, але невміле виконання», а «вміння» поставлені на друге місце. Також стверджують, що на основі знань, у ході їх використання формуються *навички й уміння*, а основу формування навичок складає усвідомлення задачі й смислу дій, розумове й фізичне напруження з метою багаторазового їх виконання. Інші ж учені стверджують (С. Гончаренко, М. Скаткін, І. Харламов, Ю. Чабанський, П. Щербань) у зазначеній тріаді після «знань» розглядають «уміння», характеризуючи їх як здатність належно виконувати певні дії, засновану на доцільному використанні людиною набутих знань і *навичок*. Проаналізувавши різні погляди вчених на цю проблему, можемо констатувати: якщо дія елементарна й використовується для більш складних дій, то її виконання формується як навичка; якщо ж дія складна, то її виконання – це вміння, до складу якого належить одна чи декілька навичок. Якщо мова йде про пунктуаційні вміння й навички, то, на нашу думку, більш доречним є використання поняття пунктуаційні вміння, оскільки правильна розстановка розділових знаків у тексті вимагає свідомого застосування набутих знань (теоретичних правил) й логічного аналізу тексту.

Саме тому поняття пунктуаційна компетентність буде містити такі складові: 1) знання про систему розділових знаків та правил їх уживання; 2) основні пунктуаційні вміння; 3) здатність вільно створювати й пунктуаційно правильно оформлювати висловлювання в писемній формі (основна складова, що становить ядро пунктуаційної компетентності).

Українська дослідниця М. Пентилюк зазначає, що й орфографія, і пунктуація служать засобом оформлення тексту і сприяє ефективному спілкуванню. Розділові знаки ставляться з метою розмежування окремих логіко-граматичних частин у потоці мовлення, допомагають тому, хто пише, виразніше передавати свої думки і почуття, а тому, хто читає, краще, точніше сприймати текст.

Під час роботи зі студентами важливо донести до їхнього розуміння думку, що пунктуаційна грамотність базується на розумінні функції кожного розділового знака, що пунктуацію не можна вивчити тільки шляхом запам'ятовування правил, оскільки часто вживання розділових знаків залежить від стилю мовлення, особливого забарвлення переданих письмово думок. Тому вивчення пунктуації пов'язуємо не тільки з граматикою, а й зі стилістикою та іншими розділами мовознавства.

У дослідженнях Г. Грибан наголошується, що формування мовної особистості засобами пунктуації – це перш за все шліфування, розвиток думки, почуттів, виховання естетичної сприйнятливості до цінностей світової культури й осмислення серед них місця культури свого народу. Адже пунктуаційна грамотність – це засіб розвою інтелекту [2, с. 59].

Цінним для нашого дослідження є виділення основних етапів формування пунктуаційної компетентності, які запропонувала Н. Ковальчук: 1) пошук прояву ключових компетентностей у кожній конкретній темі; 2) проєктування пунктуаційної компетентності на всіх ступенях навчання; 3) відображення пунктуаційної компетентності в навчальних стандартах, програмах, підручниках та методиках навчання [6, с. 70].

Пунктуаційна компетентність є освітньою, предметною, оскільки її формування відбувається на уроках української мови в школі (вивчення пунктуаційного матеріалу, формування навичок правопису, застосування їх на уроках розвитку мовлення, у побудові власних діалогічних та монологічних висловлювань і пунктуаційному їх оформленні на письмі), а удосконалення, узагальнення та систематизація отриманих умінь, навичок відбувається у вищій школі. Перш за все, студенти повинні добре знати граматику, зокрема синтаксис. Однак, крім знання теоретичних дисциплін з сучасної української літературної мови, потрібно різносторонньо й ефективно забезпечувати практику письма через виконання різних видів завдань з інших дисциплін, зокрема творчого та пошукового характеру.

Для сучасної освіти характерним є врахування нових педагогічних ідей, що пов'язано з відмовою від традиційного навчання та виховання, з ідеєю цілісності педагогічного процесу як системи, що спирається на теорії загальнолюдських цінностей, гуманізації та особистісно-орієнтованого підходу. Нині ключовим поняттям у вітчизняній лінгводидактиці й освітній практиці є виділення основних *підходів* до процесу навчання студентів. Як зазначає І. Дроздова, в основу такого процесу покладено когнітивно-комунікативний, компетентнісно-діяльнісний, професійно-зорієнтований підходи, що реалізується в принципах, активних та інтерактивних методах і формах, прийомах і засобах навчання, забезпечуючи якісну підготовку майбутніх фахівців філологічних спеціальностей [3, с. 22]. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» за редакцією М. Пентилюк підхід трактується як «погляд, з якого сприймається або оцінюється те чи інше явище, предмет, подія; перспектива, в якій вони виступають. Це підходи, спрямування, що визначають закономірності, методи, прийоми, засоби навчання» [8, с. 270]. С. Омельчук розглядає це поняття як методологічну категорію лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю [7, с. 3].

На нашу думку, у формуванні пунктуаційної компетентності ключовими є такі підходи: текстоцентричний, компетентнісний, функційно-стилістичний, когнітивний, когнітивно-комунікативний та технологічний.

Звичайно, найбільш доцільними є врахування текстоцентричного підходу, оскільки в основі формування пунктуаційних умінь і навичок лежить постійна увага до зв'язно побудованого тексту. Проблемі навчання на основі текстоцентричного підходу присвячені праці (М. Пентилюк, О. Горошкіної, Т. Окуневич, Т. Симоненко, С. Караман та ін.). Текстоцентричний підхід – це орієнтація навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок на текстовій основі, а формування комунікативної компетентності, зокрема пунктуаційної, неможливе без роботи з текстом. Використання тексту як основного засобу навчання сприяє тому, що студенти оволодівають способами розв'язання комунікативних, мовленнєвих, мовних і правописних завдань, формується їхня операційна діяльність.

Значні переваги цього підходу до навчання в тому, що мовні одиниці подаються не абстраговано, ізольовано, а в їхньому природному мовному оточенні, безпосередньому функціонуванні в мовленні. Таким чином текст слугує певним відправним мотиваційним моментом для аналітичної роботи над знаходженням вивчених пунктограм і пунктуаційних правил, з'ясуванням їхніх взаємозв'язків з іншими елементами мовної системи, спостереження над функціонуванням у писемному мовленні й подальшої конструктивної та креативної роботи з відпрацювання відповідних пунктуаційних умінь і навичок. Саме текст створює оптимальні умови для розуміння ролі розділових знаків та формування вміння правильно розстановки. Текст допомагає студентам усвідомити мову як матеріал передачі думки й змісту, роль і значення розділових знаків у тексті, формує спостережливість до логічного членування тексту.

Не менш важливим є врахування компетентнісного підходу, який втілюється в головній меті мовної освіти – формування професійно-комунікативної компетентності студентів. Як вже було зазначено вище, тільки компетентність, зокрема пунктуаційна, дає можливість свідомо використовувати набуті знання з синтаксису і пунктуації, вільно володіти пунктуаційними вміннями і навичками.

Важливе значення для вдосконалення пунктуаційних умінь і навичок студентів має *функційно-стилістичний підхід*, що полягає у використанні текстів різних стилів мовлення професійно орієнтованих текстів. Вважаємо, що вдосконалення пунктуаційних умінь студентів можливий через усвідомлення функцій розділових знаків у текстах різних

стилів, тому вивчення пунктуації повинно ґрунтуватися на особливості вживання тих чи інших розділових знаків у текстах різних стилів.

Нині у зв'язку зі стрімким оновленням інформації виникає необхідність не тільки й не стільки в знаннях, скільки в готовності отримувати нову інформацію, вчасно й ефективно її застосовувати. Тому зміст навчання повинен бути принципово переорієнтований – потрібно подавати не готові знання, а намагатися активно залучати студентів до самостійного пошуку. Реалізацію цього забезпечує *когнітивний підхід*, що передбачає пошук, опрацювання складного за змістом і обсягом матеріалу. Важливим чинником процесу розвитку пунктуаційних умінь і навичок є набуття студентами навичок роботи з інформацією – вміння не тільки знаходити її, а й аналізувати, узагальнювати опрацьований матеріал.

У результаті осмислення концепцій когнітивного та комунікативного навчання, розроблених М. Пентилюк, О. Горошкіною, А. Нікітіною, актуальним є *когнітивно-комунікативний підхід*, що, за словами І. Дроздової, може розглядатися як метапідхід, бо одночасно забезпечує усвідомлення відомостей (матеріалу) мовного, професійного характеру та розвиває пізнавальні здібності й інтереси студентів, їхні особисті якості, орієнтовані на особистісну активність, пошукову творчість [3, с. 143-144]. Цей підхід дає можливість свідомо оволодівати пунктуаційними вміннями в процесі навчання сучасної української літературної мови з урахуванням професійної специфіки (використовуючи комунікативні потреби майбутнього фахівця) та формувати пізнавальну активність для отримання науково-навчальної та професійної інформації.

Останнім підходом визначимо *технологічний*, оскільки забезпечує системність і цілісність розвитку пунктуаційних умінь і навичок студентів, що спирається на результат навчання – компетентний рівень володіння пунктуаційними вміннями, а залежно від цього визначає зміст навчання, його організацію, адекватний вибір системи методів, прийомів і засобів навчання.

Мовна компетентність включає такі складові: фонетичну, орфоепічну, лексичну, граматичну, правописну та ін. Формування правописної компетентності передбачає досягнення пунктуаційної грамотності здобувачів. На наше переконання, сформувати в них внутрішню потребу в правописній грамотності, виробити міцні пунктуаційні вміння й навички цілком можливо шляхом впровадження ефективної системи вправ і завдань з пунктуації. І. Хом'як наголошує, що системність вправ – це перша і головна умова їх успіху, «нестача цієї системності – головна причина, чому чисельні і тривалі вправи з орфографії дають досить невисокі результати» [9, с. 176].

На основі вищенаведених трактувань доречно викорисовувати наступну систему вправ з урахуванням етапів роботи з пунктуації: **I етап – підготовчий**: визначення орфограм і пунктограм у реченнях пропонованого тексту; **II етап – діяльнісний**: застосування теоретичних приписів у процесі вибору правильних написань закріплення правописних знань шляхом застосування продуктивних, конструктивних вправ; **III етап – комунікативно-творчий**: автоматизація набутих здобувачами правописних знань і вмінь у процесі виконання творчих робіт; **IV етап – контроль-корекційний**: контроль і корекція орфографічних і пунктуаційних знань, умінь і навичок.

На **першому етапі** необхідно навчити виявляти пунктограми. Для вироблення вмінь «бачити» пунктограми необхідно планувати виконання вправ у визначеній методикою послідовності: а) вправи на розпізнавання пунктограм під час зорового сприймання тексту; б) вправи на розпізнавання пунктограм під час сприймання тексту на слух; в) вправи для записування текстів із пропуском пунктограм.

На **діяльнісному етапі застосування теоретичних приписів у процесі вибору правильних написань** студенти повинні навчитися обґрунтовувати написання за

допомогою вивчених правописних правил, уміти застосовувати вивчені пунктограми в точно визначених стандартних та змінених умовах. На цьому етапі слід проводити продуктивні та конструктивні вправи.

**Текстуальне списування** ще називають копіюванням через відтворення тексту без будь-яких змін, а **ускладнене** має на меті виконання правописного завдання із застосуванням правила. Під час текстуального й ускладненого списування розвивається увага, спостережливість, зорова та моторна пам'ять.

Виконуючи **продуктивні вправи за зразком**, здобувачі добирають власні приклади на відповідне правило, виписують із підручників, словників, художніх текстів відповідний матеріал, за зразком конструюють мовні одиниці, замінюють одні форми іншими. Під час виконання **вправ за інструкцією** наставник визначає послідовність роботи і прийоми виконання, але точного зразка для копіювання вже не подає. Для виконання **вправ за завданням** слід чітко формулювати мету та завдання роботи, вказувати на відповідний матеріал, а дії, прийоми, операції та послідовність їх застосування студенти визначають самі.

Під час виконання конструктивних вправ закріплюються правописні знання, здобувачі вчаться знаходити пунктуаційні помилки у своїй і чужій роботі.

**Синтетичне конструювання** як вид мовленнєвих вправ передбачає розвиток навичок будувати речення, тексти відповідно до мети й умов висловлювання.

На етапі **автоматизації набутих правописних знань і вмінь у процесі виконання творчих робіт** сформовані у студентів правописні вміння доводяться до автоматизму, вони створюють зв'язні висловлювання в певному стилі залежно від типу мовлення, дотримуючись правил пунктуації.

На етапі **контролю і корекції правописних знань, умінь і навичок** викладачі отримують інформацію про ступінь засвоєння пунктуаційного матеріалу, аналізуються і виправляються правописні помилки в контрольних роботах. Основний вид вправ – робота над помилками.

**Висновки і перспективи дослідження.** Отже, аналіз структури пунктуаційної компетентності дає змогу окреслити основні пунктуаційні вміння студентів, етапи їх формування. Визначення й обґрунтування основних підходів дозволяє визначити такі особливості вдосконалення пунктуаційних умінь студентів: тексти різних функціональних стилів є основним засобом навчання, надають широкі можливості здійснювати в комплексі навчально-пізнавальну, тренувальну, контрольну-коригувальну, дослідницьку діяльність; ефективно й свідоме засвоєння пунктуаційних умінь залежить від самостійної пізнавальної діяльності студентів; системність і послідовність утілення на практиці наперед спроектованого навчання пунктуації дозволить усебічно охопити й врахувати всі труднощі формування пунктуаційної компетентності.

Використовуючи систему правописних вправ і завдань ми вдосконалюємо мовлення здобувачів, формуємо пунктуаційні вміння й навички і в такий спосіб розвиваємо правописну компетентність. Обґрунтування складових правописної компетентності свідчить про її багаторівневий характер, важливість її формування для розвитку особистості здобувачів освіти.

Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо в практичній реалізації викладених теоретичних положень: розробка і впровадження в навчальний процес нових технологій формування пунктуаційної компетентності майбутніх учителів-філологів з урахуванням змішаної форми навчання.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Галицька М. М. Складові комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Овітологічний дискурс. 2015. № 2. С. 39–48.

2. Грибан Г. В. Пунктуаційна грамотність як одна із складових формування мовної особистості. Науково-дослідна робота майбутніх педагогів з проблем культури української мови та методики її викладання в закладах освіти. Науково-методичний збірник. Житомир. Видавництво ЖДУ ім. І. Франка. 2010. С. 59–64.

3. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. проф. С. Ю. Ніколаєвої]. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

5. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>

6. Ковальчук Н. П. Структура і зміст пунктуаційної компетентності. Теоретична і дидактична філологія. 2014. Вип. 17. С. 66–76.

7. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. Українська мова і література в школі. 2013. № 2. С. 2–7.

8. Словник-довідник з української лінгводидактики: [навчальний посібник] / кол. авторів за ред. М. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

9. Хом'як І. М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі: дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.02. «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Іван Миколайович Хом'як. Київ, 2002.

*Стаття надійшла до редакції  
11 травня 2024 р.*

## ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 811.111'243'373-047.22

**ГОЛОВСЬКА ІРИНА,**

*кандидат педагогічних наук*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**МУКОСЄЄВА АЛЬОНА,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *This article characterizes the peculiarities of forming lexical competence, emphasizes the importance of following the stages for the effective acquisition of lexical skills, characterizes the difficulties that can complicate the learning process, and draws attention to the factors that should be taken into account when teaching vocabulary.*

**Key words:** *lexical competence, approaches to learning vocabulary, semanticization of lexical units, difficulties in developing lexical competence.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку із впровадженням модернізованих навчальних тенденцій та програм, є об'єктивним підвищення уваги до розвитку іншомовної комунікативної компетентності, а саме до найважливішого її складника – лексичної компетентності у процесі формування навичок комунікації та вивчення англійської мови загалом.

Зважаючи на те, як розвиток комунікативних навичок учнів пов'язаний із збагаченням лексичного запасу, варто зазначити, що вивчення нових слів є одним із пріоритетних завдань задля успішного формування навичок спілкування, адже діяльність людини характеризується активним процесом взаємодії з оточуючим світом і саме, завдяки мовленню, людина може реалізуватись в ньому цілісно.

**Аналіз наукових досліджень.** Сучасна лінгвістика та методика викладання іноземних мов демонструє зростаючий інтерес науковців у дослідженні цього питання та аналізу факторів успішного засвоєння нових лексичних одиниць. О. Бігич, А. Гордєєва, Н. Діденко, Є. Долинський, М. Забродін, Ф. Зимовець, О. Кучерук, В. Николин, Л. Пироженко, О. Пометун та І. Ярема охопили проблему формування лексичної компетентності, систематизуючи загальні знання та закономірності щодо навчання учнів лексики. Чимало іноземних науковців, а саме П. Нейшн, Е. Санусі, Е. Торп, С. Торп, П. Уотсін-Джонс, Д. Х'ю, зробили вагомий внесок, досліджуючи ефективні методи навчання лексики та фактори успішного формування лексичної компетентності.

Проте, важливо узагальнити позитивний досвід, проаналізувати та охарактеризувати етапи роботи над формування іншомовної лексичної компетентності.

**Мета** – з'ясувати принциповість та важливість дотримання етапності у формуванні лексичної компетентності, підходи при навчанні лексики, виявити можливі труднощі, що можуть ускладнити освітній процес та фактори, які мають вплив на успішне оволодіння лексичними вміннями та навичками.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних реаліях знання іноземної мови є важливою допоміжною ланкою при налагодженні комунікації. Здатність до спілкування англійською мовою передбачає наявність в учнів вмінь критично та креативно мислити, аналізувати та узагальнювати, слухати і чути співрозмовника, надавати коректні та адекватні відповіді. Такі навички вимагають сформованого словникового запасу та вміння використовувати лексику в правильному контексті. Успішне засвоєння англійського лексичного матеріалу розглядається як основа для ефективної комунікації [4].

Формування іншомовної лексичної компетентності у процесі навчання – процес складний та ємкий, який потребує створення умов задля цілеспрямованого збагачення словникового запасу, усвідомлення лексичного матеріалу та опанування навичками використання вивченого на практиці [5, с. 5]. Аналізуючи методичну літературу та різні точки зору експертів, можна стверджувати, що успішність розвитку іншомовних лексичних навичок залежить від правильної послідовності етапів її формування [5, с. 5]. На думку експертів, що займаються дослідженням даного питання, сучасна методика навчання лексики розглядає чотири основних підходи: інтуїтивний, свідомо-зіставний, функціональний, інтенсивний. Перейдемо до розгляду кожного підходу окремо. Згідно першого (інтуїтивного), на етапі розкриття значення, семантизація здійснюється шляхом формування зв'язку слово-значення без опори на рідну мову, а на другому етапі автоматизації – за допомогою багаторазового відтворення, імітації [1, с. 223].

На відміну від інтуїтивного, підхід свідомо-зіставного характеру являє собою розкриття значення та форми, без вивчення особливостей застосування лексичної одиниці, та автоматизацію, шляхом зіставлення з рідною мовою, перекладу, відповідей на запитання.

Функціональний підхід передбачає розкриття функції та значення через контекст; автоматизація відбувається за допомогою самостійного комбінування учнем лексичних одиниць у процесі оформлення думки. Базуючись на цьому підході, буде доцільним використання умовно-комунікативних вправ.

При інтенсивному підході застосовується багаторазове використання чималого обсягу лексичних одиниць у полілозі, при цьому використовуючи перекладну та безперекладну семантизацію. Саме відтворення слів відбувається у відповідному контексті, в той час як імітація – із застосуванням паралінгвістичних засобів, а автоматизація – за умов контрольованого спілкування, розігруванні етюдів та імпровізації в різних змодельованих ситуаціях [1, с. 224].

Аналіз поглядів вчених дає нам змогу стверджувати, що більшість схиляється до доцільності навчання лексики за функціональним підходом, та, при цьому, не заперечують

використання інших. Ми підтримуємо думку, що вдаль поєднання підходів є ланкою до успішного навчання та оволодіння навичками іншомовної лексичної компетентності учнів старшої школи.

Важливо відзначити, що сучасна методична скринька розширилась завдяки теоретичним дослідженням та практичним розробкам іноземних науковців, присвячених питанню розвитку стратегій навчання іноземної мови.

Е. Коен виділяє чотири основних стратегії-підходи при навчанні лексики [7, с. 14]:

1. «*Retrieval strategies*» – стратегії пошуку (використовуються для «виклику» мовного матеріалу із підсвідомості, до прикладу, значення слова, коли учні читають його або чують).

2. «*Rehearsal strategies*» – так звані стратегії-репетиції (відпрацювання структур мови, лексичних одиниць та доцільного їх використання у комунікативних ситуаціях, які створені штучно вчителем на уроці).

3. «*Communication strategies*» – комунікативні стратегії (використовуються для передачі змістовного та інформативного повідомлення, зрозумілого для слухача або читача). Автор наводить приклад, коли нам потрібно пояснити матеріал на тему технологій, при цьому, не використовуючи спеціальних «технічних» слів, притаманних для цієї сфери.

4. «*Cover strategies*» – стратегії прикриття. Такий підхід при комунікації іноземною мовою є досить цікавим, адже являє собою створення видимості володіння мовою так, щоб не виглядати непідготовленим, або ж тим, хто зовсім не орієнтується в лексичному матеріалі. Ми вважаємо, що доцільніше було б використати номенклатуру «*strategy of improvisation*», так як, якщо учень не знає слів вивченої теми – йому потрібно буде імпровізувати та знаходити синонімічні лексичні одиниці та намагатись пояснити іншими словами той же зміст та суть без підготовки.

Необхідно додати, що успішне оволодіння лексичним матеріалом не тільки залежить від правильно підбраного підходу чи дотримання етапності навчання лексики, а також – від організації освітнього процесу вчителем, а саме впровадження інтерактивних стратегій. Як зазначає у своїх працях науковець, тренер-викладач З. Джуб, аби розвинути лексичні навички, варто послуговуватись наступним стратегіям у навчанні лексичних одиниць [11]:

- «*Word Wall*» допомагає розвинути лексичну усвідомленість, підвищення обізнаності та інтересу учнів до усіх форм слова, його різних значень;

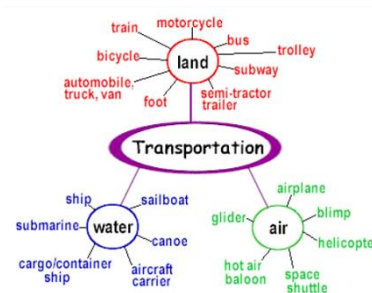
- «*Word Box*» – стратегія, яку доцільно використовувати в кінці кожного навчального тижня. Учні обирають слова, які мають вивчити протягом тижня, використовуючи їх у своїх висловлюваннях, проханнях, запитаннях. Тиждень закінчується, учні аналізують, які слова вони вже знають і кладуть в коробку, а які потрібно ще повторити – залишають собі, додаючи до них нові.

- «*Vocabulary notebooks*» – ведення зошитів для нових слів із створеними до них ілюстраціями. Нотатки можуть бути зорганізовані наступним чином: зошит поділено на чотири колонки; в першій – слово англійською, в другій – частина мови, в третій колонці – синонім, який учні вже знають, а в четвертій – ілюстрація/асоціація до слова.

- «*Semantic mapping*» - карти слів, які можуть допомогти візуально відобразити смислові зв'язки між словом/фразою та набором пов'язаних слів чи понять [13].

Дослідивши можливі підходи та різні точки зору науковців, можна впевнитись, що досягнути результату в оволодінні лексичними навичками неможливо без доцільної та коректної організації етапів їх формування.

З огляду на це, варто детально охарактеризувати кожен з них. На думку експертів, з метою більш ефективного та успішного навчання, сучасна методика навчання іншомовної лексичної компетентності розглядає два основних етапи [3, с. 7; 1, с. 224]:



## 1. Ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями:

Цей етап ще називаю орієнтувально-підготовчим, адже тут відбувається первинна семантизація слова – «розкриття» його значення. Виділяють два основних способи пояснення слів: перекладний та безперекладний. Перекладний спосіб може містити в собі однослівний переклад (*influence - вплив, constantly - постійно, confuse – спантеличити*); багатослівний (*get – obtain, fetch, earn, become*). Якщо з перекладним способом все чітко зрозуміло, то до безперекладної семантизації відносяться [1, с. 225]:

- наочна семантизація (показ картинок, предметів, жестів та міміки);
- дефініція (пояснення слів: *reflect – to show, express, or be a sign of something; force – to make somebody do something*);
- метод зіставлення однієї лексичної одиниці з іншими, уже відомими учням (*assassinate – murder, kill*).

Обираючи спосіб семантизації, необхідно звертати увагу, перш за все, на форму лексичної одиниці, значення та сполучуваність, а також належність слова до активного чи пасивного словника учнів, чи слово є конкретним або абстрактним поняттям, а також загальні фактори, такі як вікові особливості учнів та їх мовна підготовка. У більшості випадків, орієнтуючись на учнів та їх вікову категорію, буде доречним поєднувати декілька способів семантизації, до прикладу, вербальну наочність (контекст) та невербальну (картинки, жести, міміка), адже, таким чином, вчитель матиме можливість до ґрунтовнішого пояснення та результативнішого розуміння та усвідомлення учнями нового матеріалу [10].

## 2. Автоматизація роботи з новою лексикою, а саме автоматизація словоформи, словосполучень, речення, фрази, а також понадфразову автоматизацію. Деякі методисти називають цей етап рецептивно-репродуктивне тренування засвоєння форм і значень нових лексичних одиниць [2, с. 143].

На цьому етапі формування мовленнєвих лексичних навичок здійснюється за допомогою удосконалення вмінь вживати засвоєні лексичні одиниці в усній та письмовій формі, розуміння лексики при аудіюванні та читанні [1]; використовуються переважно некомунікативні вправи, такі як: заповнити пропуски у тексті, вибрати з тексту слова, які об'єднані однією тематикою, вибрати значення багатозначного слова, здогадки про значення незнайомих слів [2].

Підсумовуючи вище сказане, ми можемо дійти до висновку, що успішна реалізація обох етапів у процесі організації та набуття лексичних знань та навичок має відбуватись послідовно: від сприйняття лексичного матеріалу, його усвідомлення – до запам'ятовування та опановування, самостійного використання учнями лексичного матеріалу.

Виокремивши та проаналізувавши детально підходи та стратегії, а також особливості кожного із етапів формування лексичної компетентності, виникає необхідність розглянути низку труднощів, що можуть виникнути на певних її етапах. Спершу, варто зазначити те, що вчені ділять можливі труднощі в оволодінні лексичними навичками на три типи [6, с. 3; 1, с. 217]:

- труднощі, які пов'язані з індивідуальними характеристиками учнів, а саме: індивідуальні психологічні особливості кожного учня, рівень розвитку усвідомленості, тип уваги (довільна/мимовільна) та пам'яті (зорова, слухова, образна, словесно-логічна, рухова, емоційна) [9], також уяви (конкретна/абстрактна, відтворююча/творча) [8], тип мислення (наочно-образне/абстрактне). Чималу роль також відіграє рівень комунікації рідною мовою.

Необхідно уточнити, що важливо брати до уваги «середовище виникнення» складнощів. До прикладу, труднощі при розширенні активного словника не збігаються з труднощами пасивного словника, адже учні виконують різні види діяльності.

- труднощі, пов'язані з умовами та вибраними методиками навчання (відсутність чітких цілей формування лексичної компетентності, укладених збірників з поясненнями та організацією лексичних мінімумів, невдало та погано проведені фрагменти уроків з вивчення лексики).

Отже, вказавши на труднощі, з якими можуть зіткнутись учні, важливо звернути увагу на фактори, які відіграють ключову роль при навчанні лексики, беручи до уваги рекомендації методистів та вчителів щодо того, яким колом знань має володіти учень задля успішного засвоєння лексичної одиниці [14]:

- учень має знати, що означає слово, адже це напрочуд важливо чітко зрозуміти дефініцію та переконатись, що учні правильно зрозуміли суть;

- якою є форма слова та наявність можливості утворення різних, так званих, лексичних сетів від однієї лексичної одиниці (*think* – думати, дієслово; *thought* – думка, іменник, *unthinkable* – немислимий, прикметник; *thoughtfully* – прислівник, задумливо; *careful, careless, carefully, carelessly*);

- фонетичне звучання слова;

- написання лексичної одиниці;

- ситуації, в яких слово вживається, а точніше – контексти вживання (*see, look, watch; like, love, adore, admire, keen on; get, fetch, obtain*);

- в якій формі найчастіше вживається, на письмі чи в усному мовленні;

До прикладу, в англійській мові скорочення-аббревіатури використовують, здебільшого, в письмовій формі, а саме - в спілкуванні онлайн. До прикладу, *IDK* розшифровуватиметься як *I don't know*; *ASAP* – *as soon as possible*; *SYS* – *see you soon*; *LOL* – *laughing out loud*; *2G2BT* – *too good to be true* [12].

- сполучуваність слова (слова *handsome* - використовуємо, аби описати зовнішність чоловіка, *beautiful* – жінки; *tall/short* – використовуємо для людей, *high/low* – для речей; *purse* – гаманець жінки, *wallet* – портмоне чоловіка).

- труднощі, що стосуються складності самої іноземної мови, а саме: форма лексичної одиниці (звукова, графічна, структурна, засвоєння омофонів, омографів), значення лексичної одиниці (вивчення багатозначних слів, фразеологічних одиниць, розбіжності з рідною мовою), вживання (сполучуваність лексичної одиниці з іншими лексичними одиницями).

**Висновки.** Сутність викладеного дає підстави наголошувати на необхідності дотримання етапності у формуванні лексичних вмінь та навичок, врахування труднощів в організації освітнього процесу впродовж оволодіння лексикою, а також звернення уваги на фактори, що мають чималий вплив на успішне засвоєння та збагачення словникового запасу учнів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Гуманкова О., Мілківська А. Інтеграція методу асоціативних символів у методичні етапи формування англомовної лексичної компетентності дошкільників. Житомир, 2015. С. 142-144.

3. Іконописцева М. Формування лексичних навичок на різних етапах навчання англійської мови. Суми, 2020. 50 с.

4. Кійко С., Рубанець Т. Різноманітні тексти у навчанні іноземної мови на неспеціальних факультетах. Сучасна лінгвістика. Полтава: Довкілля, 2008. 28 с.

5. Кучерук О. Формування лексичної компетентності учнів у процесі навчання української мови з використанням методу проектів. Житомир, 2018. 13 с.

6. Пішта П. Методика перевірки лексичної компетентності. *Науково-практична конференція*. Полтава, 2022. 4 с.

7. Cohen A. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Minnesota, 2014. 34 с.

8. Види уяви, їх особливості.

URL:[https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fpidru4niki.com%2F19740704%2Fpsihologiya%2Fvidi\\_uyavi\\_osoblivosti&psig=AOvVaw3u3mywmwTgIn84\\_U8LJ6Xe&ust=1712519052368000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBQQjhxqFwoTCKjnsOKsroUDFQAAAAAdAAAAABAE](https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fpidru4niki.com%2F19740704%2Fpsihologiya%2Fvidi_uyavi_osoblivosti&psig=AOvVaw3u3mywmwTgIn84_U8LJ6Xe&ust=1712519052368000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBQQjhxqFwoTCKjnsOKsroUDFQAAAAAdAAAAABAE) (дата звернення: 20.02.2024).

9. Пам'ять. Види пам'яті.

URL:[https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/8prishak\\_osnovy\\_psiholog\\_pedagogiki/r225.htm](https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/8prishak_osnovy_psiholog_pedagogiki/r225.htm) (дата звернення: 21.03.2024).

10. Шляхи збагачення словникового запасу учнів у процесі вивчення англійської мови. URL: [zbagachennja\\_slovnikovogo\\_zapasu\\_uchniv\\_u\\_khodi\\_vi.doc \(live.com\)](https://www.live.com/zbagachennja_slovnikovogo_zapasu_uchniv_u_khodi_vi.doc) (дата звернення: 21.03.2024).

11. Djoub Z. 6 Effective Strategies For Teaching Vocabulary.

URL:[https://edulearn2change.com/article-strategies-for-teaching-vocabulary/#google\\_vignette](https://edulearn2change.com/article-strategies-for-teaching-vocabulary/#google_vignette) (дата звернення: 15.04.2024).

12. Englishdom. English contractions and abbreviations.

URL:<https://www.englishdom.com/ua/blog/anglijski-skorochennya-ta-abreviaturi/> (дата звернення: 15.04.2024).

13. MindOnMap. What is a Semantic Map.

URL:<https://www.mindonmap.com/blog/semantic-map/> (дата звернення: 27.04.2024).

14. TeachingEnglish. Presenting vocabulary.

URL:<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/presenting-vocabulary> (дата звернення: 14.03.2024).

*Стаття надійшла до редакції*

*11 квітня 2024 р.*

**АКТИВНА ПОШУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ  
ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ  
ТА МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

УДК 373.3.016:003 – 028.31

**ОМЕЛЯНЧИК ТЕТЯНА,**

*викладач-методист філологічного факультету*

**ВАСИЛЕНКО ЮЛІЯ,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

*КВЗО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Анотація:** У статті автор підкреслює важливість роботи вчителя над виразністю читання, пропонує дієві прийоми такої роботи, що необхідні не лише для розуміння змісту тексту, але й усвідомлення його етично-пізнавального щоб учні значення, збагнули зовнішню, естетичну роль і внутрішню, що полягає у розумінні читачем ідейно-художнього змісту, а також авторського задуму.

**Ключові слова:** виразне читання, ліричні вірші, почуття героя, емоційний настрій, словесне малювання, музична інтерпретація, мелодика мовлення.

**Постановка проблеми.** Навчити дітей виразно читати, особливо на першому етапі навчання в школі, головне завдання у професійній діяльності вчителя початкових класів. Насамперед кожний вчитель повинен поставити перед собою мету: вміти розкривати логіку думок і почуттів героя чи героїв, домагатися від учнів правильного розуміння твору і визнання свого ставлення до почутого, допомогти учням «побачити» всі події, зображені в тексті.

**Стан дослідження проблеми.** Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування пізнавальної діяльності дитини дозволяє зазначити, що, незалежно від того, як розуміється сутність понять «пізнання», «пізнавальна діяльність», «пізнавальна активність», Л. Артемова, М. Матюшкін, О. Проскура, К. Щербакова, Г. Щукіна та інші підкреслюють їх виняткову важливість у розвитку особистості, хоча залишається значна кількість нерозв'язаних проблем та необхідність визначення нових перспективних засобів, які стимулюватимуть як загальний розвиток особистості, так і її пізнавальну активність.

У працях Л. Буркової, С. Гавриливої, Н. Дметерко, Г. Стадник особливого значення у роботі з дітьми набувають завдання різних типів і видів. Ознайомлення з науковими дослідженнями, присвяченими проблемі застосування творчих завдань у роботі з учнями початкових класів, дало змогу виявити низку суперечностей, які об'єктивно мають місце у педагогічній науці та освітній практиці, що обумовлені потребами суспільства у творчих, всебічно розвинених, громадянах країни та недостатньою забезпеченістю умов для цього; проголошенням пріоритетної ролі освіти у становленні особистості і відсутністю педагогічних методик, спрямованих на формування активної особистості, здатної самостійно вирішувати різноманітні проблеми, самореалізовуватись у житті; наявністю бажання дітей брати активну участь у житті і відсутність знань, умінь для його реалізації.

**Мета дослідження** полягає у практичному обґрунтуванні ефективних методів та прийомів роботи у процесі виконання творчих завдань під час вивчення ліричних творів здобувачами початкової освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із важливих завдань уроків української мови у початкових класах є прилучення дітей до світу поезії, знайомство їх із віршованою мовою як своєрідним типом мови. У чому ж полягають особливості віршованої мови?

Для її організації особливе значення має ритм. Розміреність, ритмічність вірша створюється повторенням наголошених і ненаголошених складів у рядку, а кінці рядків римуються. Таким чином, ритм і рима – дві суттєві ознаки віршованої мови.

У початкових класах вивчається чимало віршованих творів, але особливе місце посідають ліричні вірші. Як свідчить практика, робота над ними викликає значні труднощі у здобувачів початкової освіти. Це пояснюється насамперед специфічними особливостями лірики як особливого роду художньої літератури. У ліричному вірші передаються почуття, переживання та думки автора. У ньому розкривається внутрішній стан ліричного героя, його ставлення до певних подій чи явищ дійсності.

Для повноцінного сприйняття ліричних текстів учні повинні проїнятися емоційним станом ліричного героя, пережити те, що його хвилює, тішить, засмучує. Це не так просто для них, бо їх емоційна сфера недостатньо розвинута для того, щоб повною мірою перейнятися тим, про що йде мова в поезії. В такому разі головний напрямок роботи вчителя під час читання ліричних віршів полягає в тому, щоб розвинути емоційний бік духовного життя дитини, досягти зацікавленого ставлення до твору, що вивчається.

Таким чином, перше завдання, яке доводиться вирішувати вчителю під час вивчення ліричних творів, – навчити дітей розуміти поетичний текст [2, с. 28].

Друга трудність, яка виникає у процесі вивчення ліричних творів, полягає в сприйнятті дітьми образності тексту. Таке сприйняття вимагає певного рівня поетичного розвитку дитини, але, як свідчить практика, образність поетичного висловлення думок не завжди доступна молодшим школярам. Тому часто зустрічається «неправдива» виразність читання ліричних творів, тобто неправильне використання виражальних засобів під час читання, помилкове або неточне розуміння тих чи інших слів і виразів. Ось чому вчитель повинен звернути особливу увагу на образність мови ліричних віршів, включивши цю роботу як основну в аналіз твору.

Таким чином, друге завдання вчителя під час вивчення ліричних творів – це поєднання роботи над образними засобами мови з аналізом змісту

вірша [2, с. 29]. Адже форма та зміст єдині, а вибір і використання певних виражальних засобів відповідає ідейному задуму поета. Аналіз ліричного вірша передбачає вирішення таких завдань:

- а) сприяти розумінню школярами змісту твору;
- б) поглиблювати та розширювати образні уявлення, що виникають в учнів під час читання поезії.

Аналіз здійснюється за такими взаємопов'язаними напрямками:

- а) аналіз змісту (Про що йде мова у вірші? Яка думка здається найважливішою?);
- б) робота над виразністю читання (Як це треба прочитати?);
- в) аналіз образних засобів (Як сказано у вірші? Прочитай!).

Останній напрямок аналізу не можна ні в якому разі залишати поза увагою: в результаті аналізу образних засобів діти усвідомлюють особливу виразність, красу, емоційність поетичного слова [3, с. 86].

Так, перечитуючи з учнями вірш Василя Грінчака «Білі ночі», учитель просить їх відшукати ті рядки, у яких автор описує красу весняного цвітіння. Діти знаходять: «Все потопає у білім мареві цвітіння, і села в пору цю здаються поміж зеленими полями неначе білі острови». Учитель запитує: «Чому поет називає села в білому цвіту білими островами серед зелених полів?»; «З чим поет порівнює місяць?»; «Які почуття автора передають слова «стоїш, дивишся, вдихаєш медовий запах черешневий»?».

Щоб навчити дітей розуміти образність ліричного вірша, відчувати естетичне задоволення від вдало дібраного автором слова, вчитель може використовувати прийом, суть якого полягає в заміні авторського слова чи словосполучення близьким за значенням (синонімічним) словом, і в усвідомленні на основі зіставлення особливої виразності, краси, емоційності поетичного тексту [5, с. 21]. Так, читаючи з учнями рядки вірша Олександра Олеся «Білі гуси летять над луками», вчитель дає їм таке завдання:

До слів впали, розгойдали, розцвіли доберіть близькі за значенням. Перевірте, чи передають дібрані вами слова таку мелодійність, задумованість, зачарованість, як у поета:

*Білі гуси на озеро впали,  
тихі води кругом розгойдали...  
Розцвіли, як купави великі,  
довго-довго їх чуються крики.*

Третя трудність роботи над ліричним твором полягає у виборі прийомів розвитку мовлення дітей на основі змісту вірша [2, с. 30]. Відомо, що ліричні твори не переказуються. Замість переказу, для розвитку мовлення і розвитку внутрішнього «бачення», тобто образних уявлень на основі прочитаного, використовується прийом словесного і музичного ілюстрування тексту. Цим видам роботи може передувати розгляд ілюстрацій. Учитель говорить: «Подивіться на ілюстрацію до цього вірша. Можемо ми віднести її до всього твору чи до якоїсь його частини? Що зобразив художник на картині? Що він намалював у центрі картини? Вдалині? Які фарби вибрав художник для своєї

картини? Який настрій вони створюють? Опишіть картину, використовуючи рядки з вірша».

Під час словесного малювання, тобто відтворення картини за допомогою слів, текст вірша ділять на мікрокартини, які слід зачитувати, уточнюючи в процесі читання зміст кожної. Діти зачитують кожну строфу і, з допомогою вчителя, який спрямовує їх уяву, відтворюють словесні картини. При словесному малюванні вчитель пропонує дітям такий план:

1. Кого і що я намалюю на картині?
2. Як я намалюю: яким буде передній і дальній план картини, як на ній будуть зображені головні персонажі?
3. Які фарби допоможуть мені передати зміст?

Учителю треба пам'ятати, що словесна картина статична. Помилка багатьох учнів полягає в тому, що вони статичне зображення підмінюють динамічним і в одній картині поєднують кілька; цим самим словесне малювання підмінюється переказом, а це є недопустимим під час вивчення ліричних творів [7, с. 86].

Музичне ілюстрування в шкільній практиці, на жаль, використовується вкрай рідко. А це дуже цікавий і корисний вид роботи, здатний створювати сильний емоційний заряд, а емоційність уроку читання, як відомо, надзвичайно важлива для повноцінного сприйняття тексту [4, с. 4].

Музичне ілюстрування – це підбір «музичних картин» до вірша. Наприклад, учитель може запропонувати дітям послухати музику, співзвучну за своїм настроєм ліричному твору, і запитати: «Чи можна вважати цю музику ілюстрацією до вірша?» Учитель може також після прослуховування двох уривків із музичних творів запитати учнів, який із них більше відповідає прочитаному віршу. Варто поговорити з дітьми про те, які почуття викликає у них музика, яка вона за характером, настроєм.

Четверта трудність виникає під час роботи над виразністю читання. Річ у тім, що виразність читання виявляє ступінь розуміння того, що учень читає, а з іншого боку – піднімає розуміння на більш високий рівень. Ось чому під час вивчення ліричних творів величезне значення для розуміння їх змісту, проникнення в образну тканину поетичної мови має саме виразне читання. Практика засвідчує, що аналіз сам по собі не забезпечує виразного читання поезії учнями. Звідси випливає необхідність спеціальної роботи над виразним читанням ліричних текстів [2, с. 31].

Над якими ж засобами виразності читання вчителю потрібно працювати в першу чергу?

Це передусім мелодика мовлення, тобто мелодійне підвищення та пониження голосу. Саме мелодійні зміни роблять читання ліричних творів яскравим і виразним. Під час розвитку думки голос підвищується, при завершеності – знижується. Крапка вказує на завершення думки, вимагає зниження голосу.

Робота над мелодикою мовлення, як і над іншими засобами виразності, може включатися в аналіз ліричного твору (Як це потрібно прочитати?). Але недостатньо працювати лише над ліричними віршами, вміщеними в підручниках. Необхідно використовувати і додатковий матеріал – невеликі вірші, які діти легко вивчають напам'ять. Наприклад:

*Непосидько – вітерець  
Де не взявся вітерець,  
непосидько - пустунець,  
заходився коло хати  
жовте листя підмітати,  
листя те, що натрусив  
уночі з колючих слив*

(В. Скомаровський).

Для роботи над основним тоном читання дітям пропонується послухати й виразно прочитати вірш, записаний на дошці, або на плакаті, на екрані або на кодоплівці:

*Садівник*

*З батьком яблуні садили,  
трохи руки натрудили.*

*Я люблю наш тихий сад  
і осінній листопад.*

*Садівник я, садівник.*

*Завтра з татком будем зранку*

*у саду копати ямки,*

*бо лишились яблуні*

*вчора непоміщені.*

(М. Сингаївський).

Учитель запитує:

- Яка головна думка вірша? Який основний тон виберете ви для його читання? (Радісний, веселий). Які рядки вірша потрібно читати особливо радісним тоном?

Працюючи над логічними наголосами, учитель пропонує дітям: «Давайте спробуємо знайти в кожному віршованому рядку слова і словосполучення, які будемо виділяти голосом під час читання, тому що вони найбільш важливі». Наприклад, розстановка логічних наголосів у вірші Івана Франка «Дивувалась зима» потребує певних зусиль: наголошеними тут, головним чином, виступають дієслова:

Дивувалась зима, як посміли над сніг

проклюнутьсь квітки запахуці, дрібні?

Похилились квітки, посумніли, замклись;

шуря-буря пройшла - вони знов піднялись].

Велике значення для виразного читання ліричних віршів має робота над гучністю. Вміння читати вірші з відповідною гучністю є дуже важливою ознакою виразного читання. Крім того, на фоні обраної гучності окремі частини ліричного твору можуть читатися голосніше або тихіше. Зміна її пов'язана зі змістом висловлювання і допомагає читцю в розкритті основної думки твору. В цьому випадку зміна гучності голосу є одним із важливих інтонаційних засобів виразності. Наприклад, під час читання вірша Володимира Сосюри «Любіть Україну», вчитель звертає увагу дітей на необхідність саме голосного читання, оскільки в цьому творі яскраво звучить почуття гордості поета за рідну країну, глибокої поваги до неї.

Так само голосно, із захопленням слід читати вірш Олександра Підсухи «Мова»:

Ой яка чудова українська мова!

Де береться все це, звідкіля і як?.

А вірш Миколи Вінграновського «Наша річка» варто читати тихим голосом, враховуючи його зміст:

*Сама собою річка ця тече,*

*Маленька річечка, вузенька, як долоня.*

*Ця річечка Дніпра тихенька синя доня,*

*Маленька донечка без імені іще.*

Отже, як бачимо, з вищезазначеного стає очевидним, що залучення здобувачів початкової освіти до активного творчого пошуку під час вивчення ліричних творів, цілеспрямована робота над виразністю їх читання принесе дітям радість і задоволення, зробить методику читання ліричних віршів більш досконалою.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Артемова О. І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів: автореф. дис... канд. пед. наук. Одеса, 2001. 21 с.
2. Барко В. І. Розвиток здібностей і творчого потенціалу. *Обдарована дитина*. 2005. № 1. С. 27–31.
3. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту: Посіб. для вчителів. Київ : Рад. шк., 1986. 104 с.
4. Донченко Т. К. До проблеми методів навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. № 7. 2005. С. 2–5.
5. Ільченко Н.В. Філологічні дисципліни: розвиток творчих здібностей учнів. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2005. № 24. С. 21–23.
6. Калита Н. Підготовка вчителя початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Випуск 14. 2015. С. 265–269. URL : <http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/11/014-38.pdf>
7. Каніщенко А. П. Система роботи над розумінням тексту у початковій школі. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2003. 95 с.
8. Коваленко Т. Розвиток творчих здібностей молодших школярів. URL: <http://www.bdpu.org/main/statti/kovalenko.doc>

*Стаття надійшла до редакції  
13 березня 2024 р.*

## МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

УДК 373.5.016:821(477-87):004.8

**СОРОЧАН АЛІНА,**

*викладач кафедри зарубіжної літератури та основ риторики*

**ГЛУХЕНЬКА ВІКТОРІЯ,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Анотація:** У статті розглянуто потенціал використання штучного інтелекту (ШІ) на уроках зарубіжної літератури. На основі аналізу наукових праць досліджено, як ШІ може покращити ефективність навчання та зробити його більш цікавим і доступним для учнів. Проаналізовано окремі методи та інструменти, які можуть бути використані вчителями для впровадження ШІ в навчальний процес. Висновки статті демонструють переваги та можливості використання ШІ в освітньому процесі під час вивчення зарубіжної літератури.

**Ключові слова:** штучний інтелект, штучний інтелект в освіті, взаємозв'язки штучного інтелекту та уроків зарубіжної літератури, критичне мислення.

**Актуальність.** Питання використання ІКТ у навчальному процесі закладів освіти на всіх рівнях набуло особливої актуальності в період пандемії, що у свою чергу спровокувало розробку й безпосереднє впровадження в освіту штучного інтелекту (далі – ШІ). Інтеграція ШІ в освітній процес стає все більш розповсюдженою через технологічний прогрес. Використання таких інноваційних методів привертає увагу та стимулює зацікавленість учнів, які вже звикли до використання технологій в повсякденні. Нагальність потреби більш ґрунтовного студіювання обраної теми підтверджує всеукраїнське онлайн-дослідження використання ШІ у шкільній освіті, проведене Projector

Creative & Tech Institute та Малою академією наук України за підтримки дослідницької компанії Factum Group Ukraine й організоване за інформаційної підтримки Міністерства освіти і науки України [6].

Опитування тривало протягом вересня-жовтня 2023 р., участь у ньому взяло понад 3 тисячі українців: 1747 учителів та 1443 школярі(учні 8-11 класів).

*Результати всеукраїнського  
онлайн-дослідження  
використання ШІ у шкільній освіті;  
2023 р. [6]*

Результати дослідження засвідчили, що майже всі опитані вчителі чули про сервіси ШІ, 7 із 10 користувалися принаймні одним із них за останні пів року. 76% опитаних учителів хоча б раз користувалися ШІ й зауважують на позитивному досвіді взаємодії. Половина опитаних переконана, що ШІ змінить освітній процес у найближчі роки.

Освітняни зазначають, що використовують сервіси ШІ для підготовки до занять, створення тестів як домашнього завдання, під час проведення уроків, а також для перевірки знань учнів і навіть у позакласній роботі. Мова йде як про учителів точних дисциплін, так і гуманітарних, серед яких і зарубіжна література.

37% вчителів так чи інакше вже залучали школярів до використання ШІ, а 49% планують зробити це в майбутньому. Натомість у блоці анкеті про бажання радити технологію іншим, 39% опитаних не планують рекомендувати учням використовувати ШІ в навчанні, очевидно, побоюючись випадків порушення академічної доброчесності.

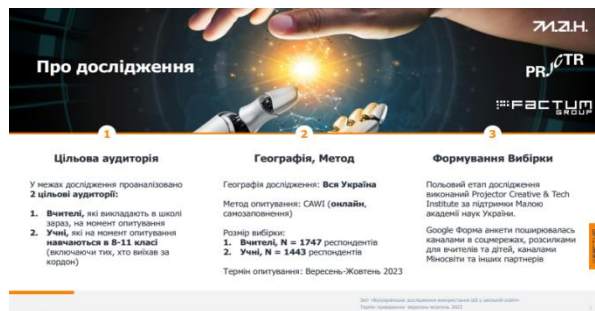
Закономірно, що школярі виявилися більш активними користувачами ресурсів ШІ, оскільки його інструменти дозволяють значно полегшити процес підготовки до навчальних занять і допомагають проявити креативні сторони особистості за умови їх грамотного використання.

*Результати всеукраїнського онлайн-  
дослідження  
використання ШІ у шкільній освіті;  
2023 р. [6]*

ШІ може сприяти індивідуалізації навчання, адаптувати матеріали до потреб кожного учасника освітнього процесу та забезпечити персоналізований підхід, що покращує результативність навчання. Використання ШІ на уроках літератури допомагає розвивати цифрові навички, необхідні сформованій особистості в побудові власної успішної кар'єри.

Усім учасникам освітнього процесу треба зрозуміти й визнати, що нові технології – це майбутнє освіти, яке вже тут. Ми від цього нікуди не дінємось. Не пере чекаємо. А найкращий спосіб використати це собі на користь – очолити [4]. Тому ми переконані, що про перспективу використання інструментів ШІ варто говорити предметно, окреслюючи вектори взаємодії для кожної навчальної дисципліни окремо.

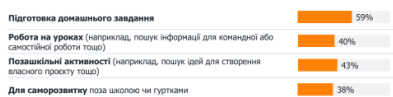
**Аналіз наукових досліджень.** Питанню методики навчання та використання систем штучного інтелекту у середній школі присвячено дослідження багатьох учених, серед яких Н. Апатова, Н. Балик, А. Верлань, М. Жалдак, І. Забара, І. Іваськів, К. Любченко, Ю. Рамський, Ю. Триус [2, с. 14]. Ці науковці та їхні однодумці здійснювали відповідний добір змісту навчального матеріалу, зокрема з основ штучного інтелекту. Проте досі поза увагою



**Способи використання ШІ школярами**

6 з 10 учнів вже використовували сервіси штучного інтелекту для підготовки домашнього завдання. Також близько 40% зазначають, що використовували ШІ в роботі на уроках (зокрема для виконання самостійної роботи). Серти навчальної діяльності, діти зазначають, що використовують ШІ для саморозвитку, пошуку (дай тобою).

**Який саме досвід мають учні у використанні ШІ**



“ШІ дуже допомагає виконувати домашні завдання. Використовую його, коли не розумію, як правильно виконати завдання (наприклад, з мій або математики) і він все пояснює мені розумію, що реально допомагає зрозуміти рішення задачі”  
Учень 10 класу, Донецька область

**67% учнів погоджуються з твердженням, що ШІ вплине на навчання у школах уже найближчими роками**

залишилося вирішення проблеми цілеспрямованого добору змісту навчального матеріалу за допомогою штучного інтелекту. Саме тому ми пропонуємо в цій науковій розвідці зосередити увагу на проблемі використання штучного інтелекту під час вивчення шкільного курсу зарубіжної літератури. **Мета** – огляд сучасних систем штучного інтелекту, які можуть бути використані на уроках зарубіжної літератури; опис конкретних способів використання штучного інтелекту на уроках зарубіжної літератури; поради щодо використання переваг штучного інтелекту задля оптимізації навчального процесу та підсилення інтересу школярів до художнього слова.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні перед академічною спільнотою постає серйозне й нелегке завдання зміни підходів до організації освітнього процесу як в аудиторії, так і в умовах дистанційного навчання і в позанавчальній діяльності. Підбір методів, прийомів і засобів навчання повинен враховувати актуальні технології та можливості нейронних мереж.

Насамперед варто окреслити визначення понять штучного інтелекту та нейромережі. Штучний інтелект (ШІ, artificial intelligence, AI) – це метод змусити комп'ютер чи програмне забезпечення «мислити» як людський мозок. Нейромережа (нейронка, аїшка) – програма, що використовує ШІ для реалізації поставлених завдань [4].

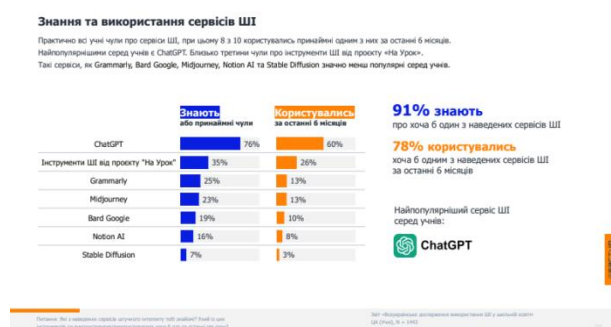
Аналіз джерел, пов'язаних з використанням технологій ШІ в освітній сфері дозволив виділити ряд тенденцій [5, с. 69]:

- 1) технології ШІ та освіта нероздільні;
- 2) нейронні мережі – складна технологія, специфіка і механізм роботи якої незрозуміла звичайним користувачам, проте легка і доступна для використання у різних сферах людської діяльності;
- 3) академічна доброчесність і технології ШІ відносно нові явища, які активного розвитку в Україні зазнали впродовж кількох десятків років, вони продовжують динамічно розвиватись як окремі напрямки, і суспільство України тільки рухається до прийняття цих напрямків.

Переконані, що задля того, аби перетворити ШІ в помічника вчителя, варто зосередити увагу саме на перевагах застосування ШІ в навчальному процесі. Щодо позитиву: ШІ скорочує час на виконання завдання, дає можливість відшукати корисну літературу, діячів; допомагає генерувати ідеї й розширювати кругозір; розвиває вміння аналізувати надану інформацію; полегшує роботу з великою кількістю інформації; учить чітко й зрозуміло формулювати думку, перефразувати речення, знаходити синоніми, антоніми; формувати запит, структурувати інформацію, класифікувати її та сортувати за певними вимогами.

Серед найпопулярніших технологій ШІ, якими найчастіше послуговуються здобувачі освіти є ChatGPT, Suno і Microsoft Copilot, Google Sycamore, Gamma, Midjourney, Project IDX, Bard [5, с. 70]. *Результати всеукраїнського онлайн-дослідження використання ШІ у шкільній освіті; 2023 р.* [6] Ми ж зосередимо увагу лише на окремих ресурсах та його функціональних можливостях.

Вікіпедія подає таке визначення: «ChatGPT – чат-бот з породжувальним штучним інтелектом, розроблений компанією OpenAI і представлений широкому загалу 30 листопада 2022 р.». Беззаперечно, ChatGPT – наразі фаворит і серед учителів, і серед учнів. Як же сам сервіс відповідає на питання щодо можливостей використання його потенціалу на уроках зарубіжної літератури. Маємо чітко структуровану відповідь:



1) аналіз текстів: я можу допомогти учням аналізувати тексти зарубіжної літератури, надаючи високоякісні відповіді на їхні запитання та поглиблюючи їх розуміння;

2) персоналізоване навчання: з моєю допомогою можна створити персоналізовані завдання та матеріали для кожного учня відповідно до їхніх індивідуальних потреб і рівня знань;

3) створення інтерактивних уроків: можу допомогти згенерувати план інтерактивного уроку з використанням текстових ігор, віртуальних екскурсій та інших засобів навчання, щоб зробити навчання;

4) автоматизована оцінка: мої можливості можна використовувати для автоматизації процесу оцінювання завдань і тестів з зарубіжної літератури, що дозволяє вчителям швидко отримувати зворотний зв'язок та аналізувати успішність учнів;

5) вивчення мови та культури: шляхом надання високоякісних перекладів, граматичних пояснень та іншої підтримки можу допомогти учням вивчати мову та культуру країн, з чікими літературні твори вони ознайомлюються.

Ці можливості дозволяють покращити якість навчання зарубіжної літератури та зробити процес більш ефективним і захопливим для учнів [1].

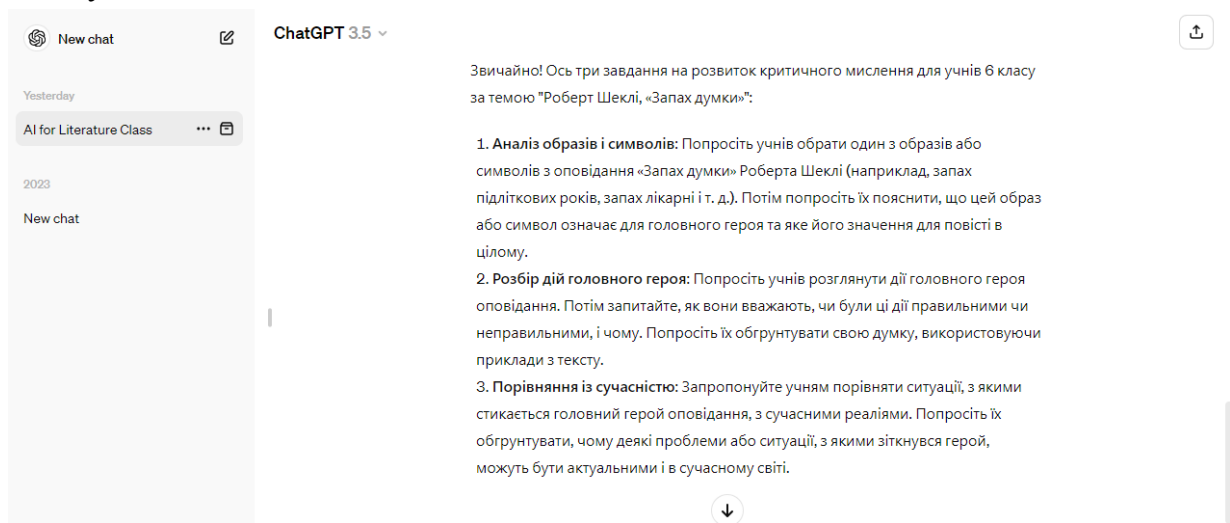
Найважливіше – навчитися давати запит для чат-боту. Для цього необхідно запам'ятати простий алгоритм:

1) поставте чат-бот у певну роль (*Ти вчитель зарубіжної літератури*);

2) опишіть контекст (*Я твоя колега й шукаю ідеї цікавих завдань на розвиток критичного мислення в школярів*);

3) сформулюйте чітко завдання (*Згенеруй, будь ласка, 3 завдання на розвиток критичного мислення для учнів 6 класу за темою «Роберт Шеклі, «Запах думки»»*).

Приклад згенерованих чат-ботом ChatGPT завдань на розвиток критичного мислення в учнів 6 класу можна побачити нижче.



ChatGPT – безкоштовна мовна модель і працює безпосередньо з текстовою інформацією. Ширший функціонал потребує окремої проплати надання таких послуг.

Лекторка вебінару «Як і для чого використовувати штучний інтелект на уроках літератури» Концева В. зауважує, що на уроках зарубіжної літератури ШІ може оживляти портрети, ілюструвати художні твори за словесним описом, писати звернення за запитом і наданими критеріями, перетворювати тексти на схеми й графіки, створювати логотипи [9]. Для виконання таких завдань корисними стануть ресурси, які дозволяють створювати зображення з тексту або відшукати зображення, що адаптуються до ваших потреб тощо:

- Palette: <https://palette.fm/>
- Leonardo AI: <https://leonardo.ai>

- Lexica: <https://lexica.art/>
- Looka: <https://looka.com/>

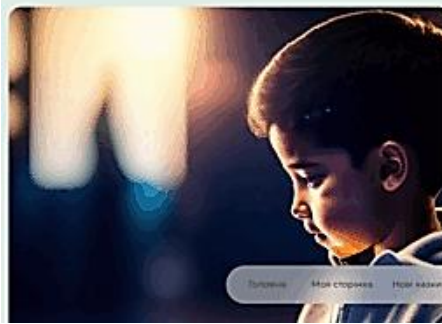
Ернест Гемінгвей «Старий і море»: ілюстрації до повісті (створені за допомогою ШІ);



матеріали взято з Національної освітньої платформи «Всеосвіта».

Згенеровані ШІ зображення вчитель зарубіжної літератури може адаптувати до власного конспекту уроку, залежно від визначених цілей. Так, наприклад, подані вище ілюстрації до повісті дозволяють перевірити уважність прочитання художнього тексту (портрени характеристики, описи тощо), уміння вибудовувати власне висловлення за ілюстрацією й порівнювати схожі малюнки. Це ще й один із прикладів міжпредметних зв'язків, що переконливо свідчить про вплив мистецтва на розвиток людства.

### Альбрехт і винахідницька машина



Жив у маленькому селі хлопчик на ім'я Альбрехт. Він був дуже розумним та винахідливим хлопчиком, який завжди мріяв про великі відкриття та наукові експерименти. Альбрехт витрачав багато часу в своїй маленькій лабораторії, де вигадував різні цікаві речі.

Одного разу, під час своїх експериментів, Альбрехт винахідливою машиною, яка могла вирити канал, переборку голоду на землі. Вона створила казку. Вийти Чудес". Хлопчик був дуже збуджений і вирішив випробувати її в дії.

Крім того, сьогодні за допомогою ШІ можна написати власну казку. Подружжя з Харкова – Зоя та Володимир Стеценко, створили сервіс Kazka.fun. Автор обирає героя, обставини казки та головну пригоду, усе інше роблять алгоритми. Сайт пропонує 14 варіантів розповіді: від школи до джунглів. Ім'я головного героя – справа фантазії автора. Щодо розвитку подій, які мають трапитися у казці з героєм, ресурс теж не обмежує [3].

*Приклад казки, створеної за допомогою Kazka.fun* Використання цього ресурсу дозволяє розвивати творчі навички: міксуючи історії, створюючи нові сюжети, вигадуючи художніх персонажів або ж використовуючи знаних, учні перевіряють свої письменницькі здібності, завдяки ситуації успіху прагнуть їх розвивати.

Попри всі переваги використання ШІ, які дозволяють урізноманітнити навчальний контент, розворушити уяву й подарувати натхнення, варто розуміти, що машина не може бути експертом. Саме тому роботу ШІ потрібно постійно модерувати й контролювати: ШІ не має цензу, інформацію черпає з інтернету, не володіє критичним мисленням й не визнає, що чогось не знає, вигадуючи натомість факти, яких не існує. Послугуючись ресурсами ШІ, ми повинні пам'ятати про відповідальність і правила академічної доброчесності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. ChatGPT 3.5 URL.: <https://chat.openai.com/c/8ca07487-af8f-41ee-9991-d9004e537c0a> (дата звернення: 29.04.24).

2. Візнюк І. М. Використання штучного інтелекту в освіті / І. М. Візнюк, Н. М. Буглай, Л. В. Куцак, А. С. Поліщук, В. В. Киливник, *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 59. 2021. С.14-22.

3. Казки та штучний інтелект: чи загрожує ШІ творчості? *Національна освітня платформа «Всеосвіта»*. URL.: <https://vseosvita.ua/news/kazky-ta-shtuchnyi-intelekt-chy-zahrozhuie-shi-tvorchosti-97573.html> (дата звернення: 29.04.24).

4. Коваль О. Зробіть ChatGPT своїм асистентом: як учителю використовувати штучний інтелект для уроків. *Media «Освіторія»*. URL.: <https://osvitoria.media/experience/zrobit-chatgpt-svoym-asistentom-yak-uchytelyu-vykorystovuvaty-shtuchnyj-intelekt-dlya-urokiv/> (дата звернення: 29.04.24).

5. Паламар С., Науменко М. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітологічний дискурс*, № 1(44), 2024. С. 68-83.

6. Результати всеукраїнського дослідження про перспективи ШІ в загальній середній освіті. URL.: <https://mon.gov.ua/ua/news/rezultati-vseukrayinskogo-doslidzhennya-pro-perspektivi-shi-v-zagalnij-serednij-osviti> (дата звернення: 29.04.24).

7. Чат GPT: 25 способів застосування штучного інтелекту в навчанні зарубіжної літератури. *Методичний курс*. URL.: <https://umity.in.ua/course/?id=955856> (дата звернення: 29.04.24).

8. Як заохотити дитину до читання: 50 незвичних способів: двомовний збірник тез за результатами міжнародної онлайн-конференції / упор. М. Урста. Київ: ОЦ «Я І МОЯ ШКОЛА», 2024. 61 с.

9. Як і для чого використовувати штучний інтелект на уроках літератури. Вебінар. *Освітній проєкт «На Урок»*. URL.: <https://naurok.com.ua/webinar/yak-i-dlya-chogo-vikoristovuvati-shtuchnyi-intelekt-na-urokah-literaturi>

Стаття надійшла до редакції  
28 березня 2024 р.

## WEB-КВЕСТИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

УДК 373.5.018.43:004.774

**ГОЛОВСЬКА ІРИНА,**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач*

**ПОЛЩУК ІННА,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *This article explores the effectiveness of integrating web-quests into educational settings to enhance student motivation, critical thinking skills, and independent learning abilities in distance learning conditions. Web-quests provide engaging tasks that align with students' interests, utilizing diverse internet resources to enrich learning experiences. By fostering interactive learning environments, web-quests encourage collaboration, communication, and creativity among students. Moreover, they promote the development of digital literacy and effective problem-solving strategies. The study underscores the importance of web-quests in modern education for cultivating a holistic approach to learning and preparing students for the challenges of the digital age. Further research should investigate the broader impact of web-quests across various academic disciplines and educational stages to optimize their pedagogical benefits.*

**Key words:** *Web-quests, education technology, student engagement, critical thinking, digital literacy, collaborative learning, independent learning, internet resources, pedagogical benefits, interactive learning environments.*

**Постановка проблеми.** Визначальною характеристикою ХХІ століття є становлення інформаційного суспільства, де ключове значення надається комп'ютерним програмам та технологіям. Вчителі, як ніхто інший, повинні бути готові до цієї тенденції, використовуючи в своїй роботі сучасні інновації вже сьогодні. Дистанційне навчання стало однією з таких тенденцій, що набуває все більшого поширення у сучасній освітній системі. Як будь-яка новація, воно має свої переваги та недоліки. Серед переваг можна виділити зручність і гнучкість для учнів і вчителів, адже учні можуть вчитися з будь-якого місця, маючи доступ до уроків зі своїх пристроїв. Також це дозволяє вчителям використовувати широкий спектр інтерактивних інструментів та онлайн-ресурсів для покращення процесу навчання. Проте одним з найсуттєвіших мінусів дистанційного навчання є зниження мотивації учнів до опанування навчальними дисциплінами, особливо учнями основної школи, для яких живе спілкування з однолітками та вчителями є надзвичайно важливим. Відсутність фізичного контакту з вчителем і однокласниками може зменшити зацікавленість учнів у процесі навчання. Самостійність і віддаленість можуть призвести до психологічних труднощів у деяких учнів, які потребують більшої підтримки та мотивації. Тому вчителю необхідно орієнтуватися на такі форми роботи з школярами, що не лише сприятимуть розвитку критичного та креативного мислення, а й формуватимуть в учнів стійку мотивацію до навчання, підвищуватимуть інтерес до дисциплін. Однією з таких форм роботи є технологія web-квестів, що набирає популярності саме зараз. Підтримка нового методу є обумовленою, передусім, його ефективністю, яка виявляється в підвищеній мотивації учасників web-квесту, їх активністю під час виконання завдань, використанні візуалізації, виборі нестандартних рішень, можливості проявити креативність, лідерство, навички співпраці у групі тощо.

**Аналіз попередніх досліджень.** За останні роки чимало науковців, вчителів-методистів та вчителів-практиків вивчали питання застосування технології web-квестів в освітньому процесі. Основні проблеми теорії інноваційних процесів у сфері освіти розглядалися в наукових працях таких авторів, як І. Герасименко, Р. Гуревич, В. Загвязінська, М. Кадемія, П. Коваль, М. Козяр, Н. Морзе, С. Христочевський та інші. Дослідження психолого-педагогічних аспектів використання інформаційних технологій у навчальному процесі проводили Т. Коваль, Ю. Машбиць, С. Сисоєва, Л. Сущенко та інші.

Використання web-квестів у дистанційному навчанні з метою підвищення якості підготовки фахівців різного профілю обговорювалося в роботах Я. Биховського, Р. Гуревича, М. Кадемії, Г. Шаматонової та інших дослідників. Однак дидактичний потенціал web-квестів як засобу підвищення мотивації учнів до навчання залишається ще недостатньо дослідженим.

**Мета статті** полягає у вивченні та обґрунтуванні ефективності використання web-квестів як засобу підвищення мотивації учнів у контексті дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Реформи в освіті та модернізація сучасного суспільства змушують вчителів постійно покращувати свої знання, переглядати підходи та шукати нові форми, методи та технології для організації освітнього процесу. Так виник освітній квест, що швидко набирає популярності серед освітян, дозволяючи індивідуалізувати процес навчання, максимально використовуючи освітній простір та створюючи найкращі умови для розвитку і самореалізації учасників освітніх відносин.

Квест (англ. quest) означає «пошук, предмет пошуків, пошук пригод». У міфології та літературі поняття «квест» спочатку вказувало на один із способів побудови сюжету – подорож персонажів до певної мети через подолання труднощів [1].

Освітній квест – це спеціально організована форма дослідницької діяльності, під час якої учасники здійснюють пошук інформації за вказаними адресами, що може включати знаходження цих адрес чи інших об'єктів, людей, виконання завдань тощо. Завдання

можуть бути різноманітними за змістом і наповненням: творчі, активні, інтелектуальні [2, с.153-155].

При дослідженні інформації про web-квести з історичного погляду встановлено, що теорія web-квестів виникла в Університеті Сан-Дієго в США у 90-х роках, засновниками якої вважаються професори Б. Додж та Т. Марч [1]. Б. Додж розробив інноваційні додатки для Інтернету з метою інтеграції в освітній процес при викладанні різних освітніх предметів на різних рівнях навчання. Він назвав квестом сайт, що містить проблемне завдання та передбачає самостійний пошук інформації в мережі Інтернет.

Згідно з Т. Марчем, квест (або web-квест) – це навчальна структура, побудована за типом опор, яка використовує посилання на суттєві ресурси в Інтернеті та автентичні завдання, щоб мотивувати учасників до дослідження будь-якої проблеми з неоднозначним рішенням, розвиваючи їх вміння працювати як індивідуально, так і в групі (на заключному етапі) у веденні пошуку інформації та її перетворення в більш складне знання (розуміння) [3].

На сьогодні існує ряд визначень поняття «web-квест». Наведемо деякі з них:

– Web-квест є проблемним завданням, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси мережі Інтернет.

– Web-квест є форматом уроку, спрямованим на розвиток пізнавальної та пошукової діяльності учнів, де значна частина інформації здобувається через ресурси Інтернет.

– Web-квест є дидактичною структурою, у межах якої педагог сприяє удосконаленню пошукової діяльності учнів, встановлює параметри цієї діяльності і визначає її час. Викладач перестає бути джерелом знань, але створює необхідні умови для пошуку і обробки інформації [1].

– Web-квест – це сценарій з чітко визначеними ролями всіх учасників [3].

– Web-квест – це проблемне завдання з елементами рольової гри.

– Web-квест у педагогіці – це завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету [4, с. 335-340].

Аналізуючи вище наведені твердження, варто зазначити, що web-квест використовує елементи проектного методу та ігрових технологій в онлайн-середовищі за допомогою web-технологій.

Науковці та педагоги-практики виділяють різновиди квестів залежно від основної активності учасників, термінів виконання, організаційних форм, предметного змісту, сюжетної лінії та використаних технічних засобів. Наводимо коротку класифікацію нижче.

1. Різновиди квестів за формою проведення включають:

– комп'ютерні ігри-квести, які є основним жанром комп'ютерних ігор і представляють собою інтерактивні історії з головним героєм. Вони зосереджені на розповіді (сюжеті) і дослідженні світу, а головну роль в ігровому процесі відіграють розв'язування головоломок і завдань, які вимагають розумових зусиль гравця;

– web-квести спрямовані на пошук і аналіз веб-ресурсів і створення веб-продукту, такого як сайт, блог або віртуальний словник;

– QR-квести спрямовані на використання QR-кодів для розв'язання завдань;

– медіа-квести спрямовані на пошук і аналіз медіа ресурсів, включаючи фото- або відео-квести;

– комбіновані квести, які поєднують різні форми проведення.

2. За інформаційним освітнім середовищем розрізняють web-квести, проведені у:

– традиційному освітньому середовищі;

– віртуальному освітньому середовищі.

3. За технічною платформою виділяють такі типи квестів:

– віртуальні щоденники та журнали (блоги);

- сайти;
- форуми;
- Google-групи;
- вікі-сторінки;
- соціальні мережі.

4. За основною діяльністю учасників квесту можна виділити такі типи:

- дослідницький квест;
- інформаційний квест;
- творчий квест;
- пошуковий квест;
- ігровий квест;
- рольовий квест.

5. За типом завдань, як запропоновано Б. Доджем і Т. Марчем, квести поділяються на групи:

- переказ – демонстрація розуміння теми на основі матеріалів з різних джерел в новому форматі, такому як створення презентації, плаката чи оповідання;
- планування та проектування – розробка плану або проекту на основі заданих умов;
- самопізнання – відображення будь-яких аспектів дослідження особистості;
- компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел, наприклад, створення книги рецептів, віртуальної виставки чи капсули часу;
- творче завдання – робота в певному жанрі, така як створення п'єси, вірша, пісні або відеоролика;
- аналітична задача – пошук і систематизація інформації;
- детектив, головоломка, таємниця – формування висновків на основі суперечливих фактів;
- досягнення консенсусу – прийняття рішення щодо гострої проблеми;
- оцінка – обґрунтування певної точки зору;
- журналістське розслідування – об'єктивне викладання інформації з поділом думок і фактів;
- переконання – спроба схилити опонентів чи нейтрально налаштованих осіб на свій бік;
- наукові дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів і фактів на основі унікальних онлайн-джерел [2, с.153-155; 5, с. 541-545].

Web-квест базується на методології активного навчання, яка сприяє перетворенню отриманої нової інформації учнями на знання, які вони можуть застосовувати. Особливості web-квесту, які відрізняють його від інших технологій, полягають у заздалегідь визначених ресурсах, де міститься інформація, необхідна для вирішення поставленої проблеми. В літературі зустрічаються два підходи до розуміння web-квестів.

Web-квест по типу «метод проектів» передбачає послідовні етапи цього методу: учасники об'єднуються в групи (дослідники, дизайнери, літератори тощо); кожна група отримує своє проблемне завдання та набір web-ресурсів для роботи; кожна група працює над завданням, створюючи новий web-продукт, такий як web-сайт, блог або віртуальний словник. Основна увага у цьому типі web-квесту робиться на вирішенні проблеми або завдання за допомогою аналізу web-ресурсів та створення нового продукту. Web-квест у формі «змагання» включає створення цікавого сюжету модератором; учасники індивідуально або колективно, відповідно до сюжету, проходять завдання, такі як пошук інформації або розкриття таємниць; всі завдання виконуються з метою досягнення певної цілі, наприклад, вгадати пароль або знайти скарби. Наголос робиться на пошуку відповідей за допомогою аналізу джерел Інтернету [1; 6].

Web-квест як технологія навчання сприяє розвитку багатьох компетентностей учнів, що, у свою чергу, підвищує їх мотивацію до навчання. До таких компетентностей ми відносимо використання ІТ для вирішення професійних завдань, таких як пошук необхідної інформації, оформлення результатів у вигляді комп'ютерних презентацій, веб-сайтів, флеш-роликів, створення баз даних тощо; самонавчання і самоорганізацію; організацію роботи в команді, включаючи планування, розподіл функцій, провадження взаємодопомоги та взаємоконтролю; вміння знаходити кілька способів рішень проблемних ситуацій, визначати найбільш раціональний варіант і обґрунтовувати свій вибір; навички публічних виступів, що включають проведення передзахисту та захисту проєктів з виступами авторів, відповідями на питання та участь у дискусіях [7].

Успішність запам'ятовування залежить від емоційного стану, а емоції виникають в результаті участі в захоплюючих та значущих заняттях, урахування потреб учнів, їхніх інтересів та життєвого досвіду, що підвищує їхній емоційний тонус і підбадьорює до активної діяльності. Також слід зазначити, що позитивний емоційний стан учнів сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу. Крім того, велике значення відіграє реалізація принципу наочності, який сприяє утворенню чіткого уявлення про вивчений матеріал і виступає як сполучна ланка між попереднім і наступним, між конкретним і абстрактним [8]. Зокрема, малюнки, картки, відеоматеріали можуть стимулювати роботу дітей відповідно до їхніх вікових особливостей.

Важливо наголосити, що для розвитку мотивації учнів в освітній діяльності використовується широкий спектр методів навчання: усні, візуальні, практичні, репродуктивні, пошукові, індуктивні, дедуктивні тощо. Кожен з цих методів впливає на мотивацію по-різному. Однак до зазначеного переліку варто додати специфічні методи позитивної мотивації, спрямовані на формування позитивних учнівських мотивів, підтримку активності в пізнанні та збагаченні учнівського досвіду навчальною інформацією. Використання інформаційно-комунікаційних технологій значно розширює можливості таких методів, зокрема сприяючи формуванню стійкої мотивації до навчання [9; 10]. З описаного вище можна зробити висновок, що технологія web-квестів є вдалим поєднанням багатьох з цих чинників.

Варто відзначити, що для створення web-квесту необхідний високий рівень інформаційної компетентності вчителя. Розробка інформаційного web-квесту є складним завданням, але працюючи над ним, педагог покращує свою професійну компетенцію. Отриманий web-квест слугує до того ж високоспеціалізованим і ефективним наочним тренажером для підвищення кваліфікації самого педагога [11]. Крім того, web-квест зручно імпортується та інтегрується з системами дистанційного навчання, такими як Moodle наприклад, і може бути відображений на мобільних пристроях.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, використання інформаційних технологій в освітньому процесі є потужним інструментом, який спонукає учнів до активного пізнання, покращує якість знань та сприяє розвитку навичок самостійного навчання. Робота з web-квестами збільшує мотивацію до навчання, сприяє розвитку критичного мислення та формує навички порівняння, аналізу помилок, перспектив, класифікації та знаходження шляхів вирішення проблем і завдань взагалі. Web-квест, інтегруючи інформаційні ресурси Інтернету в освітній процес, допомагає ефективно розв'язувати різноманітні практичні завдання, зокрема стимулює виходити за межі змісту та форм подання навчального матеріалу вчителем; розвиває навички спілкування в Інтернеті, що відображає основну комунікативну функцію; підтримує розвиток мислення, аналізу, синтезу та оцінки; надає можливість професійної експертизи творчих здібностей та вмінь учасників квесту; використовує інформаційний простір Інтернету для розширення сфери творчої діяльності; збільшує мотивацію учнів до

вивчення дисципліни та до використання комп'ютерних технологій у навчальній діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Агафонова О. Web-квест як засіб формування інформаційної компетентності на уроках математики та в позакласній роботі: навчально-методичний посібник. Житомир: Житомирський екологічний ліцей № 24, 2019. 39 с.
2. Гриневич М. Медіаосвітні квести. *Вища освіта України. Вип. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Київ, 2009. № 3. С. 153–155.
3. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests : website. URL: <https://tommarch.com/strategies/webquests/bestwebquests/> (дата звернення: 20.04.2024).
4. Гапеева О. WebQuest технологія у навчанні студентів за програмою підготовки офіцерів запасу. *Науковий вісник НЛТУ України* : зб. наук.-техн. праць. Львів, 2011. Вип. 21.1. С. 335–340.
5. Куземко Л., Бондаренко Т. Використання веб-квестів у проектуванні самостійної роботи майбутніх вихователів ДНЗ. *Молодий вчений* : Київський університет ім. Б. Грінченка. 2016. № 4 (31). С. 541- 545.
6. Лебедь Г. Веб-квест як технологія компетентісно зорієнтованого навчання студентів політехнічних коледжів. *Вісник «Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві»*. 2015. Вип. 4 (11).
7. Терещенко Н. Технологія веб-квест (Методична розробка) : веб-сайт. URL: <https://nataliavtblog.wordpress.com/%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F-%D0%B2%D0%B5%D0%B1-%D0%BA%D0%B2%D0%B5%D1%81%D1%82/> (дата звернення: 21.04.2024).
8. Хоменко Л. Технологія «Web-квест» як форма інтерактивного навчання молодших школярів в умовах НУШ : веб-сайт. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12241/1/17.pdf> (дата звернення: 20.04.2024).
9. Зубехіна Т. Використання технології веб-квест в електронному навчанні : веб-сайт. URL: [http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/66/part\\_1/36.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/66/part_1/36.pdf) (дата звернення: 21.04.2024).
10. Супрун М., Яцишин Н. Доцільність використання технології веб-квесту як засобу формування комунікативної компетентності при вивченні іноземної мови у ВНЗ : веб-сайт. URL: [http://www.apfn-journal.in.ua/archive/59\\_2023/part\\_3/35.pdf](http://www.apfn-journal.in.ua/archive/59_2023/part_3/35.pdf) (дата звернення: 21.04.2024).
11. Герлянд Т., Кулалаєва Н., Пашенко Т., Романова Г., Романов Л. Веб-квест у професійному навчанні. Методичні рекомендації : веб-сайт. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/712105/1/%D0%92%D0%B5%D0%B1-%D0%BA%D0%B2%D0%B5%D1%81%D1%82.doc.pdf> (дата звернення: 21.04.2024).

*Стаття надійшла до редакції  
12 березня 2024 р.*

**ЧИТАННЯ ЯК СТРАТЕГІЯ:  
ДОСВІД ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ  
КЗВО «ВІННИЦЬКИЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ»**

УДК 378.016:003-028.31-047.22

**СОРОЧАН АЛІНА,**

*викладач кафедри зарубіжної літератури та основ риторики*

**ІЛЬЧЕНКО АНЖЕЛА,**

*здобувачка освіти філологічного факультету  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Анотація:** У статті розглянуто досвід використання читання як стратегії навчання на філологічному факультеті КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж». Автори аналізують роль читання в процесі формування фахової компетентності студентів, особливості його використання в навчальному процесі та ефективність впровадження читацьких практик. У науковій розвідці запропоновано конкретні методи та прийоми, спрямовані на розвиток читацьких навичок та підвищення рівня розуміння та аналізу текстів у студентів. Досвід, описаний у статті, може бути корисним для педагогічних працівників, які прагнуть удосконалити навчальний процес на філологічному факультеті та підвищити якість підготовки майбутніх фахівців у галузі гуманітарних наук.

**Ключові слова:** читання як стратегія, використання читання в навчанні, фахова компетентність, «живі читання», засідання читацького клубу, літчелендж, Bookflix, тижні читання.

**Актуальність.** У сучасному інформаційному суспільстві, де доступ до інформації є легким і швидким, уміння ефективно читати, розуміти та аналізувати текст є критично важливими для успішної освіти та побудови кар'єри в майбутньому. Використання читання як стратегії навчання може покращити якість освіти, оскільки допомагає краще розуміти матеріал і глибше увійти в предмет дослідження. Застосування читацьких практик як стратегії навчання є інноваційним підходом, який може стимулювати активніше залучення студентів до навчального процесу та сприяти їхньому кращому розвитку. Оскільки філологічні факультети готують майбутніх фахівців у галузі мови, літератури та культури, вважаємо за необхідне апробацію читацьких практик саме в середовищі здобувачів вищої освіти. Уміння ефективно працювати з текстами є основоположним у їхній професійній діяльності й загалом створює міцний фундамент для здобуття нових знань.

Важливо розуміти, що освітні стандарти всіх країн світу одним із своїх головних завдань сьогодні вбачають формування функціональної грамотності, а міжнародні порівняльні дослідження (PISA) актуалізують проблему функціонального читання школярів, без якого неможливо говорити про ефективність процесів сприйняття та розуміння навчальної інформації. В Україні «читання з розумінням» визначено як одне із наскрізних умінь, яке має бути сформоване в кожного здобувача освіти» [4].

**Аналіз наукових досліджень.** Наразі розвиток читацьких умінь – тема, що активно обговорюється серед українських та зарубіжних дослідників. Науковці вивчають зарубіжний досвід формування й оцінювання навичок читання, досліджують питань методики навчання читання художніх текстів та їх інтерпретації, крім того, студіюють сучасні стратегії інтерпретації навчальних текстів і пропонують розглядати читання як основу для аргументованого письма [2, 3, 5, 7, 8, 10, 11]. Проте найбільш дієвим і продуктивним способом промоції читання серед молоді вважаємо обмін досвідом, аналіз апробованих стратегій і технік читання, що допомагають покращити рівень функціональної грамотності населення й дозволяють розвинути одне із наскрізних умінь – читання з розумінням. А це питання не вичерпано в повній мірі, що й підтверджує актуальність нашого дослідження.

**Мета** статті полягає в аналізі та описі досвіду використання читання як стратегії навчання на філологічному факультеті КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж». Автори статті прагнуть розкрити роль читання у формуванні фахової компетентності студентів, навести приклади ефективного використання читацьких практик у навчальному процесі та запропонувати методи й прийоми для підвищення рівня розуміння й аналізу текстів.

**Виклад основного матеріалу.** Важливо розуміти, що в XXI ст., у період потужної цифровізації суспільства, більшість серед дітей і молоді послуговується двома основними видами читання: «читання для набуття читацького і літературного досвіду та читання для засвоєння та ви-користання інформації». З погляду аналізу читання як фізіологічного процесу, зазначається, що в епоху панування електронних технологій переважають два основні види читання: скролінг і скрімінг. Скрімінг-читання – це поверхове ознайомлення з інформацією, швидкий перегляд; побіжне переглядово-ознайомлювальне читання, швидке читання, читання «по діагоналі». Скролінг-читання – це «перегортання» та прокручування тексту, пошук очима ключових слів. Такі види читання не є вироком для освітнього процесу: вони просто потребують інших методик роботи з текстом. Водночас такі види читання не завжди сприяють розумінню прочитаного або принаймні ускладнюють цей процес» [2, с. 58].



Власне не надто втішні результати панування таких видів швидко читань презентує міжнародне дослідження якості освіти PISA-2022. Міжнародне дослідження якості освіти PISA, започатковане ОЕСР у 1997 р., оцінює грамотність 15-річних учнів у таких ключових освітніх галузях, як читання, математика та природничо-наукові дисципліни, і визначає ступінь оволодіння підлітками здатністю застосовувати власні знання й уміння в реальних життєвих ситуаціях. На сьогодні було проведено вісім циклів PISA [6, с. 15]. За визначенням PISA, термін «читацька грамотність» – це розуміння, використання, оцінювання, осмислення писемних текстів і виявлення зацікавленості ними з метою досягнення певних цілей, розширення своїх знань і розвитку читацького потенціалу, готовності до активної участі в житті суспільства [1, с. 5].

У 2022 р. під час проходження міжнародного тестування в читанні українські учні показали результат нижчий у порівнянні з дослідженням 2018 року. Це означає, що в середньому українські учні відстають у читанні від учнів країн ОЕСР приблизно на два з половиною роки навчання за стандартами PISA [6]. Загалом найбільше падіння результатів у циклі PISA-2022 спостерігається саме в галузі читання. Звичайно, є об'єктивні причини: війна в країні, загальний пригнічений стан населення, вимушене переселення в більш безпечні регіони й перенасичення інформаційного простору новинами негативного характеру, – проте цей феномен потребує додаткового вивчення й пошуків методичних рішень. Що стимулюватимуть до читання й будуть сприяти підвищенню читацької грамотності українців.

На нашу думку, одним із головних завдань українського сьогодення є створення й підтримка освітніх осередків, що сприяють розвитку вміння читати з розуміння, апелюючи до критичного мислення. Особливої ваги ця навичка набуває в контексті гібридної війни, що є реальністю для пересічного громадянина України.

Ми переконані, що тепер важливими є читацькі ініціативи, які стимулюють до пошуку «прямих і непрямих сенсів із прямого значення тексту, створення «ментальної картини» тексту, експериментування зі змістом і формою інформаційних, художніх, науково-навчальних текстів, діалогу з автором, з однокласниками, з учителем, з критиками щодо прочитаного, народження ідей, здобуття життєвого досвіду через обговорення текстів в різних комунікативних ситуаціях» [10, с. 129].

Поділяємо думки Шуневича О. та Доброльожі Г. й перед описом заходів, спрямованих на промоцію читання й підвищення рівня читацької грамотності серед студентів

філологічного факультету КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», хочемо презентувати вашій увазі перелік методичних орієнтирів, що допоможуть досягти конкретних результатів у розвитку вміння вдумливо читати [11, с. 129-130]:

1. Створення вчителем/ викладачем добірки текстів відповідно до віку, життєвих ситуацій, а також завдань до них.

2. Створення умов для усвідомлення процесу читання: спільне обговорення цілей, поступу, результатів, яких досягли, й побудова траєкторії подальшого зростання (використання сучасних інструментів: планерів, щоденників думок, трекерів).

3. Надання можливостей для обговорення тексту в усній чи писемній формі із застосуванням варіативних методик відповідно до виду тексту та мети його читання (неформальні читацькі клуби).

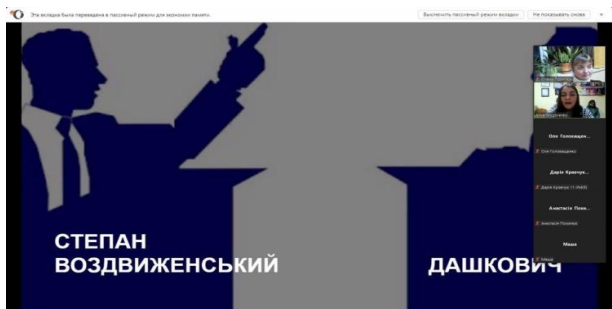
4. Вироблення вміння «полювати за словами»: пошук ключових слів, невідомих слів, слів-образів, пояснення їх значення, відтінки значень в різних контекстах, ролі в тексті, візуалізація.

5. Вироблення вміння «зчитувати», аналізувати й використовувати інформацію з нетекстових елементів.

6. Залучення до індивідуального/колективного генерування запитань різних когнітивних рівнів і до спільного пошуку відповідей на них у текстах та в інших джерелах; виявлення, як у процесі постановки запитань змінюється сприйняття тексту.

7. Експериментування зі способами інтерпретації залежно від часу, контексту, особи, досвіду, позиції, ціннісних ставлень. Залучення до інтерпретації тексту як до діалогу з автором твору, у якому мають «звучати голоси» і автора, і вчителя / викладача, і здобувачів освіти.

8. Уникнення «дистильованих» умов навчання читання, використання щоразу лише класичних творів чи уривків з них, тільки статей з підручника в поєднанні з традиційними видами аналізу. Змін самих текстів, і формату читання, і методів, які розширюють інтелектуальний, й емоційно-чуттєвий, й естетичний, й соціальний досвід.

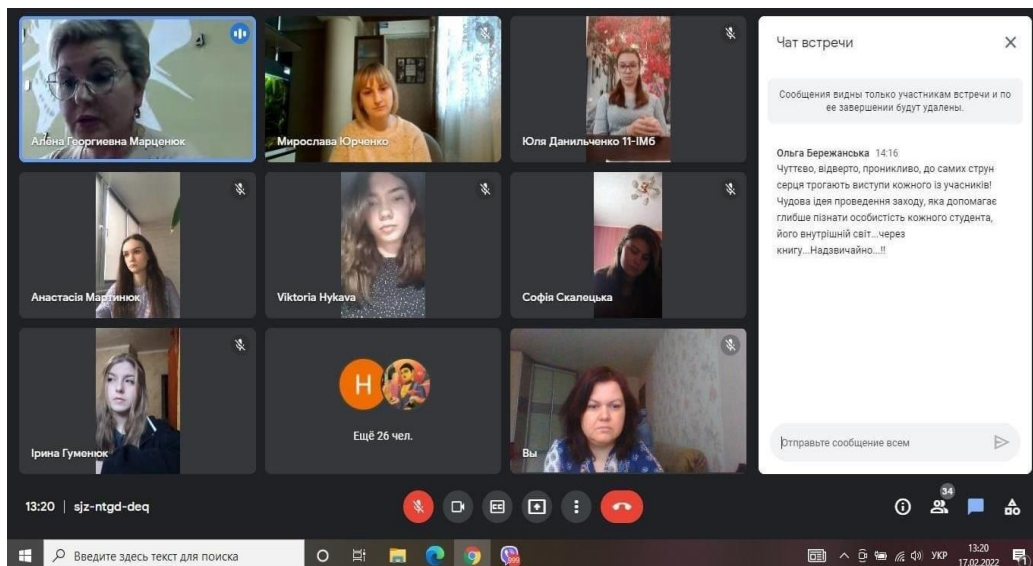


9. Особлива увага до стратегій читання, які повинні опанувати читачі: стратегії смислової компресії тексту, розвитку критичного мислення, текстотворення на основі прочитаного, стратегії роботи з інформаційними текстами. Зміна підходів до оцінювання навички читання з розумінням або ж повна відсутність формального оцінювання, що буде сприяти атмосфері відкритості до процесу обговорення прочитаного. Наш філологічний факультет КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», помітивши зниження інтересу до читання серед молоді, крім традиційних занять з вивчення програмових творів та відвідування різнопланових заходів у бібліотеках і книгарнях міста, також участі у творчих конкурсах і конкурсах читців, розпочав апробацію нових форм взаємодії з текстами. З окремими з них хочемо ознайомити в статті. листопаді 2021 р. у межах декади кафедри української філології було змодеровано перше *засідання живих читань* художньої літератури під назвою «Крізь «Хмари» до студентства ХХІ ст.». Модератор - Сорочан А. М. Студенти й викладачі зачитували уривки й обговорювали текст повісті Івана Нечуя-

Левицького «Хмари». Ця онлайн-зустріч дала чітке розуміння, наскільки бракує живого спілкування й можливостей поза офіційними заняттями й стимулом оцінювання обговорювати художні тексти.

Ці й наступні світлини взято з офіційної сторінки філологічного факультету КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» у фейсбуці; <https://www.facebook.com/filologVGPK>

Реалізація соціального проєкту «Жива бібліотека», ініційована тоді заступником декана факультету Марценюк О. Г., розпочалася з виховної години у форматі обговорення



літературних уподобань здобувачів освіти «Світ очима молоді» у II семестрі 2022 р. й переросла в обов'язковий елемент планування виховної роботи кураторів академічних груп. Починаючи з 2022/2023 н.р. і до сьогодні, ми практикуємо години спілкування, у межах яких кожен охочий

може стати для аудиторії однолітків книгою й інтрепретантом змісту художнього тексту крізь призму власного світосприйняття. А це не лише можливість краще пізнати здавалося б знайому особистість, але й дослідити розмаїття думок, що можуть вирувати навколо одних і тих самих речень, і розширити власний кругозір.

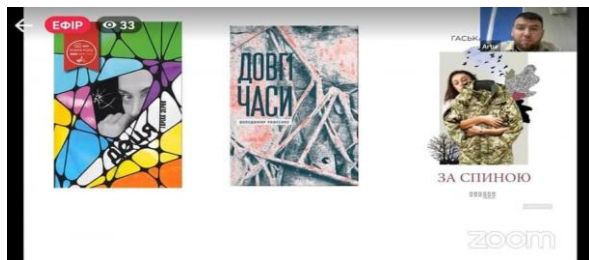
Крім камерних заходів у межах академічних груп, студенти й викладачі активно долучалися до засідань *читацьких клубів* всеукраїнського рівня. Так, 15 лютого 2023 р. в межах реалізації проєкту «Живі читання» окремі представники факультету взяли участь у першій *читацькій зустрічі-обговорення* від Global Teacher Prize Ukraine. Це була чудова нагода порефлексувати посередництвом важливих художніх текстів сучасності, навчитися розуміти себе, відслідковувати причинно-наслідкові зв'язки й зрештою рятувати власну психіку в умовах війни. Розмовляли про роман Сергія Жадана «Інтернат» із переможцем Global Teacher Prize Ukraine 2021 Артуром Пройдаковим. Зважаючи на події в країні цей текст набуває оновлених сенсів, показує ситуацію межі й потребу зробити вибір, а отже, не втрачає актуальності, а навпаки розкриває потенціал нових значень.

9



березня 2023 р. наш факультет мав можливість обговорювати поезію Тараса Шевченка з талановитими вчителями-практиками – фіналістом Global Teacher Prize Ukraine 2018, засновником ГС «Не цькуй», учителем української мови та літератури Олександром Черкасом та заслуженою вчителькою України

Катериною Молодик. Перепрочитання й розкодування змістів, а також надання методичних вказівок були цінними для філологів.



У межах тижня факультету 2023 р. апробовано формат літчеленджу,

Читайте «Кобзар», згадуйте поезію та творчість Шевченка і – долучайтеся 😊

Р. S. Щоб не пропустити подію, заповніть маленьку формочку та оберіть формат, зручний для вас:

<https://cutt.ly/A8cRURv>

що сподобався і модераторам, й учасникам. Оскільки формат викликів і марафонів у наш час користується популярністю, було прийнято рішення адаптувати його для промоції читання. Протягом тижня щоранку в історіях на офіційних сторінках факультету в соцмережах «Фейсбук» та «Інстаграм» учасники спільноти отримували назву художнього тексту й покликання для завантаження й читання твору.



Працювали з малою прозою українських і зарубіжних авторів – представників класичної й сучасної літератури. Модераторами виступили викладачі випускових кафедр Голованюк В.

А. (кафедра зарубіжної літератури та основ риторики) та Сорочан А. М. (кафедра української філології)



Протягом листопада 2023 р. долучалися до засідань курсу «Щоденник читача», який функціонує на базі освітнього проекту «Нешкола «Толока»». Це була чудова можливість познайомитися з автором, ім'я якого знаходимо в сучасній програмі шкільного курсу зарубіжної літератури в розділі

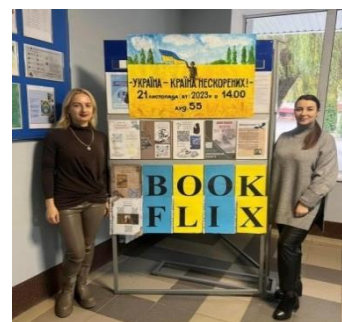
«Позакаласне читання», поділитися власним читацьким досвідом і перейняти досвіди інших. Студіювали дитячі тексти Ульфа Старка, що поза будь-якими сумнівами актуальні для всіх часів і національностей.

Саме участь у читацьких засіданнях проекту «Нешкола «Толока»» допомогла наважитися студентам коледжу та організацію власного книжкового клубу «ПОЧИТ(Н)АЙМО РАЗОМ».

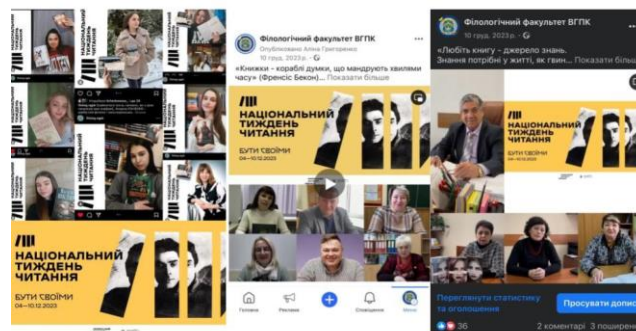


Організаторами й модераторами першої зустрічі стали студентки 21-ІМ(б) групи Гедз Дар'я та Сорочан Каріна.

Під час першого засідання клубу обговорювали дебютний роман сучасної авторки Бонні Гармус «Уроки хімії». Ця книга бестселером і викликала бурхливу неоднозначну реакцію не лише літературних критиків, а й



реакцію не лише літературних критиків, а й



реакцію не лише літературних критиків, а й

учасників клубу.

У межах декади кафедри зарубіжної літератури та основ риторики студенти випускної 41-УМ(б) групи під керівництвом викладача Сорочан А. М. у фоє коледжу презентували власну адаптацію відомого сервісу кіноманів Netflix під потреби книголюбів – *Bookflix*. Було створено інтерактивні плакати, просканувавши кьюар-коди на яких, усі охочі мали змогу почути «живу книгу». Мета проєкту – заохотити до читання власним прикладом і віртуальним знайомством з основою сюжету книги.

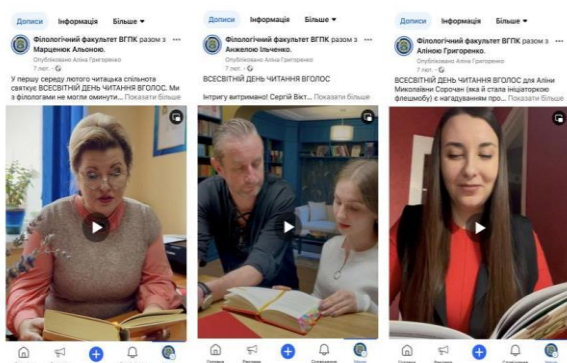


Протягом 2023/2024 н.р. викладачами кафедри зарубіжної літератури та основ риторики ініційовано участь у низці заходів від Українського інституту книги, діяльність якого спрямована на формування державної політики у книжковій галузі, промоцію книгочитання в Україні, підтримку книговидавничої справи, стимулювання перекладацької діяльності та популяризацію української літератури за кордоном. Перерахуємо назви подій, якій знайшли найбільший відгук серед студентської молоді нашого закладу:

1) *Національний тиждень читання*, протягом якого у текстовому та відеоформаті освітянська родина закладу ділилася своїми читацькими захопленнями та рекомендаціями щодо вибору книг для читання.



У межах тижня організовано *перформанс «У пошуках втраченого світу»*: завдяки старанням потужного творчого колективу (Голованюк В. А., Ненчинська Л. В., Литвинюк А. Б.) і талановитим студентам-філологам актовий зал коледжу перетворився на сцену професійного театру. Захід укотре переконав, що сьогодні література є своєрідним острівцем безпеки, що дозволяє відшукати спокій і віднайти відповіді на важливі життєві питання. Театралізоване дійство не лише презентувало синтез мистецтв у дії, але й дозволило створити нову ситуацію успіху для здобувачів освіти й пробудити інтерес до прочитання книг, сюжети яких оживали на сцені.



2) *День читання вголос*: учасники гуртка «Медіашкола #тижжурналіст» (керівник – Сорочан А. М.) організували читацький флешмоб, у межах якого у фейсбуці презентовано зафільмовані мініісторії читання

однієї книги або ж одного вірша. Творчий підхід студентів і викладачів стимулював яскравим візуальним оформленням і проникливим читанням до ближчого знайомства з художнім текстом.

3) *Національний тиждень читання*



поезії 2024, тема якого – дім. Для участі в цій події було обрано формат відкритого мікрофону «Спочатку було СЛОВО...». Завдяки сценарію, підготовленому викладачем Сорочан А. М., та акторській грі представників чоловічої статі факультету присутні мали змогу ближче познайомитися з жителями легендарного харківського будинку «Слово» й насолодитися уривками сучасної реп-музики «Ти (Романтика)» від проекту МУР. Формат відкритого мікрофону дав змогу всім охочим вийти на імprovізовану сцену й поділитися думками у віршах. Приємно відзначити, що захід увійшов до загальної програми Тижня, локації яких можна прослідкувати на інтерактивній мапі за покликанням <https://ubi.org.ua/.../nacionalniy-tizhden-chitannya...>

**Висновки.** У цій науковій розвідці ми проаналізували роль читання як стратегії на філологічному факультеті. Наш досвід підтверджує, що читання є не лише ключовим елементом навчання та професійної діяльності філологів, а й визначає їхню успішність у вивченні мови, літератури та культури; сприяє розвитку критичного мислення, розширенню словникового запасу; формує аналітичні та інтерпретаційні навички.

Варто зауважити, що в результаті нашого дослідження можна зробити висновок, що ключем до читання для сучасної молоді є можливість вільного вибору й відсутність оцінювальних коментарів. Формати літературних викликів, засідань читацьких / книжкових клубів та презентації в різних форматах прочитаних книг, які вразили, розкриває потенціал вдумливого читача, стимулюючи до інтелектуального розвитку та формуючи естетичний смак. Подальші дослідження можуть спрямовуватися на розробку більш ефективних методик читання та їхнє впровадження в практику навчання для підвищення академічного успіху студентів філологічного факультету –майбутніх викладачів літератури.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. PISA: читацька грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко. Київ: УЦОЯО, 2017. 123 с.
2. Гич Г. Нова читацька практика учнів у технологічному полі сучасної шкільної освіти. *Теорія, методика і практика професійної освіти*. Вересень № 4 (91) 2021. С. 55-63.
3. Гривко А. Формування читацьких умінь учнів: сучасні підходи та світовий досвід. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 59-67.
4. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення 18.04.2024 р.).
5. Дика Н., Глазова О. Формування читацької компетентності учнів: міжнародний методичний досвід. *Інноваційна педагогіка* : наук. журн. Одеса : ПУ «Причорноморський наук.-дослід. ін-т економіки та інновацій», 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 27-32.
6. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 / кол. авт. : Г. Бичко (осн. автор), Т. Вакуленко, Т. Лісова, М. Мазорчук, В. Терещенко, С. Раков, В. Горох та ін. ; за ред. В. Терещенка та І. Клименко ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 395 с.
7. Пометун О. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі : навч.-метод. посібник. Київ, 2020. 104 с.
8. Слижук О. Розвиток умінь п'ятикласників читати з розумінням у процесі вивчення сучасної української літератури. *Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи* : збірник тез III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції, Київ, 29 березня 2021 р. : (наукове електронне видання). Київ : Пед. думка, 2021. С. 201-204.
9. Читання як життєва стратегія / Зб. наук. та наук.-метод. пр. [ред. кол. І. Б. Вашеняк (гол.) та ін.]. Хмельницький: Видавництво ХОІППО імені Анатолія Назаренка, 2023. 193 с.

10. Шуневич О., Добролюбова Г. Наскрізне вміння читати з розумінням: базові орієнтири для вчителя української мови та літератури. *Теорія і методика професійної освіти*. Випуск 64. Том 2. 2023. С. 127-131.

11. Шуневич О. Читання як засіб формування в старшокласників загальнонавчальних умінь на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 7. С. 16-22.

12. Як заохотити дитину до читання: 50 незвичних способів: двомовний збірник тез за результатами міжнародної онлайн-конференції / упор. М. Урста. Київ: ОЦ «Я І МОЯ ШКОЛА», 2024. 61 с.

*Стаття надійшла до редакції  
03 травня 2024 р.*

## **ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ФОЛЬКЛОРУ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

УДК 373.3.015.31:171:398(=161.2)

**ТВЕРДОХЛІБ НАТАЛІЯ,**

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**МОРОЗ ДАРИНА,**

*здобувачка освіти факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва*

**Abstract:** *This scientific article examines the role and significance of children's folklore in the moral education of primary school students. It examines various aspects of the use of folk tales, sayings, songs and riddles for the formation of moral values, the development of empathy and social skills in children. The article analyzes the functions of children's folklore in the context of moral education, methods of its application in the educational process, and provides practical recommendations for teachers and parents. The results of the study confirm the effectiveness of using children's folklore as a powerful tool in the education of morally conscious and empathetic individuals in primary school.*

**Key words:** *children's folklore, moral education, primary school students, children's folklore categories and genres.*

**Постановка проблеми.** У сучасному світі освіти та виховання виникає низка проблем, пов'язаних із пошуком ефективних методів морального виховання дітей. Зростання соціальних викликів та зміни цінностей у суспільстві ставлять перед педагогами завдання забезпечити повноцінний розвиток особистості кожної дитини, включаючи формування моральних цінностей та соціальних навичок. У цьому контексті актуальним є дослідження можливостей використання дитячого фольклору у процесі морального виховання учнів початкових класів.

Збереження національної культурної спадщини, передача традиційних цінностей та розвиток морального світогляду є одним із важливих завдань освітньої системи. Дитячий фольклор, який насичений мудрістю народу, може стати ефективним інструментом у досягненні цих цілей. Однак, не дивлячись на потенційні можливості дитячого фольклору, існують питання щодо його оптимального використання, відповідності сучасним методикам та стандартам навчання, а також ефективності в контексті сучасної культурної та соціальної реальності.

Тому вирішення цієї проблеми вимагає подальшого дослідження та аналізу можливостей використання дитячого фольклору у моральному вихованні учнів початкових класів, розробки нових підходів та рекомендацій для педагогів та батьків, спрямованих на максимальне використання потенціалу цього унікального ресурсу в освітньому процесі.

**Аналіз наукових джерел.** У наукових дослідженнях звернено увагу на: "Український дитячий фольклор і його використання в навчальній літературі" (Беспрокова І., Рідні джерела, 2012): Дослідження різних типів дитячого фольклору та їхній потенціал для морального виховання учнів початкових класів.

"Фольклор і українська дитина" (Дзюбишина-Мельник Г., Шкільний світ, 2011): Дослідження впливу фольклору на психологічний та моральний розвиток дітей та рекомендує його використання для підвищення моральної свідомості учнів.

"Національна Доктрина освіти України у XXI столітті" (Педагогічна газета, 2001): Дана стаття висвітлює національну доктрину освіти України та її вплив на моральне виховання учнів. Аналізуються стратегічні напрями та пріоритети в українській освіті з огляду на моральний аспект.

"Використовуючи учнівську творчість" (Русова С., Початкова школа, 1998): У цьому дослідженні автор аналізує використання учнівської творчості, включаючи елементи фольклору, у моральному вихованні учнів початкових класів.

"У пам'яті народу" (Семенов О., Як то давно було, 2003): Дослідження О. Семенова присвячене українському фольклору, зокрема переказам, байкам та притчам, які можуть бути використані для морального виховання учнів початкових класів.

Ці дослідження свідчать про значущість та потенціал використання українського дитячого фольклору у моральному вихованні учнів початкових класів. Аналіз цих джерел допоможе зрозуміти різноманітність підходів до використання фольклору у навчальному процесі та розробити ефективні стратегії для його застосування у педагогічній практиці.

**Мета статті** – розкрити потенціал дитячого фольклору як ефективного інструменту для морального виховання молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасному українському суспільстві активна участь громадян у зміцненні та розвитку країни є надзвичайно важливою. Формування особистості, що дотримується цінностей і виявляє особливу любов до Батьківщини, стає пріоритетною метою шкільної освіти. Підвищення свідомості громадян щодо важливості збереження національної гідності, мови та традицій стає критичним для успішного розвитку країни та її представництва на міжнародній арені.

Таким чином, насамперед необхідно розробити ефективні методи виховання у молодших школярів почуття любові та поваги до Батьківщини. Це допоможе сформувати нове покоління громадян, які будуть справжніми патріотами своєї країни, сприятимуть розвитку її досягнень та захищатимуть її інтереси.

В Концепції Нової української школи, Державному стандарті початкової освіти та інших державних документах визначено, що ключовим результатом освітнього процесу є формування особистості учня, який усвідомлює свою громадянську належність до України та взаємодіє з родинними та національними традиціями [2, с.136].

У період інтенсивного розвитку та швидкого обміну ідеями та цінностями важливо акцентувати увагу на формуванні естетичних цінностей особистості, особливо серед молодших поколінь, оскільки спостерігається стрімка зміна культурних і соціальних уявлень. Розвиток естетичних якостей можливий завдяки системі цінностей, що вивчаються та приймаються в суспільстві. Взаємодія з мистецтвом стає ключовим елементом у формуванні естетичних переконань, оскільки вона відкриває можливість вивчати та оцінювати різні форми і жанри мистецтва, розширюючи світогляд і розуміння краси. У сучасних умовах особливо актуальним є розгляд цієї проблеми в контексті виховання дітей, яке може здійснюватися через вивчення та практикування різних видів мистецтва, враховуючи індивідуальні особливості кожної особистості.

Вирішення завдань, що стоять перед українською державою, включає в себе впровадження національного виховання, основною метою якого є передача молодому

поколінню багатства духовної культури нації, її національної ідентичності та унікального світогляду [1, с. 14]. Український народ характеризується особливими проявами мистецтва. Емоційне насичення традиційної української культури, різноманіття обрядів, високий рівень мистецтва відображають світогляд, естетичні уподобання та саму психологію українського народу.

У ХХІ столітті Національна освітня доктрина України визначає основні завдання освіти, спрямовані на естетичне виховання та комплексний розвиток особистості, розглядаючи людину як ключовий ресурс суспільства. Основними напрямками є формування духовних смаків, ідеалів та цінностей, які відображають українську культуру. Аналіз проблем мистецького виховання українського народу та визначення актуальних завдань національної освіти в Україні, включаючи дослідження вітчизняних (А. Авдієвський, А. Болгарський, В. Верховець, І. Ясюх, А. Іваницький та ін. [3].

Проте, при вивченні освітніх аспектів та внеску в мистецько-педагогічну сферу освіти, виникає потреба у системному дослідженні процесу формування особистості дитини за допомогою українського фольклору.

Сучасна педагогічна теорія та практика підкреслюють важливість створення системи національної освіти та виховання як одного з ключових напрямків розвитку. Ця система повинна відповідати потребам української держави, спрямовуючись на формування високоосвічених, духовно насичених і морально стійких особистостей, які заслуговують на роль відповідальних громадян у демократичному суспільстві. Це передбачає значні зміни в області національної освіти, включаючи впровадження принципів національного виховання, спрямованих на розвиток національної свідомості та любові до рідної землі та свого народу.

В контексті одного із шляхів відродження духовності України акцент робиться на зацікавленні школярів українським літературно-мистецьким фольклором. Це призводить до збільшення зацікавленості народною творчістю. Наприклад, в українських школах впроваджується новий предмет - народознавство, що включає спеціальні уроки з фольклору. Це не лише розширює знання учнів про історію України та народну творчість, але й стає моральною необхідністю для кожної культурно свідомої особистості. Поняття "дитячий фольклор" стає неодмінною складовою частиною національної спадщини. Проте нові теми не обмежуються лише уроками в шкільних класах, але також впроваджуються у повсякденне життя всіх, хто проживає в Україні, оскільки це важливий моральний аспект для будь-якої культурно свідомої людини. Розповсюдження фольклорних текстів сприяє глибокому розумінню цього виду національного фольклору. Фольклор є складною і різноманітною системою жанрів. Опис його унікального світу можливий, охопивши всі його аспекти, такі як звичаї, вірування, мотиви та сюжети. Ця система дозволяє людям сприймати світ навколишнього середовища, відтворювати його, що відзеркалює традиції родинної та культурної спадщини та наявність різних фольклорних творів [4, с. 265].

Дитячий фольклор – це також унікальна творчість дітей, що виникає, наприклад, під час ігор та спілкування. Ці особливі вираження творчості існують виключно в дитячому оточенні. Дитячий фольклор – це різноманітна система, що включає приказки, ребуси, вірші та ігрові твори. До дитячого фольклору входить як творчість самих дітей, так і твори, створені для дітей дорослими. Основні риси дитячого фольклору – це передавання образів реального життя, вдале поєднання елементів реальності та фантастики, грифований характер вираження словами, характерний стиль, схильність до таємничості та загадковості [10, с. 116].

Мета дитячого фольклору полягає в ознайомленні дітей із світом їхнього навколишнього середовища, відкритті аспектів людських стосунків, особливостей мови,

традицій, ігор, а також сприянні розвитку позитивних рис характеру. Фахівці, які вивчають народну творчість, групують дитячий фольклор за три основні категорії:

1. Твори, які належать саме до дитячого фольклору та були створені спеціально для дітей дорослими, такі як лічилки, загадки, жарти та казки.

2. Твори, які виникли в народі серед дорослих і потім передалися дітям, включаючи казки про тварин, обрядові пісні, загадки, прислів'я та приказки.

3. Справжній дитячий фольклор, створений самими дітьми, який включає ігрові пісні, лічилки та жарти.

Крім того, існують різні класифікації дитячого фольклору:

1. Твори, створені дорослими спеціально для дітей.

2. Твори, які вже існували в народі серед дорослих і потрапили до дитячого фольклору.

3. Твори, що виникли в дитячому середовищі і є власною творчістю дітей [5, с. 89-90].

Період молодшого шкільного віку є особливо чутливим, коли діти дуже вразливі до педагогічного впливу. У цей час звуки їх мови тільки формуються, і якщо з раннього дитинства вони використовують сільські вислови та вирази, ці слова стають частиною їхньої мовної мелодії та ритміки, запам'ятовуються, розглядаються як власні та близькі.

Важливо підкреслити, що діти молодшого шкільного віку особливо чутливі до впливу педагогіки, проте їхні музичні смаки ще не повністю сформовані, вони тільки розвиваються. Якщо вже з раннього віку діти слухають народні пісні, їх сприйняття та розуміння музичних особливостей, таких як мелодія та ритм, поступово вивчається, і ці пісні стають частиною їхнього особистого, власного музичного світу.

Естетико-педагогічне значення українського дитячого фольклору різноманітне: воно сприяє розвитку творчого мислення, естетичних почуттів, мовлення, уяви, формує моральні цінності, емоційну чутливість та почуття гумору. В творчості для дітей застосовують різноманітні жанри, такі як пісні, частушки, загадки, заклички та інші. Створення творів у дитячому літературно-мистецькому фольклорі, включаючи креативні пісні, сприяє розвитку мовлення та самовираженню дітей. Це сприяє формуванню естетичного смаку, розвитку любові до рідної мови та росту творчих здібностей дітей.

Оригінальні форми народно-літературної творчості, такі як загадки та скоромовки, привертають увагу маленьких читачів. Вони не тільки висвітлюють особливості рідної мови, але й сприяють розвитку мислення дітей. "Українці обдаровані значущими мовними здібностями та поетичним талантом, і вони мають найбагатший та найбільш поетичний фольклор порівняно з іншими слов'янськими народами", - підкреслює О. Семенов у своїх дослідженнях [5, с. 20].

Народна поезія, поряд з одним із найпопулярніших жанрів мистецтва, відкриває перед нами нескінченний світ культури українського народу - це скарбниця людської духовності, що відтворює почуття, думки та серце. Українська поезія відображає світогляд народу, його морально-етичні та естетичні цінності, педагогічний зміст та багатогранний досвід виховання нових поколінь у високих духовних та моральних цінностях. Тому українська народна поезія може стати базою мистецького матеріалу для використання на різних етапах мистецької освіти в загальноосвітніх школах.

Для точного відтворення свого народу важливо глибоко досліджувати його історію, мову та культуру. Це стосується не тільки видатних архітекторів, художників, музикантів, акторів, письменників та вчених, але й тих, хто протягом багатьох століть активно творив і розвивався в рідному середовищі, передавав та розвивав традиції від покоління до покоління, постійно адаптуючись і зберігаючи унікальний характер.

**Висновки:** Фольклор - це усна народна творчість, яка відображає побут, культуру, мораль народу. Він є цінним джерелом морального виховання учнів початкових класів. Фольклор має такі виховні можливості:

- Формування моральних цінностей: фольклор закладає в учнів основи моральних цінностей, таких як доброта, чесність, милосердя, справедливість, патріотизм.
- Розвиток моральних почуттів: фольклор допомагає розвивати в учнів моральні почуття, такі як любов, дружба, співчуття, милосердя.
- Формування моральних якостей: фольклор сприяє формуванню в учнів моральних якостей, таких як відповідальність, працелюбність, ініціативність, доброта.

Використання дитячого фольклору у моральному вихованні учнів початкових класів має бути доцільним та продуманим. Важливо вибрати правильні дитячі фольклорні твори, які відповідають віковим особливостям дітей та сприяють формуванню у них позитивних моральних якостей.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Аболіна Т. Цінності моралі. Т. Аболіна. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 744 с.
2. Беспрокова І. Український дитячий фольклор і його використання в навчальній літературі. Рідні джерела. 2012. № 2. С. 7–14.
3. Дзюбишина-Мельник Г. Фольклор і українська дитина. Шкільний світ. 2011. № 47. С. 2.
4. Національна Доктрина освіти України у ХХІ столітті. Педагогічна газета. 2001. № 7
5. Русова С. Використовуючи учнівську творчість. Початкова школа. 1998. № 10. С. 49.
6. Семенов О. У пам'яті народу. Як то давно було. Вересень, перекази, байки, бувальщини, білиці та притчі Закарпаття у записах І. Сечька. Ужгород: Закарпаття, 2003. С. 5–22.
7. Топорова І. Ідея народності у вихованні: (за творами К.Д. Ушинського та Ф.А.Б. Дістервега). Рідна школа. № 3. 2004. С. 66–67.

*Стаття надійшла до редакції  
12 лютого 2024 р.*

### ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 373.2.015.31:111.852:73\76

**ХОМІЦЬКА НАТАЛІЯ,**

*спеціаліст вищої категорії*

*факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва*

*КВЗО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**ПШЕНИЧУК НАТАЛІЯ,**

*здобувачка освіти факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва*

**Анотація:** *Перші враження про безмежний, складний та загадковий навколишній світ дитина отримує у дошкільному віці. За словами Якуша Корчака, вона прагне створити у ньому свій світ дитинства, добра і краси, своєрідним мікроскопом реального світу. Вихователі та батьки допомагають дитині знайти, відчутти і зрозуміти красу навколишнього середовища, а через мистецтво художньої праці глибше усвідомити все, що її оточує: природу, предмети, працю людини і її духовні надбання. Краса нерозривна з добротою, вона облагороджує життя, надихає на добрі справи.*

**Ключові слова:** *творча особистість, естетика, естетичне виховання, засоби творчості, розвиток, формування, здібності.*

Введення дитини в світ краси і гармонії є важливим завданням естетичного виховання. Сучасний світ творчості дещо відрізняється від тих стереотипів, які займають місце у ряді характеристик мистецтва наших поколінь у минулому. Творча людина – це людина

відкрита, щаслива і по-своєму дивакувата. Дивакувата у хорошому розумінні слова. І все це лише тому, що вона здатна бачити усю красу Всесвіту, сміливо та на повну насолоджуватись нею. Поряд з такою творчою особистістю завжди хочеться дихати на повні груди. Але, як розвивати ці якості у маленької людини, яка лише починає свій творчий шлях.

**Постановка проблеми.** Одна з освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти «Дитина у світі мистецтва» [1] засвідчує, що належний і оптимальний рівень соціально-особистісного розвитку дитини може бути забезпечений за допомогою формування в неї відчуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвитку творчих здібностей, формування, з-поміж інших, художньо-продуктивних навичок. Результатом оволодіння дитиною різними видами предметної й художньої діяльності є сформоване емоційно-ціннісне ставлення до процесу і продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміти різні способи створення художніх образів, виявляти інтерес до об'єктів, явищ і форм художньо-продуктивної діяльності, а також оволодіння навичками практичної діяльності, культури споживання. З огляду на це, особливого значення набуває питання розвитку в дітей раннього і дошкільного віку креативних здібностей та формування творчого ставлення до життя.

**Виклад основного матеріалу:** Вплив образотворчої діяльності на художньо-естетичний розвиток дошкільника досліджували такі філософи, як Ю. Борев, М. Каган, М. Ліфшиць, В. Разумний, В. Скатерщиков, Л. Тодоров, В. Шестаков та інші, психологи Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, О. Пономарьов, Б. Теплов, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Торенс, педагоги і практики (Н. Ветлугіна, Р. Жуковська, Н. Карпінська, Т. Казакова, Т. Комарова, О. Сакуліна, Є. Фльоріна. Також вирішення проблеми розвитку художньо-естетичних здібностей розкрито в роботах С. Істоміної, Г. Колеснікової, Л. Машковцевої та інших. Одним із факторів естетичного виховання є комплексний підхід до його організації. Більше таких можливостей виявлено у поєднанні образотворчої діяльності з мовленнєвою (А. Богуш, Н. Гавриш та інші), літературною (О. Верпрєва, Г. Савостіна, О. Мурзакова та інші), театралізованою (М. Ермолаєва, О. Трусова), музичною (С. Козирєва, С. Зирянова), ознайомленням дітей з природою (Й. Янакієва). Та все ж питання залишається відкритим. Тому, ми з великим бажанням і натхненням взяли досліджувати дану тему.

Важливе значення в естетичному розвитку старших дошкільників має розвиток уяви, яка забезпечує формування естетичних переживань і творчої діяльності дитини. На перших порах уява поширюється на зовнішні дії з предметами, створює образ не до його втілення, а в процесі діяльності. Згодом формуються форми мислення творчої активності: діти створюють образ у своїй уяві перед втіленням його у малюнку чи грі.

Формування естетичного переживання охоплює розвинені емоції, роботу мислення та уяви, потребу в естетичній діяльності. Введення дитини до світу краси й гармонії є важливим завданням естетичного виховання. Дорослий допомагає дитині знайти, відчуті і зрозуміти красу поезії, музики, живопису, а через мистецтво - глибше осягнути все її довкілля: природу, предмети, взаємини, а також працю, духовні надбання.

Одним з ефективних та незамінних засобів розвитку дитячої творчості є мистецтво з його розмаїттю, неповторним світом, здатним зворушувати душу, пробуджувати творчу активність, розвивати психічні пізнавальні процеси, виховувати повагу до культурних надбань тощо. Саме тому, серед пріоритетних напрямів освітньої роботи в сучасному дошкільному навчальному закладі чільне місце посідає забезпечення достатнього рівня художньо-естетичного та креативного розвитку особистості у процесі специфічних дитячих видів образотворчої діяльності.

Накопичені вітчизняними та іноземними дослідниками факти дозволяють припустити, що художньо-естетична діяльність дитини позитивно впливає на розвиток інтелектуальних та творчих здібностей. Таким чином, залучення до мистецтва є потужним засобом впливу на становлення та розвиток особистості [3].

У наш час проблема художньо-естетичного виховання в розвитку особистості, формування її естетичної культури - одне з пріоритетних завдань дошкільної освіти. Існують різні визначення поняття «художньо-естетичного виховання», але розглянувши лише деякі з них, можна виділити основні положення, що вказують на його сутність. Отож, навчити дитину сприймати навколишній світ у його красі, милуватися всім, що навколо тебе, відтворювати ті об'єкти, які спостерігаєш, формувати художній смак і, нарешті, навчити відтворювати дійсність, але зі своїм творчим і неповторним баченням є важливим аспектом і тим завданням, яке стоїть перед вихователем чи педагогом дошкільного закладу.

Є кілька видів діяльності при вихованні художньо-естетичних смаків. Дітей обов'язково треба знайомити з художніми творами, вони мають знати історію мистецтвознавства і головне – це художня творчість. Але, кожна дитина є індивідуальна, особлива і неповторна, тому, і підхід до кожного свій. Педагог має відчувати атмосферу в кімнаті, враховувати психологічні та вікові особливості дошкільнят, їх бажання та вподобання. Хтось добре засвоює матеріал, коли слухає, інша категорія дітей краще засвоює ту ж саму інформацію, коли працює зорове сприйняття. Тому, треба добре продіагностувати кожного учасника освітнього процесу і надати можливість кожному насолоджуватись процесом художнього відображення дійсності. Адже, сам процес має набагато більше значення ніж результат роботи. На практиці переконаємось, що ті емоції та ті враження від творчого процесу запускають безліч потрібних людині процесів. По –перше, і найважливіше – це можливість відключитись від реальних переживань та турбот, можливість поринути у стан спокою і комфорту, досліджень та відкриттів.

**Висновки:** Підсумовуючи вище викладений матеріал, можемо стверджувати, що методи арт-терапії у зображувальній діяльності і є тим рятівником, що допомагає розкрити багато питань та дитячих проблем, а також, є ефективним методом розвитку естетичного виховання дошкільників. Досвідчені педагоги знають, як саме виявити та подолати кризову ситуацію у дітей, не викликаючи підозри та не створюючи атмосфери тиску і відчуття, що тебе досліджують. Саме такими методами та прийомами образотворчості користуються сучасні психологи. І доволі успішно. Діти можуть обирати собі матеріал для відтворення, користуватись улюбленими техніками та створювати реальні і фантастичні образи. Під час такого виконання робіт у дошкільників розвиваються абсолютно усі психологічні процеси, а саме: мислення, уява, увага, пам'ять, фантазія, спостережливість, самостійність, творчість, креативне мислення, посидючість, інтерес до отримання результату, вміння відтворювати побачене, творчо виконувати поставлене завдання та інше. Ну і, звичайно, цей процес керується естетичними характеристиками, що включає красу, насолоду, особливі тонкощі творчого процесу.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти: затверджено наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22.05.2012 р. № 615. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4-19.
2. Борщ Р.М. Радість творчості: програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 72 с.
3. Кожевнікова Т. Разом малюємо - мовлення активізуємо. *Палітра педагога*. 2018. № 2. С. 13-17.

*Стаття надійшла до редакції 16 березня 2024 р.*

**ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ФАНТАЗІЇ ТА МИСЛЕННЯ  
ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ  
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

УДК 373.3.016:811.161.2]-028.31

**ОМЕЛЯНЧИК ТЕТЯНА,**

*викладач-методист філологічного факультету  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**ГУЗОВСЬКА СОФІЯ,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

**Анотація:** У статті автор проводить думку про те, що важливим компонентом складного і багатогранного процесу оволодіння рідною мовою є мовленнєвий розвиток дитини, пропонує ефективні методи його впровадження, оскільки саме від нього значною мірою залежить загальний розвиток учня, формування його світогляду, вміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, самореалізація в суспільстві.

**Ключові слова:** мовленнєвий розвиток, активізуючі засоби, інтерес до навчання, евристична бесіда, хвилинки ерудита.

**Постановка проблеми.** Розвиток мовлення і словникового запасу дітей, оволодіння багатствами рідної мови складає один з основних елементів формування особистості, освоєння вироблених цінностей національної культури, тісно пов'язано з розумовим, етичним, естетичним розвитком, є пріоритетним у мовному вихованні і навчанні школярів.

Мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості. А своєчасний і якісний розвиток емоційно-образного мовлення – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку учня.

**Стан дослідження проблеми.** На основі робіт Л. Варзацької, М. Вашуленка, Т. Ладиженської виділяємо загальнодидактичні принципи навчання образного мовлення дітей молодшого шкільного віку (Л. Варзацька, Г. Грибан, Н. Грипас, М. Пентилюк та ін.), що сприяє інтенсифікації навчання та виступає обов'язковою дидактичною умовою. Дослідники однозначно виділяють шляхи, принципи та методи роботи на уроках української мови у початкових класах, що є найбільш дієвими та продуктивними, наголошують на необхідності нерозривної єдності мови і мислення.

Потужним двигуном, що пробуджує бажання, є мотив творити, впливати на того, хто сприймає мовлення, та любов до цього виду діяльності,

потреба в творчій самореалізації, на чому в своїх працях наголошував

В. О. Сухомлинський. Тому завдання вчителя – постійно розвивати в дітях монологічне та діалогічне мовлення в процесі вивчення мовного матеріалу.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному та практичному обґрунтуванні ефективних методів та прийомів роботи по розвитку фантазії та мислення учнів на уроках української мови.

**Виклад основного матеріалу.** Граматичні категорії мови, морфологічний та фонетичний аналіз слів – це світ настільки далекий від природних потреб дитини, що викликати інтерес до вивчення рідної мови досить важко. Єдина допомога, єдиний порятунок – оцінка – «і батіг наш, і пряник». А коли вчитель, розуміючи, що оцінка вже пережила себе, відмовляється від «милиць кульгавої педагогіки», як дуже влучно назвав оцінку Ш. О. Амонашвілі, не лишається нічого іншого, крім пошуків нових шляхів вивчення мови. І щоб знайти їх, варто поставити перед собою два питання:

1. Що ж хоче дитина в свої 6-7 років? Що їй цікаво?

І далі вже йти від реальних потреб школяра, розширюючи коло його інтересів, поглиблюючи його знання.

2. Чому дітям так важко вчитися за традиційною методикою?

У відповіді на перше питання важко помилитися, адже маленькій людині цікавий увесь світ. Однак світ не подрібнений на шматочки для найлегшого пізнання та засвоєння, він цілісний, неушкоджений, різнобарвний, а це означає, що йти потрібно не від часткового до загального, а навпаки. Тоді цікаво буде і «сильним», і «слабким», бо перед усіма розкривається світ природи, думки і душі.

На друге питання є безліч відповідей. Та найголовнішими здаються такі:

1. Матеріал, який ми пропонуємо дітям, не хвилює дитячі душі.

2. Ми розмовляємо з маленькими партнерами на рівні власної обізнаності. Тим часом наші вихованці не розуміють приблизно четвертої частини наших слів.

Як це не здається парадоксальним, але вчитель з перших своїх уроків у класі повинен вчитися розуміти мовлення учнів. Почати з найлегшого, але найнеобхіднішого: вчити дітей розуміти, що є що, поступово приводити їхні знання в певну систему. Щоб це не було сухим і набридливим, треба знаходити цікаві форми опанування матеріалу [1, с. 28].

Тут стане в пригоді хвилинка ерудита.

На дошці речення: *Найшвидше від усіх рослин росте...*

Діти пробують здогадатися. Досить часто їм це вдається і вони швидко, правильно та каліграфічно записують повне речення в зошитах: *Найшвидше від усіх рослин росте бамбук. Він виростає до двох метрів за добу.*

Приклади повідомлень для хвилинки ерудита:

*Найчарівніша мова у світі – рідна.*

*Найшвидше від усіх тварин бігає гепард. Його швидкість – 120 км/год.*

*Найменші мавпочки у світі – карликові мармозетки.*

*Стоячи висиджують своє яйце пінгвіни.*

Але не таємниця, що можна бути надзвичайно обізнаною і в той же час не дуже розумною людиною. Тільки поєднання ерудиції з вільним володінням розумовими, аналітичними діями приносить успіх. Тому паралельно з розширенням кругозору треба працювати над опануванням 4 основних розумових дій:

1. Порівняння.
2. Абстрагування – конкретизація.
3. Аналіз – синтез.
4. Індукція – дедукція.

Основи знань з мови закладаються у початковій школі, і від рівня їх якості, від того, наскільки стійкий інтерес дітей до предмета, розвинене мислення і вихована мовна культура, залежить успішне дальше навчання [6, с. 79].

Як відомо, одним з методів розвитку дитячого мислення, здійснення розвивального навчання є евристична бесіда, значення якої як активізуючого засобу у роботі зі здобувачами початкової освіти важко переоцінити. Цей метод сприяє самостійному й міцному засвоєнню знань, розвиває пізнавальні здібності дітей, забезпечує дієвість знань, умінь і навичок, гарантує застосування їх на практиці, в житті, привчає учнів здобувати знання. За допомогою евристичної бесіди можна залучати дітей до спостережень над мовними явищами, до знаходження спільних і відмінних ознак, пошуку головного тощо. Особливо цінним у такій бесіді є те, що вона дає змогу активізувати розумову діяльність учнів, пов'язувати вивчення програмового матеріалу з їхнім досвідом, з раніше набутими знаннями. А це дуже важливо для свідомого засвоєння понять, утворення міцних асоціацій [2, с. 189]......

На думку вчителів-практиків, учні 1-4 класів краще сприймають матеріал, якщо він подається у формі бесіди, аніж розповіді, особливо тоді, коли тема уроку якоюсь мірою відома дітям, бо в такому віці (7-10 років) їм властиві прагнення до емоційної, психологічної, інтелектуальної активності. Розповідь швидко втомлює навіть у тому разі, коли вчитель пояснює цікаво. На жаль, часто на уроках можна спостерігати таке: педагог чітко, зрозуміло розповідає, всі учні начебто уважно слухають. Коли ж після пояснення класовод починає задавати питання, виявляється, що окремі школярі нічого не засвоїли, мовби й не чули пояснення. Причина цього криється в тому, що саме тоді, коли дитячий розум потребує роздумів, міркувань, досліджень, він звільняється від напруженої праці. Зусилля вчителя спрямовані на те, щоб викласти матеріал якнайзрозуміліше, щоб учневі було легко його засвоїти, але те, що, здавалося б, мало полегшити розумову працю, насправді утруднює її, присипляє, притупляє допитливість і самостійність. Так от, саме евристична бесіда сприяє зосередженню уваги, пробуджує інтерес, активізує розумову діяльність учнів. Вони відчують, що знання – це наслідок розумових зусиль, які стають для кожного, у певному значенні, чимось своїм. Часто буває, що на посильне й цілком доступне запитання учень не спроможний відповісти – чи то від хвилювання, збентеження, ніяковості, чи з інших причин. Тому педагог повинен продумувати логіку та зрозумілість сформульованих ним питань для бесіди з партнерами.

У мистецтві ставити запитання важливим є вміння прийти на допомогу зніяковілій, несміливій дитині, вимовити запитання з такою інтонацією, щоб учень і не відчув, куди поділися його несміливість, сором'язливість. Не зарадять тут ні грубі спонукання, ні погрози, коли учень не відповів на запитання, на яке міг би відповісти. Неприпустимо насміхатися з нього за погану відповідь, вимовляти запитання підвищеним тоном, роздратовано, навіть якщо це повторне запитання – одне з легких, на яке учень усе ж не може дати відповідь. Запитання слід вимовляти спокійно, рівним тоном, доброзичливо [5, с. 243].

Деякі вчителі зовсім не замислюються над наслідками, до яких призводять отакі звертання до дітей у початковій школі: «Може ти хоч на це запитання відповіси?» або «Ти, напевно, й сьогодні не вивчив домашнє завдання?» Після такого звертання, та ще підсиленого іронічними зауваженнями, мало який учень спокійно і впевнено відповість. Іноколи вчитель і не вимовляє таких слів, але на його обличчі, в жестах, інтонації голосу учень читає про себе: «Ти нічого не знаєш», «Ти однаково не зможеш дати відповідь». І внаслідок цього – повне небажання вчитися, образа і прагнення діяти наперекір.

Щоб успішно провести бесіду, вчителю необхідно бути тактовним, доброзичливим, терплячим. Застосування бесіди у початкових класах має велике значення для морального виховання, оскільки діти привчаються цінувати думку однокласників, прислухатись до їхніх відповідей, звикають працювати колективно. Щоб евристична бесіда мала оптимальний вплив на розвиток самостійного мислення школярів, слід відібрати той навчальний матеріал, який дає змогу створити у класі ситуацію пошуку.

До такої роботи на уроці педагогу слід ґрунтовно підготуватися: скласти план-конспект, дібрати наочні посібники, чітко визначити тему, мету, сформулювати основні й додаткові запитання, продумати методіку її проведення – порядок постановки питань, з яких вузлових питань слід зробити висновки, узагальнення, дібрати й проаналізувати дидактичний матеріал.

Скажімо, готуючись подавати методом евристичної бесіди тему «Загальне поняття про іменник» (2 клас), учитель визначає тему заняття (дати загальне поняття про іменник), формулює мету (підвести учнів до самостійного визначення іменника). Далі у плані уроку класовод записує запитання бесіди, які б у сукупності розкривали суть виучуваного питання, забезпечували набуття знань у певній системі.

Чітко сформульовані запитання вчитель ставить до всього класу, щоб учні їх продумали, а потім пропонує комусь відповісти.

Слід уникати запитань, що містять у собі вже готову відповідь. Вони не повинні бути надто легкими, примітивними, бо в такому разі їм буде не під силу спонукати слухачів до активної розумової діяльності, серйозного ставлення до роботи [7, с. 103]. Змістом і формою запитання мають відповідати розвиткові учнів.

Кожну відповідь треба уважно вислухати, схвалити її, якщо правильна, або в коректній формі вказати на помилки, недоліки. По ходу відповіді можна ставити й додаткові запитання. Учневі, який неправильно відповів, пропонується самому виявити неточність, помилку. Якщо ж він не зуміє цього зробити – викликати іншого.

Важливо підтримувати постійний контакт з класом, стежити, щоб усі брали активну участь у бесіді, уважно слухали запитання, обмірковували відповіді товаришів, аналізували їх, прагнули висловити свою думку.

З дозволу вчителя клас ставить запитання учневі, який відповідає, або вчителю. Це похваляює роботу, розвиває кмітливість, аналітичне мислення, сприяє глибокому засвоєнню навчального матеріалу. Учитель пильнує, щоб відповідь учня була точною, вичерпною, щоб становила закінчену самостійну думку, розкривала суть поставленого запитання, щоб у ній наводився конкретний фактичний матеріал. Важливо стежити за правильністю мовлення школярів, логічною послідовністю суджень, висновків. Це розвиває культуру мовлення й мислення.

Щоб бесіда будила думку, вона має щонайперше спиратися на запитання, які узагальнюють, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, спонукають до самостійних пошуків. Дехто з учителів помилково вважає, що здобувачам освіти легше завчити готове, ніж самостійно доходити висновку про нове. Безумовно, для педагога (особливо для класовода) важче навчити «відкривати», ніж просто заучувати, механічно запам'ятовувати. Школяреві ж за відповідної постановки навчання значно легше сприйняти і запам'ятати «відкрити» самостійно істину, ніж заучувати готову систему фактів, понять, не розуміючи значень і взаємозв'язків. Тому доцільно шукати на уроці такі ситуації, в яких восьми-десятирічна дитина мала б змогу доходити істини в процесі активних пошуків міркувань [6, с. 164].

Метою праці на уроках є не заучування готових положень, а організація роздумів учнів – їхнє мислення розвивається швидше. Потрібно докласти чимало зусиль, щоб розвинути у здобувачів початкової освіти допитливість, навчити їх логічно мислити. Для цього необхідна тривала, систематична і різнобічна робота.

### **СПИСОК ВИКОРСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Барко В. І. Розвиток здібностей і творчого потенціалу. *Обдарована дитина*. 2005. № 1. С. 27–31.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : Метод. посіб. Київ : Освіта, 2006. 268 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://www.mon.gov.ua>
4. Коваленко Т. Розвиток творчих здібностей молодших школярів. URL: <http://www.bdpu.org/main/statti/kovalenko.doc>
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1999. 608 с.
6. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі. Тернопіль: Астон, 2005. 352 с.

7. Стрельбіцька, О. О., Подолук, С. М. Специфіка формування мовленнєвої культури здобувачів освіти в умовах новітніх реформ. *Академічні Студії*. Серія: Педагогіка, 2022. № 2. С. 99–105.

Стаття надійшла до редакції  
04 травня 2024 р.

## УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ІГРАШКА ЯК ЗАСІБ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

УДК 373.2.015.31:[688.72\73:39(=161.2)

**ТОКАР ЛЮБОВ,**

*доктор філософії, викладач дошкільної педагогіки та фахових методик  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**КОЛЬЧЕНКО МАРІЯ,**

*здобувачка освіти факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва*

**Abstract:** *The article highlights the peculiarities of familiarizing children of different age groups with Ukrainian folk toys in the conditions of a preschool education institution, emphasizes the importance of its influence on the formation of a preschooler's personality.*

**Key words:** *toy, Ukrainian folk toy, upbringing, preschooler, preschool education institution.*

**Постановка проблеми.** Відродження духовності українського народу, розбудова незалежної української держави обумовили необхідність переорієнтації дошкільної освіти згідно із сучасними тенденціями духовного, економічного та національного розвитку країни. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), «Концепції дошкільного виховання в Україні» підкреслюється необхідність національної спрямованості освіти, що полягає в її органічному поєднанні з рідною історією й традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу. У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено, що одним із завдань дошкільної освіти є виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій, держави і рідної мови, національних цінностей інших народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля. Важливим засобом реалізації означених завдань виступає народна іграшка, як унікальне явище традиційної народної культури українців. Вона є складовою предметно-ігрового середовища, засобом виховання та розвитку дитини, об'єктом творчості, художнім витвором, національним сувеніром.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Українська народна іграшка як витвір мистецтва, як об'єкт гри, предмет побуту здавна цікавила вчених. Історико-мистецтвознавчі аспекти української народної іграшки перебувають у центрі уваги багатьох дослідників, які розкривають генезис та основні етапи її розвитку, декларують іграшку як самобутнє явище (В. Василенко, М. Грушевський, О. Найдєн, М. Некрасова, Т. Перевезєнцева та ін.). Цікавими є погляди науковців на народну іграшку як засіб формування національної культури (О. Батухтіна, Н. Заглада, Л. Івахненко, М. Киященко, С. Кулачківська, Т. Сакович, Є. Саявко та ін.), моральних якостей (Н. Дзюбишина-Мельник, М. Кириченко, І. Сидорук та ін.), як засіб трудового виховання (М. Гутнікова, Г. Довженко, Л. Драчук, Л. Орєл та ін.), естетичного виховання (А. Грибовська, Г. Лабунська, Ю. Максимов, А. Марущак та ін.).

**Мета дослідження:** висвітлити особливості ознайомлення дітей із українською народною іграшкою в умовах закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Народна іграшка – витвір специфічний. Своєю простотою і досконалістю, витонченістю форм, різноманітністю використаних

природних матеріалів, образністю й естетичною довершеністю українська іграшка розвиває духовний світ дитини, пробуджує відчуття рідного коріння. Вона несе дітям цілком доступні знання про працю, відпочинок людей у давнину, їхній побут, мистецтво, життя загалом. Українська народна іграшка багата і розмаїта. Про її багатство свідчить діапазон змістовно-образних градацій: від «примітивних» пташок-свищиків, архаїчних вузлових ляльок, семантично реліктових тварин, птахів, фантастичних звірів, виготовлених із глини, дерева, соломи, тіста до авторської іграшки - скульптури [1, с. 4].

О. Найден зазначає, що народна іграшка – це галузь українського народного мистецтва, що об'єднує вироби з кераміки, дерева, лози, соломи, паперу та іншого матеріалу; це унікальне явище традиційної народної культури українців, своєрідний світ художніх образів зі своїм особливим розумінням законів краси.

Іграшка – пам'ять етносу, нації, народу, людства про своє історичне та доісторичне минуле. Її форма є однією з початкових субстанціональних форм щодо освоєння людиною навколишнього середовища. Народна іграшка є спадщиною подібно до рідної мови, казки, пісні, вона перевірена дитячою любов'ю до неї, дитячою грою, несе у собі художню культуру народної творчості, розвиває самобутні риси естетики свого народу [3, с. 10].

Водночас іграшка є наочним посібником для передачі дитині інформації про матеріальний світ. Такими іграшками є ляльки в національних костюмах, солдатики у військовій формі, моделі різноманітних історичних і культурних об'єктів і предметів. Частина іграшок слугує для розвитку у дитини рухових і моторних реакцій, сприяє фізичному розвитку дитини [1, с.10].

Виховна цінність іграшки полягає в тому, що вона сприяє формуванню самостійності, творчої діяльності дітей. Під час гри дошкільник розвивається, пізнає світ, наслідує і засвоює соціальний досвід. Народна іграшка є засобом передачі культурного досвіду народу від покоління до покоління, яка повинна не тільки нести пізнавальну інформацію, а й бути естетичною, втілювати оригінальну ідею. Використання її в закладах дошкільної освіти, а також у сім'ї, збагачує та урізноманітнює ігрову діяльність дітей, розширює сферу пізнання світу і своєї місцевості, усього народу, розвиває традиційні для національної, господарської, побутової культури навички.

Залучати дітей до культурних цінностей народу необхідно з дошкільного віку. Необхідною умовою результативності ознайомлення дітей з народною іграшкою є система роботи, яка полягає в забезпеченні наступності в змісті та об'ємі інформації, різноманітності пізнавальних завдань, враховуючи їх вік.

Знайомити дітей з народною іграшкою варто уже в молодшій групі на заняттях, під час читання творів усної народної творчості, проведенні ігор. У середній групі вихователь знайомить уже з більшою кількістю народних іграшок. Дітям цього віку пропонують малювати нескладні візерунки, якими прикрашені українські народні іграшки площинного зображення. Ознайомлення з ними педагог планує і в повсякденному житті, коли звертає увагу дітей на ту чи іншу іграшку, пропонує уважно її розглянути, сам розповідає та спонукає дітей до висловлювання своїх вражень і роздумів про неї [6, с.37].

У старшому дошкільному віці дітей ознайомлюють з особливостями пропорцій, кольорів та зображень на іграшках. На заняттях дошкільників спонукають до самостійного створення окремих візерунків, орнаментів, характерних тільки для іграшок певного регіону, знайомлять з процесом їх виготовлення, історією. Діти ліплять і розфарбовують глиняні іграшки, самостійно добирають характерні кольори для іграшок різних регіонів; дізнаються про історичний і регіональний аспекти їх виготовлення та традиційні особливості.

У процесі ознайомлення з народною іграшкою вихователі використовують різні методи навчання, враховуючи вікові особливості дітей:

словесні: розповіді вихователя про історію та технології створення народної іграшки, про народних майстрів, читання віршів; наочні: показ різних видів народних іграшок, демонстрація етапів створення народної іграшки та матеріалу, з якого вона створена, показ картин та зображень народних майстрів;

практичні: проведення дидактичних ігор і виконання вправ з народною іграшкою, залучення дітей до сюжетно-рольових ігор, виготовлення різноманітних народних іграшок тощо.

Проведення занять, на яких дітей ознайомлюють з іграшками, якими гралася українська дитвора в минулому, вимагають забезпечення принципів інтеграції, систематичності, комплексності при доборі пізнавального матеріалу, відповідного способу організації дітей та структури проведення цих занять [2, с. 61].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, народна іграшка – це не лише предмет гри для дошкільників. Вона може багато розповісти про історію не тільки своєї країни, а й регіону, де її виготовляють, про традиції, звичаї народу, про традиційний одяг наших предків та спосіб їх життя. Ознайомлення з українською народною іграшкою допомагає дошкільнику виявити себе у творчій справі, стимулює до самостійного, активного пошуку, впливає на його почуття, кмітливість, фантазію, естетичний смак, вчить любити і поважати рідну землю.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Васильєва Н. С. Українська народна іграшка як засіб виховання дітей дошкільного віку. Дошкільний навчальний заклад. 2016. №3. С. 2–12.
2. Кільова Г. Народна іграшка як засіб виховання дітей. Рідна школа. 2018. №6. С. 59–63.
3. Найден О. Українська народна іграшка. Семантика пластичних форм. Народне мистецтво. 2004. №3–4. С. 10–11.
4. Народна іграшка – ниточка єднання з історією Батьківщини. Бібліотечка вихователя дитячого садка. 2015. №4. С.18–25.
5. Омеляненко Н. Народна іграшка в життєдіяльності дошкільнят. Палітра педагога. 2017. №4. С. 3–10.
6. Примаченко О. Дітям про українську народну іграшку. Дитячий садок. 2009. №5. С. 35–39.

*Стаття надійшла до редакції  
19 лютого 2024 р.*

#### **ОСОБЛИВОСТІ МУЗЧНОГО ЗАНЯТТЯ З ОСНОВНОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ У ВНЗ**

УДК 378.016:780.647:2

**МЕЛЬНИК СВІТЛАНА,**

*викладач-методист*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Анотація:** У статті різнобічно розкриті питання, що стосуються організації і проведення індивідуального музичного заняття з основного музичного інструменту (баян), а також проаналізовані завдання викладача музичного інструменту при роботі над різними проблемами розучування й виконання студентами музичних творів

**Ключові слова:** музична педагогіка, інструментальна підготовка, виконавська майстерність, індивідуальне заняття, основний музичний інструмент, практична

*підготовка.*

**Постановка проблеми.** Відродження національної культури в Україні неможливе без висококваліфікованих кадрів, педагогів музики для системи народної освіти, майбутнього суспільства, духовного здобутку нації. Естетичне виховання молоді прямо і безпосередньо залежить від тих, хто своєю професією вчить молодь любити і розуміти музику. Тому підготовка молодого спеціаліста в повній мірі реалізує завдання школи у вирішенні найважливішої соціальної проблеми – формування особистості, здатної до систематичного самовдосконалення, творчості у будь-якій сфері людської діяльності.

Гра на музичному інструменті являє собою один з найскладніших видів людської діяльності, який вимагає для своєї реалізації і високого ступеня особистісного розвитку в цілому, і налагоджену роботу психічних процесів – волі, уваги, відчуттів, сприйняття, мислення, пам'яті, уяви, – і бездоганну узгодженість тонких фізичних рухів. Високого художнього результату неможливо досягти, якщо музикант не володіє технікою ігрових рухів, через які він і передає за допомогою музичного інструменту свої думки і почуття.

В історії виконавського мистецтва існувало багато шкіл і напрямів, які намагалися визначити і знайти найбільш раціональні прийоми гри на тому чи іншому музичному інструменті. Кожне нове покоління музикантів вносило в розгляд цієї проблеми свої нові погляди і уявлення про те, як треба правильно грати на інструменті, в результаті чого в наш час ми можемо говорити про більш чи менш сформованих принципах раціональної виконавської техніки музиканта.

Таким чином, питання, пов'язані з методикою роботи над музичним твором в класі основного музичного інструменту (баян) є стержневими в навчальному процесі здобувачів освіти. Саме у зв'язку з цим означені питання набули різноманітного висвітлення в численних методико-педагогічних працях, музично-теоретичних розробках та виконавсько-практичних рекомендаціях. Але, незважаючи на наявність значного обсягу методичної літератури з вищезазначених питань, вони є постійно актуальними і значущими у виконавсько-педагогічній практиці та потребують подальшого теоретичного вивчення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сьогодні методико-педагогічним основам викладання гри на баяні у вищих мистецьких навчальних закладах присвячена значна кількість наукових праць відомих педагогів-музикантів як В. Бесфамільнов, П. Говорушко, Л. Горенко, О. Денисов, В. Зав'ялов, А. Полетаєв, О. Сурков та інших.

Суттєвим внеском у розвиток теоретичної бази сучасної української школи баянного виконавства стали наукові праці М. Давидова, Ю. Бая, Г. Шахова, В. Шарова, В. Самітова, А. Черноіваненко, Д. Кужелєва, Є. Іванова, В. Чабанова та інших.

Питання фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема формування їхньої виконавської майстерності були предметом наукових досліджень А. Болгарського, Т. Завадської, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, М. Фейгіна, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін. Сучасними науковцями розроблено концептуальні положення щодо фахової підготовки студентів у інструментальному класі (Л. Арчажнікова, Б. Брилін, О. Олексюк, Г. Ципін та ін.); упроваджені в практику окремі методики формування в майбутніх учителів музики інструментальних навичок (О. Бурська, Л. Гончаренко, Л. Гусейнова, Е. Економова, Є. Куришев, В. Лапченко, М. Назаренко, Г. Ніколаї, А. Омельченко, Г. Саїк, В. Федоришин, О. Щербініна); розкрито сутність всебічної підготовки фахівця через виконавську підготовку (Л. Ісаєва, Т. Корольова, І. Могилевська, В. Муцмахер, І. Теребасєва). Незважаючи на числені дослідження, проблеми формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва й на сьогодні залишаються актуальними.

**Постановка завдання.** Означені проблеми музичної, в тому числі і баянної педагогіки визначили завдання даної статті: розкрити особливості організації і проведення

індивідуального музичного заняття з основного музичного інструменту (баян), а також проаналізувати завдання викладача музичного інструменту при роботі над різними проблемами розуміння й виконання студентами музичних творів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика навчання гри на музичних інструментах є складовою частиною музичної педагогічної науки, що розглядає загальні закономірності процесу навчання на різних музичних інструментах, як і в інших областях педагогіки. Методика складалася, розвивалася поступово. Кожне покоління виконавців і педагогів внесли свій внесок у цю науку, збагачуючи її новими практичними даними.

Завданнями методики навчання гри на музичному інструменті (баян) є підготовка студентів до практичної педагогічної діяльності в дитячих навчальних закладах та загальноосвітніх школах. Заняття з основного музичного інструменту (баян) сприяють загальному музичному й естетичному розвитку здобувачів освіти. Вони спрямовані на виховання поглядів та смаків, розвиток інтелекту, прищеплення навичок самостійної роботи, на вдосконалення в студентів комплексу виконавських умінь, що забезпечує необхідний рівень володіння інструментом, на виховання в студентів любові до обраної професії.

Професійне володіння таким інструментом, як баян або акордеон розкриває перед майбутнім музикантом широкі можливості з музично-естетичного виховання дітей, формуванню у них художнього смаку, розвитку загальної культури.

Основною формою, стрижнем музичного виховання, навчання гри на музичному інструменті є музичне заняття. Кожне музичне заняття – це всього лише елемент в ланцюжку занять, які об'єднані загальною метою, завданнями, змістом. Заняття з основного музичного інструменту тісно пов'язане з виконанням домашнього завдання. Викладач підводить підсумки виконаної студентом роботи, ставить технічні, творчі вимоги, вступає з студентом в інтерактивний діалог, дає йому емоційний заряд і забезпечує музичним матеріалом для домашньої роботи. Від навиків, привитих студентові на індивідуальному занятті, залежить продуктивність його самостійної роботи. Тому заняття необхідно будувати так, щоб домашня, самостійна робота була продовженням роботи в класі. Виховуючи навички самостійної роботи, викладач підводить студента до свідомого, активного засвоєння музичного матеріалу. Дуже важливо прививати студентові вміння спочатку осмислити, продумати все завдання, щоб своїм внутрішнім слухом як можна більш реально уявити звучання музичного твору (п'єси, етюд). Цей навик можна виховати, якщо не дозволяти студентові грати музичний твір без попереднього обдумування. Аналізуючи музичний твір, студент виконує зауваження викладача, відмічає важкодоступні для виконання місця, вступає в діалог з викладачем, висловлює свої враження. Необхідно привчати студента до гри окремих епізодів музичного твору, з кожним новим повторенням домагатись якіснішого виконання. Педагог повинен пробуджувати в студента зацікавленість в багаторазовому безпомилковому виконанні всього музичного твору чи окремих його частин. Не менш важливо привчати студента до заключного обдумування. Після виконання музичного твору студент повинен вміти в думках відтворити його, проаналізувати, що вийшло добре і які деталі залишились недопрацьованими. Щоб виховати таке самокритичне відношення до своєї гри, студент повинен вміти аналізувати самостійно. Також необхідно пропонувати студентові виконати те чи інше завдання без попередніх програвань. Перше ніж зіграти, він повинен продумати завдання, взяти відповідний темп мобілізувати свої зусилля для відтворення авторського замислу. Невдало зіграний твір може закріпити уяву студента про труднощі, які не можна подолати.

Для успішної гри необхідно прививати студенту смак до нормального, гарного звучання баяна. Він повинен відчувати, що кожний відтворений з інструмента звук направлений на

розкриття змісту музичного твору. Наприклад, не може бути довільна зміна міху або невинуватене різке звучання.

В завдання додому входить робота над гамами, вправами, етюдами, художніми і дитячими творами, гра на слух, читання нот з аркуша. Якщо вдома студент повинен був вивчити музичний твір, чи його частину окремо кожною рукою, то на занятті викладач повинен перевірити чи виконані його вказівки. Прослуховувати на кожному занятті п'єсу чи етюд від початку до кінця не обов'язково. Робити це необхідно коли студент вперше приносить до кінця розібраний музичний твір. Дати необхідні вказівки про трактовку твору студентом, уточнити аплікатуру, перевірити правильність виконання нотного тексту. Разом із студентом виділити технічні труднощі, намітити способи, прийоми гри для їх подолання. На наступних заняттях студент по вимозі викладача виконує окремі місця твору. Коли основні виконавські труднощі студент подолав, тоді необхідно прослухати музичний твір повністю. Якщо часто слухати музичний твір до кінця, викладач поступово звикає до помилок у виконанні студента і перестає їх помічати. Реальне звучання цього музичного твору замінюється внутрішньою уявою необхідного звучання. Щоб цього не допустити, викладач повинен спрямувати свою увагу так, ніби чує гру студента вперше.

У другій частині заняття викладач підводить підсумки виконання домашнього завдання у формі інструктажу з показом на інструменті, створює умови навчання, за яких студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, здатний до взаємодії, діалогу з викладачем. Моделюємо ситуацію спільного вирішення проблем, створюємо атмосферу співпраці, критичного мислення, що сприяє формуванню у студента навичок і вмінь гри.

В заключній частині заняття викладач підводить підсумки роботи студента на занятті, визначає домашнє завдання.

Крім такого індивідуального заняття, яке включає весь ланцюжок процесу навчання, викладач може проводити окремі заняття для одного виду роботи, наприклад, засвоєння нових знань шляхом діалогу, перевірки домашнього завдання і т. д. Такі заняття можна проводити не часто, епізодично, тоді, коли вони викликані особливостями індивідуального розвитку студента.

Конкретна обстановка музичного заняття буде, звичайно, вносити зміни в намічений план і вимагати від педагога деякої імпровізації, що не є зазвичай протилежним плану, але лише вміння гнучко його здійснювати, застосовуючи до конкретних умов роботи. Щоправда, іноді під час заняття виникають нові методичні прийоми, нове трактування творів, що вносить деякі зміни у попередній план.

Треба бути впевненим, що студент ясно собі представляє, не тільки обсяг матеріалу, який належить вивчити, але й характер роботи з ним. З цією метою, а також для закріплення в пам'яті студента найбільш істотного з того, що йому було сказано, корисно в кінці заняття задати відповідні питання.

Педагог зобов'язаний проявляти постійну увагу до того, як студент розподіляє час, на скільки плідно проходять домашні заняття. Він повинен розвивати його ініціативу, навички самостійної роботи, повинен мати постійне прагнення оживити з зацікавити студента, розбудити в ньому активність до щоденної праці.

У процесі навчання гри на баяні здобувачі освіти знайомляться з великою кількістю різних творів, що впливає на формування їх естетичного ідеалу, смаку та розвиток музичного світогляду. Виконавчий професіоналізм допоможе студентам у подальшій роботі повноцінно реалізувати виховний потенціал музичного матеріалу.

Твори, що вивчаються, виступають засобом оволодіння виконавськими навичками, досягнення відповідного рівня музичної підготовки. Мета роботи над конкретним твором – змістовне, яскраве, технічно досконале виконання. Робота над музичним твором залежить від самого твору, а також від віку і психології виконавця, його обдарованості, рівня

музичної підготовки, загального розвитку, майстерності показів педагога та ін.

Виконавець-баяніст, як і кожен музикант, повинен поєднувати справжню професійну майстерність з великою творчою сміливістю, гарячу любов до мистецтва – з прагненням віддати для його розквіту всі сили і знання. Він зобов'язаний чітко уявляти собі зміст виконуваного твору і мати достатньо технічних засобів для правдивої, переконливою його передачі. Однак і цього не достатньо. Майстерне, тобто яскраве, виразне виконання вимагає, щоб виконавець не лише розумів твір, але і пережив, відчув його образи. Художнє виконання – це творчий акт, до певної міри аналогічний процесу створення твору.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можна зробити висновки, що кожне індивідуальне заняття навчання гри на інструменті є лише один закінчений елемент в складному ланцюжку інших занять. Воно повинне мати свої методичні особливості, які характеризуються постійним і глибоким вивченням індивідуальності студента, його музично-виконавських здібностей. Мистецтво професійної, виразної гри залежить від уміння викладача і студента знайти на кожному етапі навчання необхідні методи, прийоми, засоби для гармонійного зростання студента.

Питання, присвячені методиці роботи над музичним твором на індивідуальних заняттях з музінструменту (баян) потребують подальшого дослідження, вивчення та удосконалення. Розвиток новітніх технологій вимагають від сучасного викладача музінструменту (баян) вводити нові засоби навчання, використовувати інтерактивні методи на індивідуальних заняттях, постійно слідкувати за новинками сучасної літератури, оновлювати музичний репертуар, займатись власною дослідницькою діяльністю в галузі музичного мистецтва.

Перспективним напрямом подальших досліджень означеної проблеми є висвітлення шляхів опанування музичного матеріалу та подальшого розвитку й удосконалення виконавського професіоналізму під час систематичної та копіткої самостійної праці студента. Це актуалізує питання здійснення самоконтролю (знаходження помилок і недоліків у своїй роботі) та наполегливої праці над виправленням помилок.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Алексеев І. Викладання гри на баяні. Київ, 1957. 143 с.
2. Горенко Л. Робота баяніста над музичним твором. Київ, 1982.
3. Давидов М. Основи формування виконавської майстерності баяніста. Київ, 1983.
4. Гумінська О. О. Заняття музики в загальноосвітній школі: Методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2005. 104 с.
5. Дем'янчук О. Н. Формування у майбутнього викладача музики педагогічної спрямованості. *Початкова школа*. 2004. № 1. С. 48-50.
6. Давидов М. Основи формування виконавської майстерності баяніста. Київ, 1983. 64 с.
7. Давидов М. Проблеми розвитку академічного народно-інструментального мистецтва в Україні: Збірка статей. Київ, 1998. С. 16-18.
8. Коцюба М. Деякі прийоми звуковидобування на баяні. Київ, 1987. 120 с.
9. Семешко А. Виконавська майстерність баяніста. Методичні основи: Навчальний посібник.

*Стаття надійшла до редакції  
18 березня 2024 р.*

# **З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ «МЕТОДИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОГО ВИВЧЕННЯ, ВИКЛАДАННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ»**

*(Наказ МОН України № 898 від 25.07.2023 року)*

УДК 811.111'243(072+076)

**МАРЦЕНЮК ОЛЕНА,**

*доцент, кандидат педагогічних наук*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

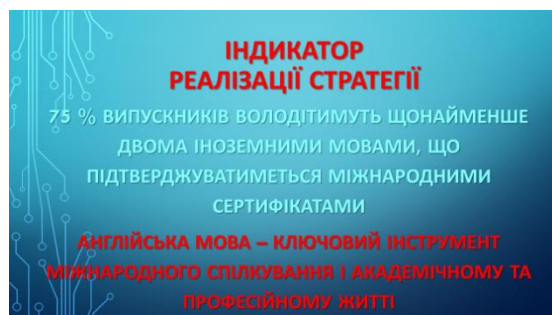
**МІНОВА ЄЛИЗАВЕТА,**

**КОЗАКОВИЧ АНАСТАСІЯ,**

*здобувачі освіти філологічного факультету*

Володіння англійською мовою визнане базовим життєвим умінням ХХІ століття нарівні з умінням користуватися комп'ютером, зараз це вже не окрема спеціалізація. Англійська дає людям можливість працювати зі значно ширшим розмаїттям інформації, ознайомлюватися із більшою кількістю поглядів, аніж це можна було би зробити тільки рідною мовою.

Знання англійської мови сьогодні є не просто ознакою освіченості, а й суттєвим фактором економічного зростання країни та покращення загальної якості життя. Англійська мова вважається паспортом до глобального світу. Як йдеться у Доповідній записці Колегії МОН України «у світі нараховується понад 1 мільярд осіб, що вивчають англійську мову як іноземну, та понад 2 мільярди осіб, які нею володіють. Англійська мова є ключовим інструментом міжнародного спілкування, і високій рівень володіння англійською мовою серед випускників дозволить їм повноцінно і ефективно брати участь у професійному та академічному житті» [1]. За результатами досліджень з даної проблеми, проведених МОН України спільно з Британською Радою в Україні, було виявлено низку проблем у галузі вивчення англійської, що і послужило основним поштовхом для розробки Концептуальних засад.



Для вироблення державної політики щодо стану вивчення англійської мови у сфері вищої освіти 26 квітня 2019 року було утворено робочу групу з визначенням концептуальних засад державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. У результаті такої роботи робоча група напрацювала проєкт концептуальних засад, який був публічно представлений 12 червня 2019 року на міжнародній конференції «Розбудова системи забезпечення якості вищої освіти».

Сфера дії державної політики щодо розвитку англійської мови у вищій освіті в Україні охоплює:

- викладання англійської мови професійного спрямування English for Special Purposes;
- викладання фахових дисциплін англійською мовою як складової українськомовної програми English as Medium of Instruction for Ukrainians;
- забезпечення повної освітньої програми англійською мовою для іноземних студентів English as Medium of Instruction for Foreigners. [3]

Викладання фахових дисциплін (освітньої програми) англійською мовою (ЕМІ) стосується викладання академічних (немовних) дисциплін англійською мовою як українським студентам, так і іноземним студентам, які вирішили пройти навчання в Україні. Важливо, щоб політика щодо англійської мови у вищих навчальних закладах в

Україні підтримувала розвиток ефективних практик ЕМІ, враховуючи потенційні переваги для широкого кола зацікавлених сторін. До них відносяться:

- інтернаціоналізація закладів завдяки більшій академічній мобільності персоналу та студентів в Україні
- посилення міжнародного профілю для наукових досліджень в Україні внаслідок підвищення можливостей викладачів ділитися своєю роботою на міжнародних заходах і через академічні публікації англійською мовою
- збільшення потенціалу в Україні для залучення міжнародних співробітників та студентів
- більші академічні та професійні можливості для персоналу та студентів
- більший доступ до програм з подвійним дипломом
- розширений доступ студентів до сучасних та технологічно просунутих тематичних ресурсів англійською мовою, які можна вільно переглядати в Інтернеті
- випускники, які краще підходять для використання англійської мови у відповідності до своїх дисциплін і які, таким чином, краще здатні зробити свій внесок у ринок праці
- наявність у роботодавців пулу випускників, які здатні грамотно використовувати англійську мову та які можуть допомогти компаніям стати більш конкурентоспроможними на національному рівні та за межами України.

Наразі триває вже третій етап реалізації стратегії використання англійської мови в контексті інтернаціоналізації освіти в Україні. Влітку 2023 року Наказом МОН України № 898 від 25.07.2023 року вийшли Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах освіти України [4]. МР чітко регламентується діяльність усіх учасників освітнього процесу щодо рівня володіння англійською мовою починаючи від дирекції, адміністрації закладу, педагогів та здобувачів освіти. І ми стоїмо на порозі прийняття Верховною Радою України законопроекту «Про застосування англійської мови в Україні». На цій арені з'являється ще один сильний гравець – конкурент Британської ради в Україні – Регіональний офіс англійської мови при посольстві США.

У Комунальному закладі вищої «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» розроблена низка заходів щодо реалізації нормативної бази викладання та використання англійської мови в Україні. Задовго до загрози вторгнення росії та початку російсько-української війни в системі освіти розпочалось впровадження положень Концептуальних засад вивчення англійської мови в системі освіти [2] та згодом визнання англійської мови мовою міжнародного спілкування в Україні [3] заклали відповідні підвалини для активізації процесів вивчення англійської мови та її використання в усіх сферах життя в Україні. Так у поточному 2023-2024 навчальному році МОН України розробило і поступово стало впроваджувати Методичні рекомендації викладання та вивчення англійської мови [4]. Відповідно до зазначених нормативних документів в закладах освіти активно впроваджується білінгвальне викладання профільних дисциплін, викладачів мотивують викладати свої профільні курси англійською мовою з відповідною попередньою мовною підготовкою та складання міжнародних тестів на рівень володіння англійською мовою, одночасно відбувається інтенсив підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти. Держслужбовці України зобов'язані скласти іспити на рівень володіння англійською мовою не нижче B2. В закладі запроваджений волонтерський рух з підготовки військовослужбовців до складання тестів на рівень володіння англійською мовою за стандартами НАТО, Угода про стандартизацію STANAG 6001.

Під час організації та проведення переддипломної практики студентами – майбутніми вчителями англійської мови, був розроблений та впроваджений інтенсив курс для здобувачів вищої освіти немовного профілю.

Головним нашим завданням було проведення інтенсивного курсу з англійської мови та курсу підготовки до ЄВІ для студентів коледжу різних спеціальностей. Це був цікавий та корисний досвід для нас, як майбутніх вчителів англійської мови і, можливо, в подальшому – авторів досконалих курсів з англійської мови.

Робота над курсом починалась із зимових канікул та охоплювала розробку логічної та послідовної тематики кожного заняття, підбір підручників, що зорієнтовані на різний рівень знань англійської мови (найкращими та найзручнішими для нас виявились Oxford Word Skills Elementary; English for Everyone. Level 1-2 Beginner; Prepare 1-2 Student's Book; Headway Elementary, Time to Talk, Round Up та інші), також ми передбачали можливі труднощі в організації курсів, створили початковий тест на визначення рівня знань, провели реєстрацію на курси, за допомогою Google Форм зі звітністю в Google Таблицях, створили групи де публікували оголошення для студентів та створили Google Classrooms як для інтенсивного курсу, так і для підготовки до ЄВІ.

Google Classroom, на нашу думку, є найзручнішою платформою для організації подібних курсів. Зручним є те, що можна прикріпити постійне посилання на заняття, прикріпити корисну інформацію та посібники для студентів, додавати домашні завдання та фото для звітності.

Цікавим явищем було те, як студенти реєструвались на курси. Їм був наданий вибір: чи вони бажають «підтягнути» рівень своєї англійської, підготуватись до НМТ, або ж до ЄВІ. Крім того, майбутні учасники курсу обирали форму навчання, яка їм була зручна (online/offline). Загалом було зареєстровано 220 бажаючих навчатися. Спочатку, ми почали перебудовувати наше календарне планування та кількість груп під такий високий попит. А також, запланували заняття на вечір, аби у якомога більшої кількості людей була можливість відвідувати їх. Але, як тільки розпочався курс, реальність виявилась не такою як ми передбачали. Заняття курсу відвідували від 2 до 5 студентів в кожній групі, що не могло не засмутити нас, як розробників. Згодом декан факультету залучила кураторів груп коледжу для просування наших курсів, що дало змогу додати по кілька студентів в кожен онлайн групу. Виходячи з цього, курси повністю перейшли на дистанційну форму проведення.

Припускаємо, що дана проблема виникла з різних причин: невідповідність графіку занять курсу до графіку пар в коледжі, небажання працювати у форматі «студент-студент», бажання зареєструватись на курс і не докладаючи зусиль отримати знання, зміна пріоритетів або те, що, як показує досвід, більш мотивуючим є фінансовий фактор. Тобто, як правило, люди відчувають більше відповідальності за те навчання, в яке вони вкладаються фінансово, а не те, що є на волонтерських засадах.

Для зацікавлення тих, хто зареєструвався і виявив бажання навчатись регулярно, ми використовували методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, а саме: планування занять з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів, застосування різноманітних форм і методів навчання, використання інтерактивних методів та ресурсів, таких як групова і парна робота, рольові ігри тощо. Для кращого засвоєння матеріалу ми також використовували наочні методи навчання: автентичні відео та аудіозаписи, презентації, схеми та інтерактивні вправи. При цьому ми намагались дотримуватись усіх дидактичних вимог, зокрема, пояснювати матеріал доступно та послідовно, залучати учнів до активної участі у заняттях.

Основним методом, яким ми керувались, був PPP(Presentation, Practice, Production). Він дозволяв нам охопити якомога більше тем для вивчення. Спочатку ми підводили студентів до теми заняття (set the scene/context), потім презентували новий матеріал, практикували його спочатку самостійно, а згодом в парах/групах, дивились відео, виконували до них

завдання та дискутували на задану тематику. Домашнім завданням був «drilling» виучуваного матеріалу.

Для перевірки знань учнів використовувались методи контролю і самоконтролю у навчанні: тестування, відповіді на запитання, самостійні роботи тощо.

Найбільш ефективними, на нашу думку, є такі види, форми та прийоми роботи: інтерактивні вправи, використання автентичних матеріалів, рольові ігри, робота в парах або групах. Вважаємо, що слід приділяти більше уваги розвитку комунікативних навичок учнів та студентів на заняттях, а також стимулювати їх самостійність та творчість у процесі вивчення англійської мови.

За час проходження практики ми проводили роботу з сильнішими і відстаючими студентами, використовуючи різні методи та форми роботи: індивідуалізація навчання, диференціація завдань, додаткові консультації. Проводили індивідуальні бесіди з тими, хто цього потребував, знаходили спільні теми для обговорення, адже студенти і викладачі курсу є майже однолітками. На заняттях курсів розмовляли як англійською, так і українською, враховуючи підготовку наших студентів.

Спостерігаючи за результатами фінальних тестів курсу, можна визначити, що студенти, які відвідували більшу кількість занять мали кращі результати (51/60 б.) на противагу тим, хто за невідомими причинами часто ігнорував нагадування про курс ( в діапазоні від 30-40б.). На основі цього можемо стверджувати, що такий формат курсу є ефективним, але потрібно шукати шляхи залучення більшої кількості бажаючих.

З допомогою такого виду практики ми змогли отримати цінний досвід у роботі зі студентами, вдосконалити свої педагогічні та організаторські вміння та навички, що є і будуть корисними в майбутньому.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi>
2. Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах освіти України. Наказ МОН України № 898 від 25.07.2023 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/metodichni-rekomendaciyi-shodo-zabezpechennya-yakisnogo-vivchennya-vikladannya-ta>
3. Законопроект № 9432 «Про застосування англійської мови в Україні». URL: [https://lb.ua/society/2023/11/22/585459\\_rada](https://lb.ua/society/2023/11/22/585459_rada) (дата звернення: 15.05.24р.)

*Стаття надійшла до редакції  
14 березня 2024 р.*

## **ЗАСОБИ КАЗКИ ЯК ЗАКОНОМІРНОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ**

УДК 373.2.015.31:17:398.21(=161.2)

**ТОКАР ЛЮБОВ,**

*доктор філософії, викладач дошкільної педагогіки та фахових методик  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**ПИЛЯВЕЦЬ ТЕТЯНА,**

*здобувачка освіти факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва*

**Abstract.** *The article reveals the essence of the concepts “morality”, “moral education” and “moral behavior of the older preschool children”. The problem of morality is described, as well as the views of scientists on the problem of moral qualities formation of the older preschool*

children. We believe that one of the effective means of influencing the child's emotional and moral spheres is a fairy tale that belongs to the world of the childhood. The role of a fairy tale in work with preschool children is revealed, which promotes the cognitive development of children, cultivates moral feelings and affects the child's personality. The peculiarities of children's perception and understanding of fairy tales and its significance in the formation of the ability of preschoolers to express themselves creatively have been studied. The effectiveness of the use of author's and fairy tales in the context of raising older preschool children has been clarified.

The urgency of this problem is due to the choice of the topic of qualification work. We see that each selected and created fairy tale will awaken in preschool children a certain range of emotions (joy, experience, sadness, pity, indignation, etc.) and show the ability not only to convey these feelings, but above all, to evoke these feelings.

The above theoretical provisions became the starting point of the ascertaining and formative stages of the experimental study of the process of moral qualities formation of the older preschool children by means of fairy tales. In order to clarify the real state of moral and ethical education of the older preschool children, to obtain basic data for the creation of formative experiment methods, a statement experiment was conducted.

**Key words:** moral education, moral consciousness, moral behavior, fairy tale, formation of moral and ethical education of children of senior preschool age, preschool teacher of a preschool educational institution.

**Постановка проблеми.** Аналіз педагогічних, філософських та психологічних праць щодо моральності та формування моральної особистості дає підстави констатувати актуальність означеної проблеми, підґрунтям якої стали численні наукові дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Доцільність звернення до вибраної проблеми підтверджується низкою нормативних документів (законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства», програмами розвитку навчання та виховання дітей дошкільного віку «Впевнений старт», «Дитина», «Українське дошкілля», парціальною програмою «Скарбниця моралі», Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, Концепцією «Нова українська школа» тощо), в яких наголошується на пріоритетному праві родини та відповідальності батьків за виховання й розвиток дитини, важливості в опануванні дітьми дошкільного віку норм і правил моральної поведінки, а також формуванні високоморальної духовної особистості. Питання морального виховання, специфіки й закономірності морального розвитку та гуманних взаємин дошкільника розглядали педагоги минулого (Д. Ельконін, А. Макаренко, Я. Коменський, Й. Песталоцці, С. Русова, Ж. Руссо, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін.) та сучасності (Л. Артемова, А. Богуш, Є. О. Барабаш, І. Бех, О. Вишневський, А. Гончаренко, О. Кононко, Т. Маркова, Т. Поніманська, Г. Пономарьова, М. Стельмахович та ін.); роль казки у процесі морально-етичного виховання вивчали В. Сухомлинський, О. Кисельова та ін.

**Мета дослідження:** полягає в дослідженні проблеми морального виховання дітей старшого дошкільного віку засобами казок. Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що, попри наявну значну кількість наукових праць та належне розроблення ученими різних аспектів морального виховання, нині залишаються мало розробленими та вивченими такі питання, що стосуються процесу формування моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами казок.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено, що одним із завдань розвитку та становлення особистості є формування в дитини дошкільного віку моральноетичних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [4].

Визначимося, насамперед, із дефініцією ключових понять «мораль», «моральність», «моральне виховання» та «моральні цінності». Звернімося до термінологічних джерел, які розглядають ці поняття. С. Гончаренко розглядає мораль (лат. *moralis* – моральний, від *mores* – звичаї) як «одну з форм суспільної свідомості; систему поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей, складовими частинами якої є моральна діяльність (вчинки, поведінка людини), моральні відносини та моральна свідомість» [2, с. 294].

Моральне виховання, на думку вченого, – це один із найважливіших видів виховання, що полягає в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванні навичок і звичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології [2, с.294]. Моральність – це етичне поняття, що в широкому розумінні є синонімом до поняття «мораль», тобто це поняття розглядають як внутрішню установку людини діяти відповідно до своєї совісті й свободи волі.

Варто зазначити, що до моральних цінностей зараховуємо різні форми моральної свідомості, а саме: особистісні переконання щодо норм і принципів належної поведінки людини як громадянина, суспільні і моральні ідеали; етичні уявлення про життя, справедливість, гуманістичних людських відносин, добро і зло тощо та моральні почуття – відповідальності, обов'язку, совісті, честі та гідності [2, с. 88].

Одним з елементів моралі є моральна свідомість, що проявляється в певній поведінці та вчинках людини та надає оцінку різним явищам соціальної дійсності (поведінка, спосіб життя, вчинки, мотиви тощо). Ця оцінка може виражатися, наприклад, у симпатії й неприязні, любові і ненависті, схваленні або засудженні, похвалі або осуду тощо.

Тобто знання моральних норм, усвідомлення їх значення для особистості, що здійснюється через моральні почуття, поєднує в собі моральна свідомість. Керуючи діяльністю дітей, вихователь постійно формує в дошкільників такі важливі для людини риси, як повага до оточуючих, доброзичливість, любов до Батьківщини, дбайливе ставлення до результатів праці людей, здатність до емпатії тощо. Проте моральне виховання дітей дошкільного віку не обмежується лише формуванням у них моральної свідомості, але й обов'язково має бути спрямоване на вироблення й закріплення навичок та звичок моральної поведінки.

Вважаємо доцільним звернутися до парціальної програми «Скарбниця моралі», що упорядкована відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти (2021 р.). Програма поглиблено висвітлює змістові компоненти, що розкривають питання морального виховання дітей, які представлені в усіх освітніх лініях інваріантної складової частини: формування етичних уявлень, розвиток моральної свідомості і саморегуляції, гуманних почуттів і емоцій, навичок моральних взаємин із довколишніми і моральної поведінки, моральних якостей тощо [6, с.128].

Необхідно зазначити, що на моральну поведінку дітей старшого дошкільного віку більшою мірою впливають моральні знання та переживання. Проте діти не зовсім точно висловлюють своє ставлення до етичних понять, часто демонструють неадекватність щодо розуміння моральної норми та її емоційної оцінки. Погоджуємося з думкою авторів розробленої програми з морального виховання, що така специфіка розвитку моральної свідомості пов'язана з формуванням моральних інстанцій, індивідуальних мотиваційних систем та особливостями становлення самосвідомості. Від сприймання змісту окремих вчинків (добре – погано) відбувається перехід до розуміння узагальнених понять про «правильну» (моральну) поведінку[6, с. 109-111].

Вважаємо, одним з ефективних засобів впливу на емоційну та моральну сфери дитини є казка, що належить світу дитинства. Це засіб виховання дитини та перше віконце у складний світ моральних відносин людини з людиною, природою, матеріальними та культурними цінностями. Казка виховує, розвиває та навіть лікує. Правильно підібраний

комплекс казок навчить дитину правильної поведінки, сформує важливі якості для успішного життя та подолає дитячі страхи. Вона сприяє пізнавальному розвитку дітей, виховує моральні почуття, впливає на особистість дитини, спрямовуючи розвиток бажань та вчинків дошкільника [7].

На впливі казок і міфів на світогляд людини наголошували такі видатні психологи та філософи, як Е. Берн, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг. Дослідники вважають, що казки допомагають розвинути в дитині чуйність, доброту, роблять контрольованим і цілеспрямованим її емоційно-вольовий розвиток. На констатувальному етапі дослідження було використано такі методи: спостереження та аналіз; розв'язування дітьми старшого дошкільного віку морально-етичних ситуацій та задач; створення в повсякденні дошкільників ситуацій морального вибору; бесіди з вихованцями тощо.

Основним засобом щодо формування моральних якостей у старших дошкільників вважаємо казки (авторські, народні, художні та ін.). У результаті дослідження визначено, що в дітей старшого дошкільного віку розвиток мотиваційного, когнітивного, поведінкового, особистісного, дійового та оцінного компонентів морального виховання знаходиться на низькому рівні. Погоджуємося, що, зокрема, маючи певний обсяг знань про моральні норми та правила, дошкільники фактично не пов'язують їх зміст із реальною поведінкою. Внаслідок цього в них виникають труднощі у процесі аналізу проблемних моральних ситуацій та визначенні альтернатив. Водночас самооцінка дітей часто не відображує реальну моральну цінність їх поведінки, має необ'єктивний, некритичний характер. Типовими є проблемні моральні ситуації, що характеризуються зіткненням інтересів дитини та оточуючих її людей (однолітків та дорослих). Вони виникають у процесі міжособистісних взаємин у процесі різних видів дитячої діяльності. Характер дитячої поведінки в ситуаціях морального вибору зумовлюється контролем вихователя та присутністю інших дітей [5, с. 18-20].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Встановлено, що більшості дітей старшого дошкільного віку властиві низький та середній рівні розвитку морального виховання, які характеризуються недостатньою обізнаністю щодо моральних норм і правил поведінки, відсутністю або частковою сформованістю вміння аналізувати проблемні моральні ситуації, переважанням вчинків, здійснених з егоїстичних мотивів, та необ'єктивною самооцінкою. Саме казки з етично-моральною основою сприяють виробленню в дітей дошкільного віку розуміння людських характерів, суспільних відносин, закріплюють у свідомості визначення про те, що таке «добре» і «погано», тощо.

Розвиток внутрішніх компонентів морально-етичного виховання дітей відбувається в умовах комплексного педагогічного впливу, спрямованого на загальне збагачення морального досвіду вихованців і на збагачення безпосередньо досвіду поведінки в моральних ситуаціях альтернативного змісту.

На основі кількісного та якісного аналізу показників експериментального дослідження доведено, що запропоновані зміст та засоби формування моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами казок є доцільними та доволі ефективними. Впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти розробленої системи засобів та прийомів педагогічного впливу забезпечує умови, що інтенсифікують становлення морального розвитку вихованців.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у висвітленні результатів формування етапу експерименту щодо ефективності формування моральних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами авторських казок.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Віконце у світ казок / упоряд. Ю. М. Смолянко. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2017. 28 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., допов. і випр. Рівне : Волин. обереги, 2011. 552 с.
3. Дубинська О. Казкотерапія як засіб розвитку творчих здібностей дошкільників. Психолог довкілля. 2014. № 10. С. 12–13.
4. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 21.03.2024)
5. Кошелівська О. І. Стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 20 с.
6. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с.
7. Шик Л. А. Казкотерапія в роботі з дошкільниками. Київ : Основа, 2012. 240 с.

*Стаття надійшла до редакції  
02 травня 2024 р.*

## **ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

УДК 373.5.015.31:3]:78

**ФЕДОРЧУК СВІТЛАНА,**

*викладач факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

Процес виховання підростаючого покоління потребує урахування загальних прогнозів щодо розвитку українського суспільства. Національна освіта має певне соціальне замовлення, яке визначається двома важливими фактами нашого життя: проголошенням незалежності держави та процесами дезінтеграції великих соціальних спільнот, які потребують усвідомлення кожним громадянином своєї національної належності. У духовній і соціальній сфері життя українська спільнота переживає процес демократичного відродження і побудови громадянського суспільства в європейських вимірах. Тому з особливою гостротою перед сучасними педагогами постає питання громадянського виховання підростаючого покоління, яке здатне прийняти європейські пріоритети і цінності та, водночас, усвідомлювати свою національну самобутність. Одне із важливих завдань сучасної школи – урахування національних особливостей українського народу під час організації виховного процесу, яке вимагає його насичення самобутнім змістом, засобами та методами виховної роботи, формуючи самобутній світ особистості. Різних аспектів українського національного виховання торкаються О. Вишневський у дослідженні «Сучасне українське виховання» [1], П. Щербань у монографії «Українське виховання в сім'ї» [2], статті Л. Пічуркіної-Шумейко [3], Ю. Руденко [4], О. Семенов [5], В. Струманського [6], К. Черної [7] тощо. Метою статті є визначення основних завдань громадянського виховання та висвітлення виховного потенціалу українського народного музичного мистецтва, зразки якого можуть сприяти вирішенню цих завдань.

За визначенням політологів, громадянськість – це такий морально- психологічний стан людини, що характеризується наступними рисами:

- відчуттям себе громадянином певної держави;
- шанобливим ставленням до її законів;
- почуттям власної гідності у спілкуванні з представниками держави;
- знанням і повагою до прав людини і чеснот громадянського суспільства;

- готовністю та умінням домагатись дотримання власних прав;
- відповідальним ставленням до своїх обов'язків перед державою;
- патріотизмом.

Таким чином, це поняття фіксує психолого-етичний зв'язок особистості з державою, належить до емоційної сфери людини і може зберігатись навіть тоді, коли вона втрачає статус громадянина цієї держави. Громадянське виховання, перш за все, торкається проблеми *формування національної культури особистості*, яке слід починати із закладання основ *національної самосвідомості*. Вона включає в себе ідеологію нації, центральним елементом якої виступає національна ідея. Під національною ідеєю слід розуміти ідею історичного призначення, ціннісних орієнтирів, пошуків мети існування нації та шляхів її досягнення. І. Гамрецький визначає такі складові національної самосвідомості:

- любов до Батьківщини, до історичного й самобутнього образу народу;
- віра в духовну силу і покликання свого народу;
- воля до того, щоб народ посів почесне місце в цивілізованому світі;
- уміння осмислювати історію, культуру, мистецтво, цінності, мораль, звичаї, обряди, символіку свого народу та нації;
- оволодіння рідною мовою;
- система вчинків, що випливають із любові, віри, волі та осмислення;
- готовність свідомо служити інтересам свого народу і Батьківщини [8];

Однією з необхідних умов формування національної самосвідомості є *прогресивна трансформація суспільних відносин*, що є наступним завданням громадянського виховання і сприяє процесу демократизації суспільства. Кожне попереднє завдання в системі громадянського виховання ставить наступне. Таким чином, гуманізація внутрішнього світу особистості, наповнення новим змістом його ідеалів, формування культури міжнаціональних відносин також стає одним із завдань виховання громадянських рис людини.

Згідно із Законом України «Про освіту» школа та інші навчально-виховні заклади не можуть бути ареною політичної боротьби різних партій та громадських організацій, до якої залучаються діти. Закон забороняє нав'язування цим закладам ідеологічних догм та доктрин окремих партій, але наголошує на необхідності *політичного виховання*, яке стає одним із завдань громадянського виховання взагалі. Сучасне політичне виховання націлює учнів та молодь на визнання цінності свободи, правди, гуманізму і демократії, що стали духовними завоюваннями всього людства. Складовою політичного виховання є *виховання патріотизму*.

Вирішити ці завдання та опанувати культурними надбаннями свого народу підрастаюче покоління має насамперед в основних інститутах соціалізації сім'ї та школі. Пристосовуючись до вимог сучасності, шкільний виховний процес повинен спиратись на принципи, що випливають із загальної орієнтації суспільства на оновлення всіх сфер життя і повагу до особистості:

- інтеграція всіх виховних сил суспільства, єдність та взаємодія школи з іншими соціальними інститутами;
- гуманізація освіти, за якої головним є раннє виявлення здібностей дитини та їх цілеспрямований розвиток;
- демократизація стосунків, що передбачає розвиток активності, ініціативи і творчості учнів та самих педагогів;
- добра воля, дух самодіяльності та відсутність будь-якого примусу [9].

Громадянське виховання вимагає цілісного підходу, адже результатом його стає формування національної і громадянської культури особистості. Цілісний підхід передбачає забезпечення динамічного гармонійного співвідношення різноманітних напрямів, засобів та форм виховання на основі гуманістичного осмислення єдності внутрішнього світу особистості, взаємозв'язків загальнолюдських характеристик та індивідуальної неповторності. Тому педагог повинен визнати особистість учня як мету і найважливіший пріоритет виховання. Для набуття соціального досвіду учнів слід залучати до різних видів громадської, пізнавальної, трудової, художньо-естетичної та фізкультурно-оздоровчої діяльності. Художньо-естетична діяльність школярів часто безпосередньо пов'язана зі спілкуванням з творами мистецтва. Мистецтво, відіграючи важливу роль у формуванні національної і громадянської культури людини, допомагає осмислювати взаємні відносини і оцінювати красу життя, рідної землі та її природи. Геніальні твори мистецтва різних епох і народів не тільки здатні яскраво відобразити життя, але й сприяти розвитку суспільства, служити засобами його пізнання і формування моральних духовних цінностей особистості.

Завдяки своїй здатності впливати на почуття, музика займає особливе місце у формуванні моральних якостей особистості. Серцевиною української музичної культури є народна пісня, яка увібрала у себе героїчну історію нації. Значне піднесення української народної пісні припадає на період козацької республіки. У піснях цього часу звучить ідея патріотизму та розкриваються образи легендарних діячів української історії – Байди, Б. Хмельницького, І. Богуна, М. Кривоноса, Д. Нечая, С. Морозенка, І. Сірка, П. Сагайдачного, П. Дорошенка, С. Палія, П. Калнишевського.

Тематика козацьких пісень присвячена боротьбі запорізького козацтва проти турків, татар, польської шляхти. В історичних козацьких піснях відбивається ставлення українського народу до поневолювачів, оспівується непримиренність до рабства, готовність до боротьби за волю України. Саме тому жанр козацької пісні має дуже актуальне значення, що дозволяє інтенсивно його використовувати у виховному процесі під час різноманітних заходів, присвячених історичним подіям, відомим особистостям, народним святкам. Знайомство школярів із жанром козацької пісні сприяє формуванню національної свідомості, адже ці пісні не тільки відображають конкретні історичні події, оспівують національних героїв, але й насичені високими вселюдськими пориваннями. Значною мірою козацька пісня втілює національну ментальність, в якій переважають почуття оптимізму та віри у відродження власної незалежної держави.

Створені пізніше побутові пісні, до складу яких входять чумацькі, рекрутські, ремісницькі, солдатські, бурлацькі, наймитські, переселенські, заробітчанські, засуджують соціальну і національну нерівність. Це пробуджувало свідомість народу та об'єднувало національною ідеєю.

Родинно-побутові пісні мають також великий виховний потенціал. Вони здатні пробудити почуття усвідомлення величчя людини, поваги до жінки-матері, захоплення чистим коханням та красою рідної природи. Усі родинно-побутові пісні прищеплюють молоді розуміння честі, вірності, справедливості та порядності, засуджують лінощі, підлість, брехню та нещирість.

Народні пісні можуть бути зручними ілюстраціями до різноманітних театралізованих заходів з учнями різного шкільного віку. Народна пісня завжди супроводжувала народні звичаї, що охоплюють усі ланки родинного, громадського і суспільного життя. Тому саме пісня, мова і звичай складають основу ментальності українців та окреслюють провідні ознаки їх психологічного складу.

Ще одна виховна сторона українських народних пісень – здатність в надзвичайно виразній поетичній формі трансформувати через віки знання нації про себе, навколишнє

середовище, життєвий уклад українців. Таким чином, народні пісні в узагальнених художніх образах зберігають основи громадської думки, етико-естетичні ідеали народу, норми звичаєвого права, принципи етнопедагогіки та історичні факти. «Народні пісні, які в сукупності своїй окреслюють феномен української нації, промовляючи до прийдешніх поколінь, покликані виплекати в їх душах національну свідомість і гордість за свій народ, його історію і культуру» [10]. Тому відношення педагога до української пісні повинно бути не лише як до вправи, що розвиває голосові здібності школяра, але й як до інструменту, що закладає драматичні основи душі майбутнього громадянина, дає почуття належності до свого народу та його духовних скарбів.

Народна пісня в значній мірі визначила характер професійного музичного мистецтва в Україні. В перших українських театральних виставах звучали справжні народні пісні. Наприклад, у п'єсі І. Котляревського «Наталка Полтавка» звучали популярні у той час народні пісні, а до нащадків вони дійшли тому, що їх увіковічив український драматург. Українські народні пісні надавали особливої ліричності українській поезії від Т. Шевченка до М. Рильського та особливу мелодійність українській професійній музиці від М. Лисенка до В. Івасюка і сучасної естрадної пісні.

Таким чином, громадянське виховання в сучасній Україні повинно бути тісно пов'язаним із національною ідеєю, яка передбачає любов до рідної культури, і пошану до національно-культурних цінностей інших народів. Входження нашої системи освіти у європейський світовий простір, про яке сьогодні так багато говориться, не повинно здійснюватись за рахунок національних пріоритетів та цінностей. Збереження і відтворення національного характеру освіти – основа громадянського виховання, в процесі якого велику виховну роль відіграє народна пісенна культура українців.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси.- Львів, 1996
2. Щербань П. Українське виховання в сім'ї. Київ, 1998
3. Пічуркіна-Шумейко Л. Виховання громадянськості підростаючого покоління як умова формування громадянського суспільства// Рідна школа. 2001. №4. С.33-37
4. Руденко Ю. Національне виховання: відродження, перспективи// педагогіка і психологія.- 1994. №1 С.132-135
5. Семенов О. Виховання високої духовності: фольклор і українська дитина// Шкільний світ. 2001. №47 С.2-4
6. Струманський В. Соціокультурні основи та педагогічний зміст ініціювання громадянського інтересу в учнів// Рідна школа. 2001. №1.С.48-51
7. Чорна К. Основні пріоритети у вихованні національної самосвідомості і громадянської культури старшокласників//Педагогіка психологія. 1994 №1. С. 125-131
8. Гамрецький І. Основа духовності учня, вчителя, наці// Рідна школа 2001.-№5
9. Баран В., Крисаченко В. Кононенко П. Україна, українці, українство: думки, проблеми, рішення//Освіта України 1999. №15-16.
10. Мазоре І. Чари пісні української//Українська мова та література в школі. 2000 №5. С.69

*Стаття надійшла до редакції  
22 лютого 2024 р.*

# ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

УДК 373.2.015.31:78

МЕЛЬНИК ГАЛИНА,

*магістр музичного мистецтва*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

ЦВИК СОФІЯ,

*здобувачка освіти факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва*

**Анотація:** *Стаття розкриває методичні аспекти формування і розвитку музичної творчості дітей на музичних заняттях в закладах дошкільної освіти, актуалізуються питання*

**Ключові слова:** *дошкільне музичне виховання, дитяча музична творчість, музичні здібності, види музично-творчої діяльності.*

**Постановка проблеми.** Сучасне виховання має на меті сформувати людину нового типу, здатну до активної творчої діяльності, що перетворює суспільство. Творче начало лежить в основі всього життя людини. Мистецтво, зокрема музика, приховує у собі великі можливості для творчого розвитку підростаючого покоління.

На думку вчених, педагогів-практиків принцип творчого підходу до навчально-виховного процесу в початковій, середній і вищій школі повинен бути постійно діючим і охоплювати всі предмети і види навчання дітей. Дошкільна педагогіка стверджує, що мотивація та природні задатки творчого пошуку і прояву дитини треба намагатися розкрити на самому ранньому етапі її фізичного та свідомого інтелектуального розвитку. Він охоплює, перш за все, дошкільний період формування, навчання, виховання та розвитку дитини в дитячому садку. Дошкільний період навчання та виховання дітей є особливо важливим з педагогічної точки зору, адже він охоплює ранньовікові фази формування та розвитку дитини. Вони є специфічними й індивідуально-нерівномірними у своєму розвитку, психологічно-нестійкими у межах концентрації та прояву характеру поведінки дітей цього віку в різних навчально-виховних видах діяльності.

Проблема творчої діяльності дітей дошкільного віку має велике теоретичне і практичне значення у дошкільній педагогіці. Особливо це стосується дошкільної музичної педагогіки та методики дошкільного виховання.

Важливу роль у становленні творчої особистості ми відводимо музичному вихованню дітей. Адже саме музичне виховання покликане допомогти дитині усвідомити себе як суб'єкта творчості: відчувати у собі композитора, художника, митця. Залучаючи дітей до музичної діяльності, ми прагнемо, щоб діти активно імпровізували, виявляли власну творчість у різних видах музичної діяльності, збагачували власний досвід, отримувати позитивні враження від взаємодії з музичним мистецтвом.

Музично-творча діяльність у дошкільному віці є ключовим етапом у формуванні музичної компетентності та загального розвитку дитини. У цьому періоді життя дитина активно сприймає оточуючий світ через всі можливі сенсорні канали, а музика відіграє важливу роль у її розвитку. Музична діяльність у дошкільному віці має безліч корисних аспектів, які впливають на когнітивний, емоційний, соціальний та фізичний розвиток дитини.

Саме ця діяльність є надзвичайно важливою для дітей дошкільного віку та для їхнього загального розвитку. Тому що вона, насамперед, сприяє розвитку музичних здібностей. У дошкільному віці діти швидко засвоюють будь-яку інформацію, включаючи і музичні навички. Музично-творча діяльність допомагає розвивати їхні музичні здібності, включаючи сприйняття мелодії, ритму, висоти звуку та музичного виразу. Також музично-

творча діяльність сприяє розвитку мозку. Дослідження показали, що музика має позитивний вплив на розвиток мозку саме в ранньому віці. Музична діяльність сприяє розвитку моторики, мовленню, соціальних навичок та креативності. Окрім цього, вона здійснює вплив на емоційний розвиток дитини. Музика може викликати різні емоції у дітей та навчити їх розпізнавати та виражати свої почуття через музичний вираз. Це сприяє їх емоційному розвитку та допомагає виробити здатність виражати себе.

Не дивлячись на різнобічне висвітлення у науковій літературі, проблема розвитку музичних здібностей дошкільників засобами музично-творчої діяльності дітей на музичних заняттях не втрачає своєї актуальності. Питання раннього виявлення і бережливого формування дитячих музичних здібностей, створення сприятливої атмосфери для дитячої творчості знаходяться в центрі уваги теоретиків і практиків, що працюють в галузі дошкільного музичного виховання.

**Аналіз наукових джерел.** Проблеми розвитку творчих здібностей дітей присвячені праці небагатьох науковців і практиків. Українські педагоги-музиканти ретельно вивчають напрацювання попередників і сучасників, зарубіжних колег і співвітчизників. Так, німецький композитор Карл Орф розробив систему музичного виховання дітей, засновану на розвитку дитячої творчості. Він вважав, що здібності дитини розвиваються в процесі активної музичної діяльності і правильно організувати і направити її з раннього дитинства, враховуючи зміни вікових періодів – завдання педагогів [11]. Угорський композитор та педагог Золтан Кодай розробив метод музичного виховання, що отримав назву від його прізвища – «метод Кодая», активно вивчав дитячу музичну творчість і розробив систему музичної освіти, яка базується на співі, ритміці та музичній грамотності від самого дитинства.

Педагогами-композиторами А. Александровим, О.Тилічеєвою, Т. Попатенко, В.Герчик, М. Раухвергером, Г. Фрідом, А. Філіпенком, В. Вітліним, В. Агафонниковим, Н. Леві, Г. Каргановим та ін. створено різноманітний репертуар, без якого неможливо здійснювати музично-творчу діяльність.

Серед сучасних українських дослідників уваги заслуговує досвід музичного виховання найменших Світлани Науменко, яка захистила кандидатську дисертацію, надрукувала більше, ніж 100 наукових праць, методичних статей. В її доробку майже 10 державних («Малютко», «Базовий компонент дошкільної освіти») та авторських програм. Авторкою підручника «Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку» та багатьох інших навчальних посібників з дошкільного виховання, є Світлана Матвієнко – українська педагогиня і науковиця в області дошкільної освіти. У її доробку понад 150 публікацій, з них монографії, колективні монографії, статті у виданнях, що входять до наукометричних баз даних Scopus, WOS, статті у фахових та зарубіжних виданнях, навчально-методичні посібники, у тому числі – посібники з грифом МОН України.

Таким чином, дана проблема є досить актуальною та є перспективною для подальшого дослідження і впровадження у педагогічну практику.

**Мета статті** – дослідити основні види музично-творчої діяльності дошкільнят та методичні аспекти формування і розвитку музичної творчості дітей на музичних заняттях в закладах дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Орієнтація сучасної педагогіки на гуманізацію освіти, розвиваюче навчання, особистісно орієнтований підхід зумовлює створення умов для розвитку особистості кожної дитини, її здібностей, інтересів, творчого самовираження в різних видах діяльності. Особливо актуальною проблема розвитку творчості є на етапі дошкільної освіти як першооснови соціокультурного становлення особистості. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні в освітній лінії «Дитина у світі культури» однією із змістових складових визначає мистецтво, яке спрямоване на формування естетичного

ставлення дошкільника до реального світу та передбачає його художньо-практичну та творчу діяльність [1].

Дитяча творчість є специфічним видом творчості. Психолого-педагогічна література дозволяє визначати дитячу творчість як усвідомлене варіювання умов діяльності з метою отримання відмінного від зразка соціально схвалюваного результату. Дитяча творчість розглядається у зв'язку з сприйняттям мистецтва та його використанням, а також як педагогічно обумовлене явище.

Теорія і практика музичного виховання дітей дошкільного віку стверджує, що в цьому віці закладаються основи розвитку і в певній мірі корекції розумових і творчих здібностей. С. Науменко стверджує: «На кожному етапі дошкільного навчання та виховання ступінь сформованості умінь, необхідних для творчої музичної діяльності, самостійне, творче їх використання в кінцевому рахунку і відображає рівень музичного розвитку» [10, с. 96].

Музичний розвиток і музикальність як загальна риса розвитку дитини здійснюється через творчу діяльність. С. Науменко зазначає: «...музично-естетична діяльність поєднує в собі всі види музичної діяльності дитини (сприймання і переживання музики, музичні ігри, пластичне відтворення емоційно-образного змісту музичних творів, творчу діяльність, диригування музичними мелодіями, п'єсами, дитячим оркестром, музикуванням на дитячих музичних інструментах, елементи підспівування), а також мовну, словесну творчість, малювання» [10, с. 97].

Таким чином, до основних видів творчої діяльності дошкільнят на музичних заняттях відносяться наступні: спів, музична гра, слухання музики, гра на дитячих музичних інструментах, пластичне інтонування під музику, тощо. Кожний вид музичної діяльності несе в собі певну навчально-виховну мету, програмний зміст, методику, прийоми та методи формування та розвитку творчої діяльності дітей дошкільного віку. Завданням педагога постає активне залучення дітей до творчої діяльності засобами музичного мистецтва, пошук і втілення в методику і практику навчання найбільш ефективних і доступних для дітей прийомів, методів і форм навчання (музичне заняття, гра, музична імпровізація, пластичне інтонування тощо). У процесі проведення музичного заняття педагог повинен спостерігати за діяльністю дітей і виявити у кожному з них домінуючий інтерес того або іншого виду музично-творчої діяльності на певному віковому етапі навчання (перша молодша група – 3-й рік життя, друга молодша група – 4-й рік життя, середня група – від 4х до 5 років, старша група – 6-7 років (дошкільна)).

Все це потребує від педагога-керівника музичного заняття високого рівня професійної педагогічної підготовки, знання дошкільної музичної педагогіки, теорії і методики музичного виховання, постійного удосконалення свого педагогічного досвіду та самоосвіти.

Найбільш сприятливим для дитячої творчості видом музичної діяльності являються співи. Пісенна творчість формує у дітей співочі вміння і навички, розвиває дитячий голос, музичний слух, ладо-тональні відчуття, ритм тощо.

Виховання творчих задатків і здібностей засобами співу є важливою і складною педагогічною проблемою. Важливим в цьому є підбір пісенного (музичного) матеріалу з урахуванням рівня музичного, мовного, розумового і фізичного розвитку дітей дошкільного віку. Як засвідчує практика вокально-хорового виховання малюків, основою їх розвитку і пробудження творчої діяльності є народний дитячий пісенний фольклор (народні пісні, поспівки, скоромовки, пісні-танці, поспівки-загадки, пісні-ігри, пісні-інсценівки тощо). У таких видах дитячої пісенної творчої діяльності можливе стає досягнення важливої педагогічної і виховної мети – творчого розвитку дитини, розвитку її художньо-мовної, музично-синтетичної і загальної культури пізнання навколишнього світу. Спів у процесі творення дитини як особистості сам по собі постає як творчий процес.

Він дає можливість педагогу-вихователю і самій дитині розкрити педагогічний потенціал творчого підходу до співацької творчої діяльності дітей і розкрити природний потенціал самої дитини. Педагогічний процес керування цим видом творчої діяльності дитини повинен бути постійно керованим. Дидактичні принципи, методи і прийоми навчання повинні бути спрямовані на розкриття природних задатків і можливостей дітей, розкриття можливостей їх самореалізації в пісенній творчій діяльності, індивідуальній і колективній.

Творчі завдання не повинні виникати перед дитиною як випадкове явище: у постановці нових творчих завдань має бути логіка, яку переслідують дорослі. Лише за таких умов творча діяльність дітей стає керованою. Творчі завдання безпосередньо пов'язані з поетапним формуванням дитячої пісенної творчості й підпорядковуються її меті.

Дитяча музична творчість формується не тільки в співі. Музично-ритмічні рухи – також сприятливий ґрунт для становлення й розвитку творчості дітей. Пісня, музична гра, танець потребують свого виконання. Усім видам музичного виконавства (навіть з такими скромними можливостями, які мають дошкільники) властива спільна й найістотніша риса: виконання завжди має виражати музично-поетичний зміст, переданий у творах, буде це пісня чи танець, хоровод чи інсценівка. Але способи втілення цього змісту різні не тільки тому, що одні властиві співу, а інші рухові. Під час співу точно відтворюються ті інтонації, які створив композитор. Інша справа – рухи під музику. Тут не доводиться точно відтворювати ні мелодії, ні фортепіанного супроводу. Це синтетичний вид діяльності. Між музикою і рухом утворюються складніші взаємозв'язки. До того ж, рух різномірний за своїми видами. Елементи, що входять до нього, можуть мати своєю основою танець у його різновидах, гімнастичні рухи або ж носити імітаційний характер, властивий іграм-драматизаціям. Проте між музикою і рухом при одночасному їх виконанні встановлюються і дуже тісні взаємозв'язки. Їх об'єднує один і той же поетичний зміст. Визначальна роль при цьому належить музиці, розвитку її образів. Рух, супроводжуючи музику, виражає саме її образний зміст.

Шляхи формування творчості в галузі музично-ритмічного руху схожі в своїй суті з шляхами формування пісенної творчості. Тому відзначимо лише те, що їх розрізняє.

Відмінність цих двох видів продуктивної творчості виявляється, насамперед, в їхній структурі. Пісенна творчість однорідна і знаходить свій вираз у творенні тільки мелодії. Музично-ігрова творчість синтетична (музика, рух, текст пісень, назва програмних творів). Отже, під час її формування є можливість спиратися на різнобічні здібності дітей, компенсувати деякі з них у тому випадку, якщо вони недостатні.

Відмінність пісенної та музично-ігрової продуктивної творчості виявляється в їхньому протіканні. Пісенна творчість дитини має скоріше імпровізаційний характер. Вона відбувається ніби несподівано і уявляється менш керованою. У ній діють закони розвитку внутрішнього слуху, музично-слухових уявлень, ладового чуття. Її важче зробити наочною, предметною. Інший шлях становлення музично-ігрового образу. Завдяки своїй синтетичності, наявності багатьох компонентів шлях цей «розгорнутіший» у часі. Він допускає обдумування, розмірковування. Наочність дій робить можливим внесення в них поправок.

Нарешті, відміну між двома видами продуктивної творчості видно і в характері «авторства» – індивідуального чи колективного. Пісенна творчість індивідуальна. Участь інших у ній обмежена і має інший характер (наприклад, один складає текст, інший – мелодію один імпровізує заспів, інший – приспів).

Таким чином, у музично-ігровій творчості зростає колективне начало, виникають інші взаємовідносини між дітьми. Відбувається спільний розподіл ролей, потрібне відчуття свого партнера, вміння йому підіграти. По суті справи, виникають форми колективної творчості. Цим посилюється її виховне значення. Різниця пісенної і музично-ігрової

творчості, охарактеризованої вище, потребує застосування різних способів їх формування. Але загальний напрямок розвитку творчих здібностей залишається єдиний.

**Висновки.** Отже, музично-творча діяльність є важливим елементом розвитку дітей дошкільного віку, сприяючи їхньому музичному, емоційному, соціальному та когнітивному зростанню.

З перших музичних занять дітей треба вчити сприймати народну, класичну і сучасну авторську музику. Активне музикування (спів, музична гра, інсценізація, музична ритміка, рухи під музику, слухання музики та відтворення голосом або на музичному інструменті музичних інтонацій, мелодій, музичних фраз і угруповань) є активними видами музично-творчої діяльності на музичних заняттях. Практика музичного виховання стверджує і вважає доцільним комплексне використання на кожному музичному занятті різних видів музично-творчої діяльності дітей.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України / наук. ред. О. Л. Кононко. Київ: Світич, 2008. 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керівник А. М. Богущ; авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. Київ, 2012. 26 с. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>.
3. Бойченко С. Мовленнєве музикування як засіб творчого розвитку дітей. Музичний керівник. 2011. № 9. С. 9–10.
4. Кононко О. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі». Дошкільне виховання. 2008. №7. С. 16–20.
5. Лазаревська О. М., Науменко С. І. Творчість дитини і музичне виховання. Початкова школа. 1994. №11. С. 16–18.
6. Матвієнко С. І. Музично-ритмічна діяльність як засіб розвитку творчості у старших дошкільників. Інституційний репозиторій НДУ імені М. Гоголя. 2019. С. 1–8
7. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 298 с.
8. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. Київ, 1996. 96 с.
9. Науменко С. І. Особливості діагностики музичних здібностей дошкільників. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10 (41). С. 15–18.
10. Семизорова В. В. Використання системи «елементарного музикування» К. Орфа в освітньому процесі дошкільного навчального закладу / В. В. Семизорова, І. Я. Шараєвська, Н. В. Степаненко. Тернопіль: Мандрівець. 2014.
11. Холодна К. І. Виховуємо творчістю. Дошк. навчальний заклад. 2009. № 2. С. 23–27.
12. Шуть М. Розвиток креативності дітей на музичних заняттях. *Музичний керівник*. 2013. №8. С. 4

*Стаття надійшла до редакції  
15 березня 2024 р.*

### **СЕНЗИТИВНІ ПЕРІОДИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ВСЕБІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ. ПРОБЛЕМАТИКА РАНЬОГО БІЛІНГВІЗМУ**

УДК 159.922.73

**БАРЩЕВСЬКА ІННА,**

*викладач кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик КЗВО  
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**ГУМЕНЮК ІРИНА,**

*здобувачка освіти філологічного факультету*

**Abstract:** *The article examines the sensitive periods of child development, stressing their traits and significance for social, language, and order development. Based on the analysis of scientific sources, the author concludes that it is important to create a favourable environment that stimulates the child's activity during sensitive periods, emphasising the issue of early integration of a foreign language, which contributes to the optimal development of the child.*

**Key words:** *sensitive periods, child development, language, movements, social skills, upbringing, education, bilingualism, foreign language integration.*

**Актуальність дослідження.** Сензитивні періоди розвитку дитини – це динамічні етапи в онтогенезі людини, що характеризуються високою сприйнятливістю до певних видів стимуляції та стійким формуванням відповідних навичок. Ці періоди мають ключове значення для комплексного розвитку дитини, адже створюють сприятливі умови для оптимального опанування мови, рухових навичок, соціальних норм та інших важливих аспектів життєдіяльності. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, присвячених сензитивним періодам, все ще існують певні питання, які потребують уточнення та поглибленого вивчення. Зокрема, недостатньо висвітленими є методи стимуляції розвитку дитини в чутливі періоди, а також вплив різних факторів на розвиток дитини в чутливі періоди.

**Мета** даного дослідження є розкриття значення сензитивних періодів у розвитку дітей від народження до шести років, визначення важливості розуміння та підтримки сензитивних періодів розвитку, зокрема сензитивного періоду мови та вивчення іноземної мови, для досягнення успішного становлення дитини у суспільстві.

Аналіз наукових досліджень. Різні аспекти сензитивних періодів розвитку дитини в своїх працях розглядали, такі науковці як М. Монтесорі, А. Баркан, У. Вайнрах, С.М.Джонс, Дж. Лоуренс Абер, Я.М. Креппнер, Р. Маккол, Т. В. Дуткевич

Зокрема сензитивному періоду мови присвячені роботи таких науковців як, М. Лонг, О. А. Жаборюк, М. Хаксельберг, Н.В. Імедадзе, К. Лью-Вільямс, Г. Гранена та інші.

**Виклад основного матеріалу.** В розвитку кожної особистості існують різні етапи, на які реагує відмінно кожна людина. Особливо важливими є ті моменти, коли дитина перебуває у найбільшій стадії вразливості та сприйнятливості до різноманітних форм навчання та впливів з навколишнього середовища. Ці періоди, відомі як сензитивні, відображають критичні вікові позначки дитячого розвитку, коли стимули та впливи можуть мати найзначущіший вплив на психічний розвиток. У кожного із цих періодів має місце особлива чутливість до конкретних стимулів та впливів, що формують нейронаукову основу для подальшого навчання та вибудовування особистісних рис.

Сензитивні (пізньолат. *Sensitivus* - чутливий) періоди розвитку - найсприятливіші для розвитку певних психічних функцій (сприймання, мовлення, пам'яті та ін.) періоди, що визначають психічний розвиток дитини і мають вирішальне значення для її навчання і виховання. [2]

Термін запровадила італійський педагог Марія Монтесорі (1870-1952). Суттєво збагатив його зміст Л. Виготський, який ввів термін у теорію співвідношення навчання і розвитку. Він довів, що навчання є рушієм розвитку дитини тоді, коли воно збігається у часі з оптимальними сензитивними періодами.

Найпродуктивніше, наприклад, навчити дитину мовлення від півтора до трьох років, коли воно засвоюється особливо легко, принципово змінює поведінку дитини, стимулює психічні процеси сприймання, мислення та ін. Якщо з якихось причин дитина до трьох років не почала говорити, далі засвоєння мовлення відбувається з великими труднощами. Відхилення в психічному розвитку, що виникли через відсутність мовлення, вимагають спеціальної компенсації. Тому глухонімі діти, яких починають навчати мовленню після

трьох років, відстають у багатьох видах діяльності, розвитку психічних процесів і якостей<sup>4</sup>: їм недоступні сюжетно-рольова гра, предметне малювання, у них затриманий розвиток сприймання і мислення. Для подолання цих вад потрібні значні педагогічні зусилля, спрямовані не лише на навчання мовлення, але й на інші аспекти розвитку особистості дитини.

Відповідно до теорії Монтесорі [5], ключові періоди чутливості виникають від народження до шести років. У інших педагогічних концепціях їх часто називають "вікнами можливостей" або "віхами розвитку". Протягом перших шести років життя діти переживають п'ять основних категорій чутливих періодів, включаючи порядок, мову, сенсорність, рух і соціальні навички. Кожен з цих періодів триває стільки, скільки потрібно дитині для досягнення певного етапу в її розвитку. Ці періоди особливої чутливості є тимчасовими і припиняються, коли мета досягнута. [2]

Яскравим прикладом цього може бути бажання дітей завжди наспівувати одну і ту ж саму пісню, що їм сподобалась, адже прагнення до імітації є однією із ознак сензитивного розвитку. Інші характеристики чутливих періодів можуть включати імітацію, інтенсивну концентрацію та компульсивну або нав'язливу поведінку. Переривання дитини, коли вона знаходиться в середині інтенсивного чутливого періоду, може призвести до потужної емоційної реакції, такої як істерика. Тому, якщо дитина, старається, як приклад, одягнутись, самостійно поїсти, її не потрібно відривати від процесу, адже це може сильно емоційно пригніти дитину та її бажання до дослідження та вивчення довкілля.[2]

Як стверджує італійська лікарка та вчена Марія Монтесорі, на ранньому етапі розвитку, а саме вік від народження до 6 років, виділяється 11 сензитивних періодів:

Таблиця №1

№ п\п	Сензитивний період	Характеристика	Віковий проміжок
1	Рухи	Цей чутливий період сприяє розвитку як великої, так і дрібної моторики, що включає дотики, хапання, повороти, повзання, балансування, ходіння та лазіння. Рухи можуть бути випадковими, скоординованими або навіть контрольованими немовлям	Від 0 до 2,5 років
2	Порядок	Чутливий період для порядку охоплює прагнення до структури, послідовності, рутини та повторення, особливе зацікавлення в підтримці послідовної щоденної структури, і в цей час найкраще справляються з повторенням.	Від 2-х до 4-х років
3	Дрібні предмети	Глибока прив'язаність до своїх речей та інших дрібних предметів.	Від 1 до 4-х років
4	Витончення відчуттів	Особлива зацікавленість у дослідженні всіх п'яти органів чуття: смаку, звуку, нюху, зору та дотику. Висока сприйнятливості до сенсорних стимулів і значною мірою залежить від них у навчанні, спостереженні, а також у витонченому сенсорному розрізненні.	Від 2-х до 6-ти років
5	Письмо	Спонтанний та сильний інтерес до слів, букв і цифр, спостерігається через спроби	Від 3-х до 4-х

		схопити письмове приладдя і спробувати писати.	років
6	Читання	У цей період у дитини розвивається інтерес до символічного представлення слів, звуків усіх конкретних літер, а також до утворення цих слів. Розуміння звуків призводить до того, що вони починають утворювати слова та речення.	від 3 до 5 років
7	Милосердя та ввічливість\ емоційний контроль	Високий рівень зацікавленості в наслідуванні уважної, ввічливої поведінки. У цей період дитина починає імітувати поведінку і жести, які вважаються ввічливими і уважними.	Від 2 до 6 років
8	Виразна мова	Поступове прогресування в плані самовираження і перехід від лепету до формування добре структурованих речень. Діти також продовжують розвивати своє розуміння і осмислення лексики і спілкування навколо себе.	Від 0 до 6 років
9	Математика	Формування розуміння багатьох різних математичних понять. Зазвичай вони переходять від додавання і віднімання до множення і ділення.	Від 2 до 6 років
10	Музика	Інтерес до музики та здатність розвивати музичні навички досягають свого піку. Діти починають розуміти і вчитися відчувати висоту звуку, мелодію і ритм.	Від 2 до 6+ років
11	Просторові зв'язки	З'являється розуміння простору навколо них. Вони починають впізнавати знайомі місця, здатні розв'язувати складніші головоломки і починають орієнтуватися в таких місцях, як район чи магазин.	Від 4 до 6 років

Детально дослідивши кожен із сензитивних періодів ми дійшли до висновку, що важливість розуміння взаємодії з дитиною та повного фокусування на кожному із етапів, як батьками, так і виховуючими представниками, має чималу роль на подальшому розвитку та вихованні дитини.

Умовно усі 11 періодів можна розділити на 5 основних груп, відповідно до подібності когнітивних процесів та вікових проміжків під час яких вони набувають свого піку. Для більш детальної характеристики ми будемо послуговувати умовним класифікацією за Марією Монтесорі. [10]

Період чутливості до порядку розпочинається вже з народження та досягає свого піку на другому році життя, протягом якого він триває приблизно до п'яти років. Цей період розвитку спрямований на вивчення навичок логічного мислення, організації інформації та осмислення оточуючого світу. Схильність до порядку проявляється у прагненні до системності та повторюваних дій, коли діти віддають перевагу рутині та стабільності.[10] Можна виділити такі характерні ознаки:

-прагнення до рутини: їм подобається чіткий розпорядок дня, повторення певних дій, передбачуваність подій.

-інтерес до наведення порядку: вони можуть самостійно складати іграшки, речі, прагнути до чистоти та організованості.

- занепокоєння змінами: несподівані події, порушення звичного розпорядку можуть викликати тривогу, емоційні реакції. [5]

Ми хочемо зауважити та виділити рекомендації для сприятливого проходження цього періоду розвитку, адже надзвичайно важливо створити сприятливе середовище:

-становити чіткі правила: зрозумілі та послідовні правила поведінки дають дитині відчуття безпеки та передбачуваності.

-створити розпорядок дня: чіткий режим дня, що включає час для їжі, сну, ігор та інших активностей, забезпечує структуру та впорядкованість.

-організувати простір: предмети та іграшки повинні мати своє місце, що полегшує їх прибирання та пошук, сприяє розвитку навичок організації.

Ранній розвиток дитини тісно пов'язаний з формуванням та вдосконаленням сенсорних систем. Цей процес, що розпочинається з народження і триває до п'яти років, характеризується інтенсивним дослідженням світу за допомогою органів чуття. Тому наступним сензитивним періодом є набуття навичок відчуття, або ж сенсорних навичок. Сенсорний розвиток у дітей від народження до п'яти років полягає у поступовому зростанні розуміння та вдосконалення їхніх органів чуття. Цей період характеризується великою захопленістю дітей сенсорними відчуттями, такими як дотик, смак, зір і нюх.

Перша фаза сенсорного усвідомлення, що відбувається приблизно у віці від одного до трьох років, характеризується захопленням дітей дрібними об'єктами і мікроскопічними деталями. Завершення цієї фази вказує на те, що в свідомості дитини з'являється розуміння порядку і деталей.

Друга фаза чутливості - сенсорне дослідження та класифікація - відбувається у віці від 2,5 до 6 років. Цю фазу характеризує бажання дітей брати активну участь у навчальних дослідках, які включають інтеграцію органів чуття. Цей досвід надає дітям можливість класифікувати об'єкти у своєму оточенні.[10]

Сенсорний розвиток – це невід'ємна частина комплексного розвитку дитини. Створюючи сприятливе середовище, яке стимулює дослідницьку діяльність та сенсорне сприйняття, ми робимо значний внесок у формування когнітивних, мовленнєвих та емоційних навичок дитини. Тому хочемо виділити такі основні рекомендації щодо сприятливого навколишнього середовища на даному періоді раннього розвитку дитини:

-забезпечити дитині доступ до різноманітних сенсорних стимулів: Це можуть бути предмети з різною текстурою, кольором, запахом, смаком, а також природні матеріали (дерево, вода, пісок).

-заохочувати дослідницьку діяльність: Надавати дитині можливість вільно досліджувати навколишнє середовище, використовуючи свої органи чуття.

-створювати умови для сенсорних ігор: Ігри з водою, піском, крупами, фарбами, пластиліном сприяють розвитку тактильного, візуального, нюхового сприйняття.

-використовувати сенсорні книги та матеріали: Цікаві та барвисті книги з тактильними елементами, іграшки з різними текстурами стимулюють сенсорне сприйняття та уяву.[8]

Розвиток рухових навичок у дітей – це динамічний процес, що розпочинається з народження і проходить через різні етапи, характеризуючись чергуванням чутливих періодів. Цей процес відіграє ключову роль у формуванні когнітивних, мовленнєвих та емоційних функцій, забезпечує фізичну активність та сприяє загальному розвитку дитини.

Чутливий період для розвитку рухів можна розділити на дві основні фази. У першу фазу, від народження до 2,5 років, діти активно працюють над розвитком як великої, так і дрібної моторики. Цей період починається з навчання дитини повзанню, підтягуванню і,

нарешті, ходьбі без допомоги. З часом діти також розвивають дрібну моторику, виконуючи дії, які зміцнюють м'язи рук і поліпшують зорово-моторну координацію.[5]

У другій фазі, від 2,5 до 4,5 років, діти перебувають у чутливому періоді для вдосконалення та координації рухів. У цей час дитина починає вчитися тримати предмети обома руками, розвиває хватку та набуває здатності контролювати та координувати свої рухи.[10]

Створюючи сприятливе середовище, яке стимулює рухову активність, ми робимо значний внесок у формування фізично здорової, всебічно розвиненої особистості. Тому для створення сприятливих умов для розвитку рухових навичок хочемо виділити такі рекомендації:

- забезпечити дитині достатню рухову активність: прогулянки, ігри на свіжому повітрі, заняття спортом сприяють зміцненню м'язів, розвитку координації рухів, вестибулярного апарату.
- створювати умови для розвитку дрібної моторики: малювання, ліплення, апікації, ігри з конструктором, мозаїкою стимулюють дрібні м'язи рук, розвивають зорово-моторну координацію.
- заохочувати самостійність: надавати дитині можливість самостійно їсти, одягатися, виконувати прості побутові завдання.
- використовувати сенсорні ігри та вправи: ігри з м'ячами, крупами, водою, піском стимулюють тактильні відчуття, координацію рухів, уяву.

Для раннього дитинства характерний не лише бурхливий розвиток когнітивних та фізичних, але й соціальних навичок. У віці від 2,5 до 5 років діти роблять значний крок у розумінні соціальних норм, правил поведінки та вмінні взаємодіяти з іншими людьми. Діти починають усвідомлювати свою належність до групи та проявляють інтенсивний інтерес до соціальних відносин. Протягом цього періоду вони навчаються вирішувати свої дії, увагу та поведінку з урахуванням групи людей. На цьому етапі розвитку діти навчаються формувати дружбу та брати участь у спільних іграх. [5]Цей період характеризується такими особливостями:

- усвідомлення себе як частини групи: розвиток розуміння, що вони не самотні, а є членами соціальної групи, сім'ї, дитячого колективу.
- інтенсивний інтерес до соціальних взаємин: прагнення до спілкування з однолітками, беруть участь у спільних іграх, намагаються налагодити дружні стосунки.
- розвиток навичок співпраці: розвиток уміння ділитися іграшками, домовлятися, допомагати один одному, підкорятися правилам гри.
- формування емоційної сфери: навчання розпізнавати та виражати свої емоції, розуміти емоції інших людей, співпереживати.[5]

Цей чутливий період сприяє засвоєнню основних принципів соціальної взаємодії і встановленню важливих манер. Батьки можуть підтримувати цей процес, створюючи можливості для спілкування та моделювання позитивної соціальної поведінки вдома та в ігрових середовищах. Тому ми виділили декілька рекомендацій для покращення розвитку цього періоду:

- забезпечити дитині спілкування з однолітками: ігри в групі, відвідування дитячого садка, участь у гуртках та секціях сприяють формуванню навичок спілкування, співпраці, вирішення конфліктів.
- створювати приклади позитивної соціальної поведінки: важливо, щоб дитина бачила, як дорослі спілкуються між собою, з друзями, знайомими. Це дає їй зразок для наслідування та формує розуміння норм поведінки.
- вчити дитину етикету та ввічливості: важливо пояснювати дитині, як правильно себе вести, як вітатися, дякувати, просити вибачення.

-читання казок та оповідань із соціальним змістом: це допомагає дитині зрозуміти емоції та мотиви інших людей, розширити свій соціальний досвід. [11]

У перші шість років життя діти перебувають у періоді, коли мова має велике значення для їхнього розвитку, це складний процес, що розпочинається з народження і проходить через різні етапи, характеризуючись чергуванням чутливих періодів та відіграє ключову роль у формуванні когнітивних навичок, мислення, уяви, емоційної сфери та сприяє загальному розвитку дитини.

Як стверджує Марія Монтесорі, цей сензитивний період поділяється на 3 основних етапи, а саме:

1. Розвиток усного мовлення (від 7 місяців до 3 років): 2ей період характеризується бурхливим розвитком мовленнєвих навичок. Дитина починає лепетати, наслідувати звуки мови, вимовляти перші слова, а потім короткі речення. Важливою особливістю цього етапу є інтенсивне оволодіння мовними знаннями, навіть якщо дитина не завжди може чітко їх висловити.

2. Навчання письма (від 3,5 до 4,5 років): на цьому етапі дитина виявляє інтерес до букв, знайомиться з алфавітом, починає писати перші слова. Розвиток навичок письма тісно пов'язаний з розвитком мовлення, адже воно ґрунтується на розумінні звукового складу мови.

3. Формування навичок читання (від 4,5 до 5,5 років): діти, які оволоділи основами письма, починають цікавитися читанням. Вони розпізнають знайомі букви, читають прості слова, намагаються зрозуміти зміст прочитаного. Розвиток навичок читання стимулює мислення, уяву, розширює словниковий запас. [5]

Врахування особливостей сензитивного періоду мови відіграє ключову роль у формуванні в дитини навичок мовлення, комунікації, а відповідно і мислення. Щоб підтримати ефективний мовний розвиток, важливо створити стимулююче мовне середовище, де дитина оточена мовною активністю та має можливість використовувати мову для вираження своїх думок та почуттів. Для покращення стимулювання ефективного мовного розвитку хочемо відокремити декілька рекомендацій:

-спілкуватися з дитиною: розмовляйте з дитиною зрозумілою мовою, коментуйте свої дії, ставте запитання, заохочуйте до діалогу.

-читати дитині: читання книг, казок, віршів збагачує словниковий запас, розвиває уяву, формує любов до мови.

-співати та гратися з дитиною: пісні, віршики, дитячі ігри, що супроводжуються мовними діями, стимулюють мовний розвиток у цікавій та доступній формі.

-створювати ситуації для спілкування: відвідування дитячого майданчика, магазину, спілкування з іншими дітьми та дорослими дають дитині можливість практикувати мовленнєві навички у реальних ситуаціях. [7]

Акцентуючи увагу на сензитивному періоді розвитку мови, ми також дослідили питання розвитку білінгвізму, тобто здатності користування двома мовами як повноцінними. [9]

Адже питання оптимального віку для вивчення другої мови викликає чимало дискусій як серед кола науковців, так і вчителів та батьків. Досліджуючи роботи італійських вчених таких як Марія Монтесорі та її наступників, а також опрацювавши роботи таких вчених як М. Хаксельберг, Н.В. Імедадзе, а також американського науковця Майкла Лонга. Можемо дійти до висновку, що вивчення другої мови на етапі раннього розвитку дитини має чималий позитивний вплив, якщо при імплементації іноземної мови враховувати усі вікові особливості, особливості перебігу сензитивних періодів та швидкості засвоєння рідної мови.

Тому ми вважаємо за потрібне зауважити та виділити низку порад та рекомендацій щодо впровадження іншої мови у середовище дитини, щоб вивчення другої мови не було безсенсовим, обтяжливим та демотивуючим для дитини та її етапів розвитку.

Ізраїльські вчені наголошують: дитина перш за все повинна засвоїти мову матері. І тільки після трьох років, коли дитячий мозок стає здатним до здійснення функції диференціації, варто вводити другу мову. Цієї ж думки притримується Лонг та Імедадзе. І потрібно зважати, що спеціальні заняття іноземною мовою варто розпочинати з трьох років, але в ігровій, необтяжливій формі. До трьох років це не має сенсу. Адже навіть сензитивний етап освоєння рідної мови не починає набування піку. [6]

Тому, основну рекомендацію, що ми хочемо виділити наразі- це почати залучення іноземної мови у середовище щоденної комунікації батьків має відбуватись не раніше 3-4 річного віку, адже дитина ще не набула навичок дифереціації мов, навичок розмови власною мовою і не має чіткого бачення однієї системи звуків і символів, тому залучення іноземної мови має починатись не на найраніших етапах, і відповідно легшим освоєнням мови буде її освоєння до періоду повного та укомплектованого розуміння рідної мови, адже рівень рідної мови буде занадто домінувати над розумінням іноземної.

Ступінь розвитку мови неминуче позначається на самовідчутті дитини, коли вміння висловлювати свої думки і розуміти мову оточуючих впливає на його місце і роль в суспільстві (коло друзів і оцінки в школі, можливість стати лідером у колективі і т. д.). Рівень використання мови залежить від різноманітності, глибини і правильності мовних вражень, які дитина отримує з раннього дитинства.[1] Тому так важливо дати маляті повноцінний мовний розвиток в тому віці, коли формуються основи особистості, пробуджується інтелект. Відповідно до вищезазначених тверджень хочемо наголосити, що починаючи імплементувати іноземну мову, потрібно бути певним в уміннях та навичках, які вже є набутими дитиною.

Беззаперечно молодша дитина, має більше шансів оволодіти другою мовою в максимально можливому обсязі та з природною вимовою, згідно з дослідженням американського вченого та нейрофізіолога Майкла Лонга, досягнення, подібні до природних, можливі для учнів, чий перший значущий вплив другої мови від початку навчання в деяких областях відрізняється на два-три роки. Наприклад, деякі діти, які вперше познайомилися з нерідною мовою у віці 3 або 4 років, можуть досягти рівня володіння іноземною мовою, подібного до рідної, а серед учнів, які вперше познайомилися з нерідною мовою у віці 6 років, деякі досягають рівня володіння мовою іноземною, подібного до рідної, а деякі - ні. [3]

Також важливим є врахування низки характерних особливостей з яким стикаються діти-білінгви. Детально їх дослідив та виокремив науковець М. Хаксельберг. За його дослідженням такі особливості мовленнєвого розвитку двомовних дітей у ситуації раннього білінгвізму:

- вони пізніше оволодівають мовленням;
- словниковий запас з кожної мови менший, ніж у ровесників-монолінгвів;
- часто виникають труднощі під час засвоєння писемного мовлення з другої мови;
- спостерігаються труднощі в оволодінні граматикою;
- у разі зменшення мовленнєвої практики спостерігається поступове згасання не домінуючої рідної мови;
- спостерігаються зміни настрою, плаксивість, підвищена вередливість у молодших дітей, нездатність завершити розпочате – у дітей старшого віку. [6]

У підсумку, хочемо підкреслити, що впровадження іноземної мови у ранньому віці є критичним етапом у розвитку дитини, який може сприяти розкриттю всього потенціалу розвитку. Інтеграція іноземної мови в ранньому віці – це не просто модний тренд, а й

інвестиція в майбутнє дитини. Вона відкриває перед дитиною безліч нових можливостей та сприяє її всебічному розвитку. Але важливо пам'ятати, що ранній білінгвізм має свої особливості та потребує ретельного підходу.

Тому, перед тим, як розпочинати вивчення іноземної мови з дитиною, рекомендується проконсультуватися з фахівцями з раннього розвитку.

**Висновок.** Отже можемо зробити висновок, що період розвитку у дітей від народження до шести років, є вирішальним для формування різноманітних аспектів розвитку, таких як мовлення, рух, соціальні навички та сенсорність. Розуміння особливостей чутливих періодів розвитку дає можливість дорослим оптимізувати процес виховання та навчання, сприяючи всебічному та гармонійному розвитку дитини.

Підтримка розвитку у цей період – це відповідальне завдання, що потребує комплексного підходу. Важливо створити сприятливе середовище, яке стимулює мовну, рухову та соціальну активність дитини, забезпечує їй можливість спілкуватися з однолітками, отримувати новий досвід, практикувати набуті навички.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1.Жаборюк О. А. Білінгвізм крізь призму онтогенезу. *Науково-теоретичний журнал Інституту мовознавства імені О. О. Потебні НАН України та Українського мовно-інформаційного фонду НАН України. Мовознавство.* 2016. №2. С. 62-73

2.Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

3.Krista Byers-Heinlein, Casey Lew-Williams Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *Learn Landsc.* 2013. Vol.7 №1. P. 95–112.

4.Michael H. Long and Gisela Granena Sensitive periods and language aptitude in second language acquisition *Bilingualism: Language and Cognition* , Vol.21.№ 5. 2018. P. 926 - 927

5.URL:<https://montessoriacademy.com.au/how-to-recognise-and-support-sensitive-periods-in-your-childs-development/>

6.URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100evhk-fc4e.docx.html>

7.URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/develop/5270/>

8.URL: <https://dnz38.edu.vn.ua/innovatika-2/>

9.URL: <https://greencountry.com.ua/journal/read/bilingvizm-csho-ce>

10.URL: <https://mymontessorimoments.com/sensitive-periods/>

11.URL: <https://naurok.com.ua/rozvitok-socialnih-navichok-249644.htm>

*Стаття надійшла до редакції  
28 березня 2024 р.*

### ВПЛИВ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ДИТИНИ

УДК 159.922:37.015.31-053.4\5

**БАРЩЕВСЬКА ІННА**

*викладач кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик КЗВО*

**ХИЖУК НАТАЛІЯ**

*здобувачка освіти філологічного факультету КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Annotation.** *The article examines the problem of the influence of the family environment on child development. Different styles of parenting, destructive influence of family upbringing and conflicts on the child's psyche and basic preventive recommendations are presented.*

**Keywords:** *family environment, emotional development of a child, destructive factors, disharmony in relationships, improper parenting, insufficient emotional support, constructive conflict resolution, mental development.*

**Актуальність дослідження.** Проблема дисгармонії в сімейних стосунках і впливу цієї дисгармонії на емоційний розвиток дитини є актуальною у сучасному світі. Необхідність вивчення цієї проблеми виникає з великої кількості випадків розладів у поведінці та психічного здоров'я дітей, які пов'язані з сімейними конфліктами. Поглиблене дослідження дозволить з'ясувати причини та наслідки дисгармонії в сім'ї та розробити методи підтримки сприятливого сімейного середовища для дітей.

**Метою** даного дослідження є дослідити проблему впливу сімейного середовища на психічний розвиток дитини.

**Аналіз наукових досліджень.** Дослідженням теми впливу сімейного середовища на розвиток дитини займалися науковці як О. І. Кульчицька, М. Г. Стельмахович, І. В. Виготський, Т.М. Титаренко, Н. І. Лисіна, І. В. Дубровіна, М. Боуен, К. Маданес, А. Маслоу та інші.

**Виклад основного матеріалу.** Сім'я - це перше й найважливіше соціальне середовище, у якому росте та розвивається дитина. Вона відіграє ключову роль у формуванні особистості дитини, її емоційного, когнітивного та соціального розвитку. Вплив сімейного середовища на дитину важко переоцінити. Саме в сім'ї дитина отримує перші уявлення про світ, вчиться спілкуватися з іншими людьми, формує свої цінності та переконання.

У цій статті ми розглянемо, як саме сімейне середовище впливає на розвиток дитини. Ми проаналізуємо вплив сімейних стосунків та конфліктів, стилю виховання, негативних впливів та інших факторів на емоційний стан, самооцінку, поведінку, когнітивні здібності та соціальні навички дитини.

Сім'я, яка не здатна виховувати серйозно порушує процес соціалізації дітей. У процесі близьких стосунків з мамою, батьком, братами, сестрами, дідусем, бабусею та іншими родичами формується структура особистості дитини з перших днів життя. Вона входить у світ родичів і приймає їх норми поведінки. Тому батьки відіграють важливу роль у житті дитини. Вони дають перші зразки поведінки. Діти наслідують своїх батьків і матерів і прагнуть бути схожими на них. Якщо батьки розуміють, що багато в чому розвиток особистості їхньої дитини залежить від них самих, то вони ведуть себе так, що всі їхні вчинки та поведінка в цілому сприяють формуванню тих якостей та людських цінностей дитини, які вони хочуть донести.

Постійний контроль за власною поведінкою, ставленням до оточуючих, увага до організації сімейного життя дозволяє виховувати дітей у більш сприятливих умовах, що позначається на їх соціалізації, тому цей процес виховання можна вважати дуже свідомим.

Найважливішими соціальними функціями сім'ї є виховання і розвиток дітей, соціалізація підростаючих поколінь. Виховний потенціал сім'ї включає не тільки можливості у сфері духовно-практичної діяльності батьків, спрямованої на формування у дітей певних якостей, а й сімейне мікросередовище, спосіб життя сім'ї, традиції та стиль відносин між усіма членами. Діти, які виростили в атмосфері любові та розуміння, мають менше проблем зі здоров'ям, труднощів у навчанні, у спілкуванні з однолітками, і, навпаки, розлад дитячо-батьківських відносин зазвичай пов'язаний з різними психологічними проблемами до формування комплексів та психологічних травм. [1]

Дослідження показують, що травматичний досвід дитинства не тільки дуже поширений, але й має глибокий вплив на різні сфери життя дитини. Наприклад, діти батьків-алкоголіків, або діти, які зазнають домашнього насильства, навряд чи матимуть безпечно та здорове дитинство. Наслідки такого дитинства можуть включати депресію,

різноманітні захворювання, імпульсивні та саморуйнівні форми поведінки. Неблагополучне сімейне середовище може спровокувати депресію, спроби самогубства, алкоголізм, наркоманію, сексуальну розбещеність, домашнє насильство, куріння, ожиріння. Крім того, чим більше негативних подій переживає дитина в дитинстві, тим більша ймовірність розвитку серцевих захворювань, раку, інсульту, діабету, переломів кісток і захворювань печінки. Повторювані травматичні події у сім'ї, такі як регулярне домашнє насилля, психологічне насилля, алко- та наркозалежність батьків мають загальний вплив на розвиток мозку та розуму дітей. Люди з травматичним досвідом жорстокого поводження і зневаги у сім'ї мають велику ймовірність пов'язати своє життя з криміналом. Діти, які зазнали фізичного та психологічного насилля у дорослому віці можуть вчиняти насильницькі злочини. Це свідчить про те, що більшість міжособистісних травм у дітей зумовлені тим, що жертви виростають і стають кривдниками або повторними жертвами насильства. [5]

Існують різні класифікації стилів сімейного виховання. Розглянемо найпоширеніші з них у вітчизняній та зарубіжній літературі:

- Потуральний, коли дитина змалку має занадто багато свободи. Батьки в першу чергу думають про себе і про власний комфорт. З дитиною складно знайти спільну мову, їй важко заохочувати до певної діяльності. У дитини відсутнє поняття «дисципліна».

- Змагальний, коли батьки з раннього віку вбачають у діях своєї дитини щось видатне і незвичайне. Займаються її різнобічним розвитком, іноді не за інтересами самої дитини. Такі батьки постійно вихваляють дитину, заявляючи про її унікальність. Дитина зростає з думкою, що вона краща за своїх однолітків. Їй притаманні егоїзм, самовпевненість, зухвалість.

- Розважливий, коли дитині надано повну свободу дій, можливість набувати особистий досвід шляхом спроб і помилок. Стосунки базуються на принципах довіри та поваги. Дитина стає допитливою, активною, рішучою, з повагою до інших та самої себе.

- Запобігливий, коли дитина або через власні проблеми зі здоров'ям або внаслідок надмірної батьківської турботи, позбавлена активної діяльності. Батьки визначають коло її інтересів, регламентують її поведінку. У дитини немає бажання навчатися, розвиватися. Дитина стає безвідповідальною, пасивною, байдужою.

- Контролюючий, коли до дитини ставляться досить жорстко. Дорослі прагнуть повністю контролювати життя дитини. Дитина нерішуча, похмура, має високий рівень тривожності та проблеми із навчанням.

- Співчутливий є характерним для сімей із недостатнім матеріальним статком, поганими побутовими умовами, відсутністю духовної спорідненості членів родини або одного з батьків. Дитина організована, відповідальна, вміє співчувати, поважати. Неініціативна, тиха та сором'язлива, але спостережлива.

- Гармонійний, що панує в родині, де цінуються сімейні традиції, звичаї; де панує тепла й дружня атмосфера та взаємоповага. Дитина дуже активна, кмітлива, має власну думку та здорову самооцінку, комунікабельна, відповідальна.

- Диктат, коли батьки вважають, що дитина не має права голосу в родині, вони ігнорують її думку, бажання та інтереси, а також можуть застосовувати психологічне та фізичне насильство як метод впливу на дитину. У дитини розвиваються агресивність, зокрема й до батьків, безініціативність, байдужість, боягузтво тощо.

- Опіка, коли батьки надмірно піклуються про дитину, відгороджуючи її від усіляких труднощів у житті. Дитина зростає не самостійною, залежною, безініціативною, їй може бути важко долати навіть найпростіші буденні труднощі.

- Конфронтація, коли батьки не втручаються у життя дитини та не цікавляться ним. При цьому вони завжди помічають всі помилки та недоліки своєї дитини. У родині панує

ворожнеча та взаємні образи. Дитина у майбутньому може відповідати батькам тим самим: байдужістю та грубістю.

- Мирне співіснування на основі невтручання, коли батьки надають перевагу собі та своїй кар'єрі, тож їх не цікавить те, що відбувається в житті дитини. Дитина зростає егоїстичною та байдужою. Через брак батьківської уваги, їй важко ставитися до інших із теплом та любов'ю, піклуватися про них.

- Співпраця, коли батьки підтримують дитину, поважають та цінують її думку, будуючи довірливі та теплі стосунки. Дають можливість проявляти самостійність та рішучість. Дитина зростає відповідальною, чуйною, самостійною. Вона поважає інших та має здорову самооцінку.

- Авторитарний, коли батьки контролюють дитину, не дають їй бути самостійною, не враховують її інтереси та бажання, використовують заборони та покарання як методи впливу на неї. Дитина зростає безініціативною, агресивною, конфліктною та має проблеми із самооцінкою.

- Ліберальний, коли батьки змалку приділяють дитині недостатньо уваги та дають їй повну свободу. Дитина може проявляти неслухняність, агресію, неповагу до інших та байдужість.

- Демократичний, коли батьки поважають дитину, цінують її думку. Вона відчуває їхню підтримку та любов. У дитині розвивається самостійність, незалежність, ініціативність та відповідальність. [3]

Деструктивний вплив сім'ї може проявлятися в таких випадках:

- Психологічна залежність дітей від батьків як передумова соціальної дезадаптації.

- «Психотерапевтична» роль дитини, як засіб позбавлення батьків від неусвідомлюваного ними внутрішнього напруження, що сформувалося внаслідок власного (часто травматичного) життєвого досвіду.

- Очікування батьків, що їхня дитина відповідатиме їхнім потребам і моральним цінностям (наприклад, «виховую тебе, щоб у старості було кому подати склянку води»).

- Крім позитивного значення, ставлення до дитини як до «друга» або «подружки» може приховувати інфантильний інтерес з боку батьків, що усунути почуття самотності.

- Ідентифікація дитини та батьками, це призводить до того, що дитина ніби живе життям своїх батьків, поступово та непомітно втрачає тотожність із собою, тобто відчуття власної індивідуальності.

- У стосунках із власними дітьми уникати спілкування, яке травмувало самих батьків або, навпаки, батьки «перекладають» свої проблеми на дітей, оскільки самі батьки в дитинстві переживають почуття емоційної знедоленості.

- Авторитарний, деспотичний стиль виховання, який порушує партнерські стосунки з дитиною. Цей стиль визначається самими батьками їхнім неусвідомленим почуттям провини та неповноцінності перед власними батьками.

- Драматичний характер взаємодії між дитиною та батьками, коли дитина задовольняє всі природні потреби (наприклад, незалежності та відпочинку) лише через конфлікт.

Коли діти стають учасниками конфлікту, або знаряддям у руках розлючених батьків, починає зазнавати тиску тендітна дитяча психіка.

Ми виділяємо 3 ролі сімейних конфліктів:

1. Дитина – свідок сімейних конфліктів.
2. Дитина – об'єкт емоційної розрядки конфліктуючих батьків.
3. Дитина – знаряддя вирішення сімейних суперечок.

Всі сім'ї протягом свого життя постійно стикаються з різними проблемами і явищами, як негативними, так і позитивними, кожне з яких призводить до стресу. Такий стрес може виникнути, навіть якщо він викликаний позитивною подією, наприклад, народженням

дитини, і за умов, коли один із подружжя не знає, як себе поводити, або просто не готовий до змін. Дорослі, які в дитинстві часто стикаються з конфліктами між мамою і татом, несуть цей дитячий біль із собою через усе життя.

У людини, яка виросла в атмосфері постійних сварок і скандалів, згодом виникають труднощі і страхи зближення з протилежною статтю, боязнь заводити друзів, недовіра до людей, тривога, невротичне почуття провини та інші негативні емоції.

Очевидно, що будь-який люблячий батько чи мати більше за все на світі не хотіли б бути причиною страждань своєї дитини. Зрозуміло, що в присутності дітей батьки повинні поводитися рівно, спокійно і шанобливо. За жодних обставин не критикувати один одного у їхній присутності. На своєму прикладі батьки можуть показати дитині, як ефективно вирішувати конфлікти, досягати згоди, коли виникли розбіжності, висловлювати свою думку рішуче і твердо та знаходити компроміси.

Однак, як показує практика, людям, які емоційно втягуються в конфлікти, закінчити суперечку неймовірно складно, навіть якщо в залі є невелика аудиторія сварок батьків. Крім того, конфлікти в сім'ї практично неминучі. По-перше, тому що союз двох людей передбачає різницю у смаках, думках та пріоритетах. А по-друге, є так звані сімейні кризи. У такі періоди конфлікти та сварки стають звичайною справою. [2]

Тому, на думку переважної більшості вчених, дисгармонія в подружніх стосунках створює несприятливий фон для емоційного розвитку дитини і може стати причиною патологічних явищ у розвитку та формуванні особистості дитини. Проблема взаєморозуміння і спілкування подружжя, батьків і дітей в сім'ї завжди вважалася однією з найважливіших передумов сімейної стабільності та сімейного благополуччя. Тож порушення норм у сфері міжособистісних взаємин у сім'ї – основна причина відхилень у психіці і поведінці дітей і підлітків. На думку багатьох психологів і педагогів, суть цих причин полягає насамперед у неправильному ставленні батьків до дітей, неправильній поведінці у спілкуванні з дітьми. Це означає, що спілкування проходить:

- без урахування вікових та індивідуальних станів нервово-психічної конституції дитини, дефіциту її нервово-психічної витривалості;
- без урахування органічних вікових потреб дітей у нормальному відпочинку, вільному русі й іграх, емоційному комфорті;
- без поваги до особистості дитини, тобто в принижуючих і образливих формах поведінки старших з молодшими;
- без дотримання старшими, батьками, членами сім'ї всіх тих норм поведінки, дотримання яких вимагається від молодших. [4]

Сучасні психологічні дослідження все частіше наголошують на визначальній ролі сприятливої сімейної атмосфери для гармонійного розвитку особистості дитини. Хоча універсальних рецептів не існує, фахівці виділяють низку принципових чинників, які варто врахувати батькам.

По-перше, однією з ключових умов є формування безпечного сімейного середовища та забезпечення відчуття безумовного прийняття і любові до дитини. Саме емоційна прихильність і близькість у стосунках з батьками закладають фундамент для становлення довірливих соціальних зв'язків у майбутньому. Брак батьківської уваги і турботи нерідко призводить до порушень прив'язаності, егоїзму, емоційної відчуженості та антисоціальних розладів у дітей.

По-друге, важливим є принцип взаємоповаги у взаєминах батьків з дітьми. Авторитарний стиль виховання з одновекторною критикою та покараннями шкодить самооцінці дитини і формує нездоровий тип поведінки. Натомість партнерські стосунки, вміння вислухати думку дитини, залучати її до спільного прийняття рішень сприяє розвитку автономності та відповідальності.

По-третє, окрему увагу варто приділити проблемі гіперопіки, коли батьки через надмірну тривожність контролюють кожен крок дитини, не даючи їй можливості самостійно долати перешкоди. Такий виховний стиль формує ранню залежність, інфантилізм та нездатність дитини до незалежних рішень, що ускладнює її адаптацію в соціумі.

По-четверте, щоб уникнути згубних наслідків постійного стресу, варто створювати для дитини можливості реалізувати свій потенціал і розвинути інтереси в позашкільних заняттях, гуртках та секціях. Але при цьому не перевантажувати надмірною кількістю обов'язкових занять.

По-п'яте, суттєвим профілактичним чинником дитячих психотравм є демонстрація батьками навичок конструктивної комунікації та вирішення конфліктів шляхом переговорів і компромісів. На власному прикладі діти засвоюють моделі поведінки у складних ситуаціях.

**Висновок.** Сім'я відіграє ключову роль у розвитку дитини. Її атмосфера, стиль виховання та взаємини між членами сім'ї можуть як сприяти, так і шкодити здоровому емоційному розвитку дитини. Деструктивні фактори сімейного середовища, такі як дисгармонія в подружніх стосунках, неправильне ставлення батьків до дітей, недотримання норм поведінки в сім'ї, відсутність емоційної підтримки, гіперопіка, неконструктивне вирішення конфліктів, можуть призвести до серйозних проблем з розвитком дитини. Створення сприятливого сімейного середовища, яке ґрунтується на любові, повазі, розумінні та підтримці, є ключовою умовою для здорового емоційного розвитку дитини.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Берегова Н. П., Федорчук П. К. Вплив сімейного виховання на формування особистості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Вип. 6. С. 11.
2. Іванова Ю. Сімейні конфлікти та їхній вплив на психіку дитини. *Вісник студентського наукового товариства Горлівського інституту іноземних мов*. 2023. Вип. 10. С. 50-52.
3. Одошевська Є. С., Бобирева О. С. Пріоритет впливу стилю Сімейного виховання на формування особистості дитини. *Наука майбутнього*. 2022. Вип. 1 № 9. С. 119-120.
4. Чепур М. Вплив неправильних типів виховання у неблагополучній сім'ї на виникнення негативної поведінки у дітей. *Сучасна дошкільна освіта у наукових пошуках студентської молоді* : матеріали II звітної вузівської науково-практичної конф., 22 червня 2022 р. Ніжин 2022. С. 149.
5. Van der Kolk, Bessel A. Developmental. *Psychiatric annals*. 2005. Vol. 35 № 5. P. 401.

#### **РОЗВИТОК ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ СПРИЙМАННЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ**

УДК 373.3.015.3:0159.955:78

**ЧОРНА НАТАЛЯ,**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач*

**КОВАЛЬЧУК ЛЕСЯ,**

*здобувачка освіти факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва*

*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *The article highlights the essence of the concepts of "thinking" and «figurative thinking», analyzes the influence of the given phenomenon on the psychological properties of schoolchildren. Peculiarities of teaching musical art lessons at school are determined. The methodical aspects of the development of imaginative thinking of schoolchildren by means of perception and interpretation of musical works are highlighted*

**Key words:** *figurative thinking, perception, interpretation.*

**Постановка проблеми.** Сучасні зміни в освітній та культурній галузях української держави передбачають нові вимоги до розвитку особистості. Так, у Національній стратегії розвитку освіти України у XXI столітті визначено головну ціль, що передбачає створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення всебічного розвитку молодого покоління, збагачення на цій основі інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

**Відтак, одним з найважливіших завдань сучасної освіти є розвиток пізнавальної діяльності та мислення школярів у процесі навчання.**

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що над проблемою мислення працювали багато вчених. Психологічний аспект мислення як цілісне, системне явище, що має певну структуру та властивості розглядали І. Бех, Л. Виготський, О. Костюк, О. Леонтєв, Ж. Піаже, С. Рубінштейн та ін. Видатні педагоги (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) у процесі навчання визначали головним завданням розвиток мислення учнів.

Проблема мислення висвітлюється у працях сучасних вчених (А. Болгарський, О. Єременко, А. Козир, Л. Масол, Н. Мозгальова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.). Особливий інтерес викликає проблема образних компонентів пізнання та інтелекту у таких дослідників як Н. Батюк, О. Вітюк, О. Полатайко, А. Романюк, В. Салій, О. Тихомиров, І. Якиманська та ін.

Проте, незважаючи на вагомий результат наукових пошуків, поза увагою дослідників залишаються важливі аспекти розвитку образного мислення школярів у процесі музичного виховання в ЗЗСО.

**З огляду на це, метою статті є обґрунтування теоретико-методологічних аспектів розвитку образного мислення школярів засобами сприймання та інтерпретація музичних творів.**

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукової літератури свідчить про те, що процес мислення є предметом вивчення багатьох наук. Зокрема, у філософії мислення розуміють як пізнавальну здатність, як активний процес цілеспрямованого, узагальненого й опосередкованого відображення у свідомості людини об'єктивної реальності у твердженнях, поняттях, судженнях. На думку багатьох філософів (Декарта, Спінози, Гегеля та ін.), мислення є джерелом і критерієм пізнання, його ототожнювали з поняттями «буття», «матерія», «людина», «пізнання», «знання» та ін.[5, с. 218].

У психології мислення визначається як найбільш узагальнена і опосередкована форма психічного відображення, що встановлює зв'язки і відносини між пізнаваними об'єктами [6]. Мислення як психічний процес відображення об'єктивної реальності є вищим ступенем людською пізнання та займає основне місце в системі пізнавальних процесів.

Психологи трактують означене поняття зі своєї точки зору. Так, а їх думку, мислення дає знання про істотні властивості, зв'язки, відношення об'єктивної реальності, здійснює у процесі пізнання перехід від явища до його сутності. Мислення, на відміну від процесів чуттєвого відображення (відчуття, сприймання), опосередковано відображає дійсність.

Отже, провідні психологи (П. Гальперін, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.) трактують мислення як предмет психології. На їх думку, мислення являє собою ядро інтелектуально-творчого потенціалу особистості, що є його активною складовою. Саме через процес

мислення відбувається зміцнення окремих пізнавальних процесів людини, оскільки воно забезпечує здатність людини будувати індивідуальну «картину світу», відображати і розуміти навколишню дійсність, розвивати індивідуальний суб'єктивний досвід тощо. Головним чином мислення відображає досвід пізнавальної взаємодії з навколишньою дійсністю [1].

З погляду педагогіки поняття «мислення» – це система взаємопов'язаних між собою дій (операцій), які виконуються об'єктом у процесі розумової діяльності людини [5; 6].

На думку С. Гончаренка, мислення є вищою формою відображення дійсності у психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина. Практика життєдіяльності особистості включає попереднє розв'язання реальних завдань у сфері психіки з оперуванням даними пам'яті, пошуком у разі потреби додаткової інформації. На думку вченого, людське мислення базується на чуттєвому сприйнятті й постійно перебудовує його структуру [3].

Процес мислення присутній у всіх пізнавальних психічних процесах, в тому числі в процесах сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мови. Всі вищі форми цих процесів певною мірою, в залежності від рівня свого розвитку, пов'язані з мисленням [7].

Кожна півкуля мозку відповідає за певне завдання. Ліва півкуля відповідає за мовні здібності (мову, здатність до читання, письмо, пам'ять), логіку й аналіз фактів, розпізнання чисел і математичних символів, розуміння переважно буквального змісту слів, послідовне (за етапами) оброблення інформації, контроль за рухами правої половини тіла. Права півкуля відповідає за інтуїцію, образне мислення, просторову орієнтацію, музичні здібності (сприймання музики), розуміння метафори та уяву, образотворчу діяльність, контролює рух лівої половини тіла [5].

Протягом багатьох десятиліть, освіта базувалася лише на роботі лівої півкулі головного мозку, яка забезпечує логічну систему побудови процесу пізнання. Усі підручники і навчальні посібники були зорієнтовані на те, щоб забезпечити учнів теоретичними знаннями, тобто знаннями теорій, фактів, принципів, законів і закономірностей. Як результат такого мислення виявилась низька практична зорієнтованість навчання: учні знали деякі теоретичні положення, але не мали уявлення, як їх застосовувати в дійсності [2, с. 25].

Отже, вчені виокремлюють важливу роль розвитку правої півкулі, що забезпечує образне мислення, яке тлумачить як процес пізнавальної діяльності, спрямований на відображення істотних властивостей об'єктів (їх частин, процесів, явищ) і сутності їх структурного взаємозв'язку. Образне мислення являє собою єдину систему форм відображення – наочно-дієвого, наочно-образного і візуального мислення

Створення образів і оперування ними є однією з основних фундаментальних особливостей інтелекту людини. Так, за твердженням В. Сухомлинського: «...Дитина мислить образами. Це означає, що відповідна група нейронів кори півкуль її мозку сприймає образи (звуки, картини, предмети, явища, слова) навколишнього світу і через найтонші нервові клітини – як через канали зв'язку – обробляє інформацію, систематизує її, групує, зіставляє, порівнює... Образи – це унікальні мислительні конструкції» [4, с. 90].

Образне мислення оперує образами безпосереднього чуттєвого сприйняття реального світу, їх обробкою і перетворенням в думці (уяві). Уміння мислити образами реалізується в умінні бачити об'єкти цілісно, опосередковано, у взаємозв'язку.

Слід зауважити, що образне мислення є основою розуміння, сприйняття та інтерпретації мистецтва, зокрема музики, адже саме мислення забезпечує глибину осягнення змісту художньо-музичних образів, розширює можливості.

Сприймання – це один з видів музичної діяльності, що об'єднує музичну творчість, музичне виконавство та сприймання музичних творів.

Музичні образи безпосередньо відтворюють лише звукову картину світу, інші його виявлення можуть відбиватися лише опосередковано шляхом асоціацій звукових вражень з враженнями зоровими, образними, тобто звернення до пам'яті почуттів. Музика не здатна зображати дійсність настільки конкретно, як живопис, ні абстрактно, як архітектура, ні опосередковано, як література. Музичні образи втілюють не сам світ, а переживання світу. Оскільки музика завжди виражає емоції й вольові процеси, її предметом є передусім внутрішнє, суб'єктивне життя людини, точніше, емоційне ставлення людини до дійсності [3].

Важливим елементом процесу музичного сприймання є людина як суб'єкт сприймання. Музичний твір як об'єктивна основа сприймання інтерпретується слухачем залежно від своїх індивідуальних якостей, психічного стану на час сприймання, установок, життєвого і художнього досвіду, інтересів, потреб, смаків, тощо.

Інтерпретація музичних творів – це художнє трактування авторської інформації, індивідуально-образне тлумачення об'єктивної композиторської інформації, яке виражене у вигляді особистісного ставлення до твору, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування. Ціннісною ознакою виконавської інтерпретації є художність [2; 3].

Таким чином, інтерпретація у вузькому розумінні пов'язана з виконанням твору, а в широкому – зі сприйняттям будь-якого твору мистецтва

Розвиток образного мислення школярів – це безперервний процес, який здійснюється в усіх видах музичної діяльності (слухання музики, хоровий спів, засвоєння теоретичних відомостей, гра на музичних інструментах, власна музична творчість учнів) відповідно до віку школярів, обсягу та рівня їх знань і досвіду та психологічних особливостей.

Саме тому, важливими є методичні аспекти організації роботи щодо розвитку образного мислення школярів засобами музичного мистецтва

Перший етап – базовий, основна мета якого – надати інформацію про виражальні можливості музичного твору, формувати естетичні почуття, уявлення про прекрасне, вміння відчувати та розуміти образний зміст музики. Цей етап передбачає накопичення навчальної інформації про музичне мистецтво як площину утворення та отримання образу. Дитина співвідносить музику з тими емоційно-образними категоріями, які є в її емоційному досвіді.

Обираючи методи розвитку образного мислення в початковій школі, ми виходимо з того, що музичний образ – це «система життєвих (емоційних, рухових, сенсорних, мовних, ситуативних тощо) асоціацій, яка знаходить своє втілення у музичному матеріалі» [5]. На цьому етапі мотивація навчальної діяльності значно стає успішною, якщо активно впроваджувати дидактичні ігри та ігрові ситуації.

Одніми з дієвих форм розвитку асоціативного мислення, уяви у школярів є *асоціативні ігри* («Знайди свій звук», «Уяви і почувеш», «Ти – звук», «Тембри і образи», «Відчуття і звуки»). Так, при вивченні теми «Розвиток музики» у 3 класі та ознайомленні з інструментами симфонічного оркестру можна використовувати гру «Тембри і образи»; при вивченні шумових та музичних звуків в 1 класі – гру «Знайди свій звук».

Ефективними методами активізації музичного сприймання школярів є *варіювання та порівняння*, коли учні знаходять спільне та відмінне у звучанні музичних творів, які розвивають навички аналізу художніх образів. Доречно використовувати сюжетні малюнки, що відображають характер музики у кольорі, лінії, геометричній фігурі. Таким чином, використовуючи синтез різних видів асоціацій, у молодших школярів формується уявлення про взаємозв'язок мистецтв.

Для активізації асоціативного мислення школярів та розвитку навичок аналізу особистісних вражень, почуттів використовується *прийом «Асоціативний лабіринт»*, коли

діти зіставляють музичний образ з літературним, абстрактним, образотворчим та коментують свої відповіді.

Отже, важливим завданням означеного етапу – є накопичення емоційно-асоціативного досвіду школярів через аналіз музичних творів та власне музикування на уроках музичного мистецтва.

Другий етап – аналітико-пошуковий передбачає формування навички диференціації внутрішніх співвідношень музичних творів та розкриття їх образного змісту при підтриманні постійного емоційного відгуку. Завдання вчителя при цьому полягає у підготовці учнів до здійснення аналізу творчості композитора, стильових особливостей створеної ним музики, засобів музичної виразності та об'єднання цих компонентів в єдину систему образного змісту музики.

Слід зауважити, що учні старших класів отримують аналітичні уміння співвідносити сприйняту музику з тими емоційно-образними категоріями, які сформувалися на основі його емоційного досвіду. Але досить часто процес цей лишається для школяра неусвідомленим і виявляється лише в результаті самоаналізу власних вражень і переживань. Тому, ефективними формами роботи на уроках музичного мистецтва вважається слухання творів та аналіз їх музичних та емоційних особливостей.

Так, дитина, спираючись на життєвий досвід, навички сприйняття музики, вже може вирішує пізнавально-творчі завдання, пов'язані з осягненням її змісту. При цьому майстерність учителя полягає в умінні активізувати емоційно-образні процеси при сприйнятті музичного твору.

Розвитку образного мислення школярів сприяють також різні *творчі завдання* (прийом художнього співробітництва, співпраця учнів і вчителя з поетами, композиторами тощо), адже музика стимулює до творчої діяльності, зокрема, формує пізнавальні та емоційно-мотиваційні функції, розвиває творче мислення й комунікативність тощо.

Ефективним засобом розвитку образної сфери школярів є художньо-ігрова діяльність, яка має креативний характер і сприяє накопиченню індивідуального емоційного досвіду в учнів.

Третій етап – творчий, що сприяє накопиченню у школярів навичок сприйняття власних почуттів та презентації емоційно-образного світу засобами музичного мистецтва. Розвиток образного мислення в учнів підліткового віку потребує особливої уваги, оскільки на цьому етапі відбувається активний пізнавальний розвиток, формується цілісне усвідомлення навколишнього світу, розширюються межі уяви, відбувається створення власного мистецького досвіду.

Оскільки змістові можливості музичного мистецтва дозволяють сприяти формуванню образного мислення школярів, варто інтегрувати інформативні площини інших навчальних предметів: літератури, образотворчого мистецтва, художньої культури тощо.

Таким чином, означені завдання спонукають дітей до висновку, що музичний твір – це актуалізований і перетворений автором минулий досвід особистості, суспільства, людства; це світ уявлень, який формується у свідомості слухача відповідно до його розумового та образного розвитку.

**Висновки.** Отже, образне мислення школярів стимулює закріплення їх позитивного досвіду через музичні переживання та образи, дозволяє сформувати уявлення про оточуючий світ і створює власне ціннісне ставлення до мистецтва, а також здійснює особливий вплив на загальний всебічний розвиток особистості, його творче становлення. Поєднання запропонованих методів і прийомів розвитку образного мислення школярів засобами музичного мистецтва сприятиме формуванню емоційно-чуттєвого компоненту духовного світу молодого покоління, її саморозвитку та успішній самореалізації в усіх сферах життєдіяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Батюк Н.О. Формування художньо-образного мислення як педагогічна проблема. *Наукові записки* : зб. наук. праць. Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. № 4 (2). С. 85-88.
2. Мозгальова Н. Г. Зміст та структурні компоненти музичного мислення. *Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. Н.П. Драгоманова, 2001. №2. С 27-35.
3. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224с.
4. Паламарчук В. Ф. Уроки мислення у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського і в сучасній школі. *В.О. Сухомлинський і сучасність*. Чернівці, 1996. №. 2. с.89 -98.
5. Романюк А. Образне мислення в навчальній діяльності молодших школярів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2018. Вип. LXXXIII. Том 2. С. 217–221. URL : <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/The-role-of-imaginative-thinking-in-the-learning-process>
6. Словник-довідник педагогічних та психологічних термінів за ред. А. І. Кузьмінського. Черкаси: ЧДУ ім. Б.Хмельницького, 2002. 48 с.
7. Шатайло Н.В. Розвиток художньо-образного мислення молодших підлітків як світоглядно формуючий процес. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2016. №. 1 (7). С. 203-213.

*Стаття надійшла до редакції  
26 березня 2024 р.*

## АКТИВІЗАЦІЯ КРЕАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ

(на прикладі аналізу роману І. Багрянного «Тигролови»)

УДК 821.161.2.09 Багрянний: 373.5.016.91.3

**БАБІЙ АЛЛА,**

*викладач-методист, спеціаліст вищої категорії  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Анотація:** у статті поданий методичний матеріал для організації інтерактивних занять з української літератури. Акцентовано увагу на тому, що саме від викладача-словесника залежить рівень формування у здобувачів освіти ціннісних орієнтацій та важливих особистісних рис засобами літератури, оскільки ефективність уроку визначається доцільністю добору методів навчання та їх творчим застосуванням, що зумовлюється змістом і специфікою літератури як вияву образного мислення, художнього пізнання світу.

**Ключові слова:** інтерактивність навчання, гра «Шість капелюхів», групові види діяльності, особистісне спрямування, інтелектуальна діяльність.

**Постановка проблеми.** Заняття літератури відрізняється від інших занять самобутнім характером, своєю природною своєрідністю, неповторністю, оригінальністю. Жодна інша загальноосвітня дисципліна не дає таких широких можливостей особистісного спілкування з творіннями великих майстрів і відкриття їх ідейно-естетичних глибин. Діяльність викладача літератури – це інтелектуальна діяльність педагога, спрямована на творче осмислення ним літературного та літературознавчого матеріалу, здатність до його особистісної інтерпретації та організації змістовної й цікавої зустрічі та діалогу здобувачів освіти з художнім твором та його автором.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методи навчання української літератури

привертали увагу вчених ще з середини ХХ століття Праці Т.Ф.Бугайко, Ф. Ф. Бугайка, О. Р. Мазуркевича, В.Я. Неділька, Є. А.Пасічника, Б.І. Степанишина свідчать про прагнення методистів розширювати спектр педагогічного впливу на реципієнтів за допомогою лекції, бесіди, коментованого читання, наочності з використанням технічних засобів навчання, учнівських доповідей, самостійної роботи, екскурсій, творчого читання та ін. Б.І. Степанишин систематизує словесні, наочні та практичні методи. З.О.Шевченко виокремила лекцію, бесіду, самостійну роботу, навчальні семінари (диспут, полеміка, дискусія). Г. Л. Токмань визначила пасивні (лекційний, розповідь учителя, художнє і творче оповідання, метод книжних завдань, методи наочного навчання), напівактивні (евристичний метод, активно-ілюстративний, лабораторно-ілюстративний) та активні методи (шкільні екскурсії, лабораторно-дослідницький, рефератно-семінарський, книжка в дослідницькій роботі). А. Л. Ситченко та Т. О. Яценко ставлять маркер на інноваційних технологіях, інтерактивних методах, самостійній роботі здобувачів освіти.

**Мета статті** – окреслити методи інтерактивної діяльності як важливої внутрішньої умови навчання української літератури та підготовки кваліфікованого читача, що націлена на активізацію креативних якостей учасників навчального процесу та формування їхньої мотиваційної спрямованості на творчість з погляду практичного застосування набутих знань.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Творчий підхід до навчання літератури зумовлений своєрідністю та неповторністю кожного високохудожнього явища словесного мистецтва, у якому відбилась унікальна особистість його творця. Щоб осмислити художній твір, необхідно його прочитати, сприйнявши як художнє явище, а також проаналізувати відповідно до наукових критеріїв. Тому вивчення літературного твору потребує повного проникнення в текст твору для розкриття зв'язків між ідейним змістом та естетичною формою, оскільки мистецьке явище – це цілісна розгорнута картина людського життя, кожна частина якої співвіднесена із загальним змістом.

Аналізуючи літературний текст, викладач має шукати ту доміную – точку спостереження, через яку можна найповніше донести його до читачів. Різноваріантне вирішення цієї проблеми розширює горизонти художньо-дослідницької діяльності словесника, дає змогу обрати свій вид та шлях аналізу, здійснити його індивідуально й неповторно [1, с.122].

Визначаючи організаційні форми й методи проєктованої моделі заняття української літератури, приходимо до висновку, що ефективній роботі на занятті більше сприяють активні (чи інтенсивні) форми й методи навчання. Вони, на відміну від традиційних, спрямовані не лише на розвиток логічних операцій мислення, а й на стимулювання творчого мислення, розвиток інтуїції, натхнення, здатності прогнозувати, передбачати наслідки ситуації. У світовому педагогічному досвіді уже напрацьовано понад 50 методів навчання і виховання, що зорієнтовані на розвиток творчих здібностей особистості. Серед них важливе місце займає ігрова діяльність, що полягає в організації на заняттях дидактичних, ділових, імітаційно-рольових ігор тощо. Учені наголошують, що гра захоплює, активізує здібності, оскільки в ній є елемент невизначеності, вона налаштовує на пошук оптимальних рішень, розвиває уяву, навчає вмінню вибирати й приймати рішення. Позитивний вплив має також колективний характер гри, що дає досвід комунікації, радість спілкування, підсилює здібності кожного окремого індивіда. Гра через умовно-символічну дію представляє значні можливості для сприйняття особистістю реального світу й розуміння його складності [3, с.176].

У методичній науці описаний цікавий інтерактивний метод – гра «Шість капелюхів». Цей вид діяльності дає можливість організувати роботу в групах; розвиває критичне мислення, здатність до прогнозування, навчає бачити й аналізувати будь-яке явище з

різних боків, отримуючи при цьому нову інформацію про нього. Учасникам гри пропонують подивитися на оцінюваний об'єкт з протилежних позицій, що уособлюються в капелюхах різного кольору [4, с.42]. Наведу приклад використання методу «Шість капелюхів» під час вивчення теми

**«Іван Багряний. Основні віхи життя і творчості. «Тигролови» як український пригодницький роман».**

Антураж цієї гри – це кольорові капелюхи. Здобувачі освіти 2 курсу поділилися на групи і підготували собі капелюхи відповідного кольору. Суть гри полягає в тому, що навчальний матеріал поділений на блоки і кожна група студентів працює в межах однієї мікротемати. Таким чином у нас утворилося шість компетентних у певних питаннях груп:

Нар. пісні	Повір.	Звич.	Обряд.	Афоризм.	Лексичн. засоби
1.					
2.					

**I "Блакитні капелюхи" – група «Біографи», II «Жовті капелюхи» -- група «Літературознавці», III «Фіолетові капелюхи» – група «Історики», IV «Зелені капелюхи» -- група «Географи», V «Червоні капелюхи» -- група «Психологи», VI «Розжеві капелюхи» -- група «Мистецтвознавці»**

**Завдання для I групи «Блакитних капелюхів» - «Біографів»:**

1. Назвати головні етапи життя Івана Багряного.
2. Назвати ранні твори митця.
3. Які теми розкривав у своїх ранніх творах?
4. Який новий жанр в українській літературі ХХ ст. вперше з'явився у творчості І. Багряного?
5. Тема та ідея поеми «Аве, Марія».
6. Тема та ідея роману у віршах «Скелька».
7. Проаналізувати статтю «Чому я не хочу вертатися в СРСР?»
8. Яка історія написання роману "Тигролови"?

**Завдання для II групи «Жовтих капелюхів» - «Літературознавців»:**

1. Визначити тему, ідею, сюжетні лінії роману. І. Багряного «Тигролови».
2. Проаналізувати сюжет та композицію твору.
3. Сформулювати проблематику роману.
4. Скласти карту образів роману І. Багряного «Тигролови».
5. Розкрити символічне значення трьох потягів у творі.
6. Розкрити алегоричний зміст назви твору.
7. Провести дослідження мовної організації роману Івана Багряного «Тигролови» (заповніть таблицю) [2, с.187]

**Завдання для III групи «Фіолетових капелюхів» - «Істориків»:**

2. Як у романі «Тигролови» автор відображає політичне життя держави Радянського Союзу у 30-х рр. ХХ ст.?
3. Чому автор дав головному героєві прізвище Многогрішний?
4. Образ майора Медвина – образ того, хто вершив долю людей в тоталітарній державі.
5. Чи нагадує вам образ Медвина головного героя з новели М. Хвильового «Я (Романтика)»? Чим?
6. Яке з трьох тверджень («Людина – це найвеличніша з усіх істот. Людина – найнещасніша з усіх істот. Людина – найпідліша з усіх істот») підходить Медвину найкраще? Поясніть свою думку.

**Завдання для IV групи «Зелених капелюхів» - «Географів»:**

1. Чи відповідає прислів'я: «Нашого цвіту – по всьому світу» тому, що змальовано у романі «Тигролови»? Свою думку аргументуйте.
2. Передайте історію виселення українців на Далекий Схід за сюжетом роману.
3. Що розповідає автор про родину Сірків у творі?
4. Як відтворена ідея збереження народних звичаїв, мови, пісні?

**Завдання V Групи «Червоних капелюхів» - «Психологів»:**

1. Образ «сильної особистості» в романі «Тигролови». Прокоментувати фрагменти фільму «Тигролови». Григорій Многогрішний серед природної стихії тайги.
2. Скласти інформаційне гроно рис характеру Григорія Многогрішного.
3. У якому суспільстві хоче жити Григорій Многогрішний? Поясніть висловлювання: «Повзуни ніколи не творять історії».
4. Чому, на вашу думку, Григорій не розповідав про себе та довго не виявляв своїх почуттів до Наталки? Чи можна вважати Наталку і Григорія однодумцями?
5. Відтворити діалог думок Григорія та Наталки за допомогою цитат з твору.
6. Поєдинок Григорія Многогрішного і майора Медвина – це вбивство чи перемога?

**Завдання для VI групи «Рожевих капелюхів» - «Мистецтвознавців»**

1. Розкрити асоціацію: картина М. Врубеля «Царівна-Лебідь» і образ Наталки.
2. Розкрити асоціацію: картина М. Врубеля «Демон» і образ Грицька Сірка.
3. Провести аналіз відповідності фільму Ростислава Синка і тексту роману «Тигролови».

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Як спостерігаємо, методичні вміння викладача є основним фактором виявлення та розвитку креативності здобувачів освіти у процесі вивчення навчального предмету. Його особистісні якості, творчий потенціал, педагогічна майстерність визначають особливості цього процесу. Викладач шукає нові принципи, методи й засоби розв'язання професійно-творчих завдань, спрямованих на розвиток креативності учасників навчальної діяльності, але чим вище зростає їхній творчий потенціал, тим складніші завдання має ставити педагог, тим більше зусиль йому потрібно докладати до власного самозростання. Отже, детермінує необхідність самовдосконалення, прагнення до безперервного пошуку нових творчих рішень навчальних завдань, організації нових форм взаємодії зі своїми вихованцями. Тільки тоді робота на занятті буде ефективною, а здобувачі освіти краще засвоюватимуть навчальний матеріал.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посіб. для студентів-філологів. Київ : Ленвіт, 2011. 291 с.
2. Українська література : підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Оріон, 2019. 240 с.
3. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ–початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Пед. думка, 2016. 360 с.
4. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті : програма спецкурсу. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 68 с

*Стаття надійшла до редакції  
23 березня 2024 р.*

## СТИЛІСТИКА ДІЄСЛІВНОЇ МЕТАФОРИ

### В ПОЕЗІЇ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ

УДК 821.161.2.09 Олесь:81'373.612.2

ВАСИЛЕВИЧ ІННА,

*спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри української філології  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Анотація:** У статті досліджено стилістику дієслівної метафори у поезії Олександра Олеся. Індивідуально-авторські метафори поета значно розширюють образне вживання та образну семантику дієслівної лексики і саме в них відображаються найхарактерніші ознаки його стилю. Розглянуто майстерність Олександра Олеся у використанні метафоричних засобів художнього вислову.

**Ключові слова:** дієслівна метафора, стилістика, троп, семантика, лінгвістика.

**Постановка проблеми.** Поетична мова виділяється своєрідністю та експресивністю, образністю та виразністю. В порівнянні з іншими мовними сферами вона найповніше та найяскравіше втілює естетичну функцію, відображаючи особливий спосіб сприйняття світу. В ній проявляється індивідуально-авторське розуміння дійсності та усвідомлення світу через творче пізнання, а також вплив історико-культурної епохи та інших факторів.

Мовлення в усній розмові має брати за зразок мову художньої літератури, яка відрізняється використанням вишуканих художніх висловів, фразеологізмів, образів, думок, різноманітних тропів та інших прекрасних словесних образів.

**Стан дослідження проблеми.** Серед вітчизняних лінгвістів значний внесок у вивчення мови і стилю окремого автора зробили І. Білодід, Л. Дударенко, Л. Кравець, Л. Пустовіт, О. Семенюк, Л. Ставицька, Н. Сологуб, Л. Савченко, О. Жолдак, О. Кузьміна, Н. Ніжинська, Н. Зінченко та ін.

Дослідження ідіостилу Олександра Олеся, якого можна вважати поетом-ліриком, відповідає одній з сучасних тенденцій лінгвістики. Вибір цієї теми обумовлений природою поетичної творчості митця та відображає його особливе художнє мислення.

Олександр Олесь виявив велику майстерність у використанні метафоричних засобів у своїй поезії. Його метафори переходять за межі звичайних порівнянь і образів, часто зливаючись з ними. Можна сказати, що у творчості поета-лірика порівняння та образи часто виконують функції метафор.

**Мета статті** – дослідити та охарактеризувати стилістику дієслівної метафори у поезії Олександра Олеся.

**Виклад основного матеріалу.** Творчість кожного поета призводить до збагачення словника поетичної мови. Це може включати розвиток значень вже існуючих слів, створення нових лексичних одиниць або розширення лексичної сполучуваності. Через це відображається індивідуальне бачення та сприйняття світу кожним поетом.

Поетична спадщина Олександра Олеся, видатного українського письменника початку ХХ століття, є предметом особливої уваги як літературознавців, так і мовознавців. Метафора стала одним з найвиразніших мовних інструментів, який допомагає поетам передати свій особистий світогляд та сприйняття світу у своїх поезіях. Метафори, використані поетом у своїй поезії, не лише допомогли йому створити власний поетичний світ, а й значно збагатити словник поетичної мови першої половини ХХ століття. Вони розширили образне вживання та образну семантику дієслівної лексики.

Спорідненість Олександра Олеся із символістами виявляється в музикальній виразності слова і в розумінні його мелодійності та надзвичайної плавності. «Особливу майстерність виявив український лірик, – як зазначав М. Неврлий у монографії «Олександр Олесь. Життя і творчість», – у підборі образів... Саме в них – уся сила чару його поезії. Олесеві

образи вдало поєднують чуттєвий і розумовий елемент творчості, візуальну й акустичну сторони в одне ціле та створюють поетичний малюнок, який конденсує настрої і думку автора» [4].

Метафора відіграє ключову роль у стилістичній та семантико-граматичній системі мови і привертає увагу широкого кола фахівців, які аналізують це явище у різних сферах: філософії, естетиці, літературі, психології, соціології, лінгвістиці. Це пояснюється, з одного боку, значною виразною потужністю метафори, а з іншого – складністю її семантичної структури.

Літературознавчий словник-довідник метафору подає як троп поетичного мовлення. У метафорі певні слова та словосполучення розкривають сутність одних явищ та предметів через інші за схожістю чи контрастністю. Тут знаходимо, що метафора не може бути «скороченим» порівнянням, тому посідає синтаксичне місце, призначене для предиката. Це – перехід інтуїтивного осяяння у сферу раціональних понять. І чим далі містяться один від одного протиставні розряди об'єктів, тим яскравіша метафора, яка прагне, на відміну від символу, зосередитися в образній оболонці [3, с. 444].

Лінгвісти намагались дістатися суті метафори, дослідити її природу і механізми, розглядаючи метафору під різними кутами зору [2]. Одним з напрямків її дослідження є встановлення різних видів метафор залежно від частини мови. Дієслівна метафора – це стилістична фігура, за допомогою якої виражається процесуальна ознака предмета. Дієслово виражає рух явища, його процесуальність, змінність, активність, що може трансформувати реальність, відповідно до аналогій з іншими діями, процесами або станами.

Аналізуючи поезії Олександра Олеся, було встановлено, що автор використовує різні види дієслівної метафори. Особливо майстерно поет послуговується антропоморфізмом, тобто перенесенням властивостей людини на неживий предмет або ж навпаки, – властивостей неживого предмету на людину.

Поетичний стиль ліричного поета виділяється завдяки особливостям іменних та дієслівних метафор, насиченості кольорами, виразно-емоційним відтінком образів та неочікуваним тлумаченням повсякденних явищ. Велика кількість метафор в Олександра Олеся індивідуально-авторські, хоча і наявні стерті, або загальномовні метафори. До стертих можна віднести такі дієслівні метафори: *серце ожило, серце радіє, хмароньки пливли, чуття умерли, вітер шепотів, сонце встало, трави шелестять* та ін. Індивідуально-авторські метафори представлені у поезіях значно ширше. Наприклад, *серце налилося гнівом, вітер плакав, вітер спав, сонце прощалося, море марить, усмішки горять, рани замовкли, солов'ї плачуть, день вмирав, сонце згасло, ніч вартує*.

Дієслівна метафора у поетиці Олександра Олеся представлена надзвичайно і різнопланово. Кожним віршем поет розкриває перед читачем нові глибини свого багатого метафоричного світу, де він майстерно експлуатує звуки та кольори слова, кожного разу представляючи його у новому контексті змісту та форми.

Митець у своїх поетичних творах неодноразово звертається до атмосферних явищ, природних об'єктів, поетизуючи їх, метафорично зображає стан довкілля, що є відтворенням стану душі ліричного героя. Наприклад, сполучення лексеми *вітер* з дієсловами різних лексико-семантичних груп (психоемоційний стан, рух, поведінка, звучання тощо) метафорично увиразнює зображення цієї стихії в поезії Олександра Олеся. Так, *вітер віє, навіває срібні сні, навіває злотні мрії, то замовкне, то заграє, то всміхнеться, то зітхне, грає, мліє, плаче, мріє, не в'яне в журбі, конав і горів, а потім поволі повивсь, полетів, ледве диха, на дудці тихо грає, проходим серце крає, журиється, і шаліє, і сміється, шепоче, носить, літає, топче луки і поля, у сурми загуде, до лану припаде, б'ється пташкою об скло, скаржиться, стихне й знову зариде...*

[Вітер] *Хай нудьгує, Хай сумує,  
Слід покинутий цілує,  
Грає, плаче, віє, мріє  
І піснями землю гріє.  
Хай зітхає, хай кохає  
І надію колихає* (1, с. 178).

Варто зауважити, що використання того самого дієслова для метафоризації різних явищ може профілювати різні властивості описуваних об'єктів. Так, метафора *хмари плачуть* вербалізує візуальне сприйняття явища природи (іде дощ), а метафора *вітер плаче* – акустичне (шум вітру, що нагадує плач). Пор.:

*І стали тихо плакати  
Дві хмароньки ясні,  
І сльози їхні падали,  
Сріблясті і рясні* (1, с.93).  
*А ранок стрівав їх холодним дощем,  
І плакав десь вітер в саду за кущем...*

Відомо, що *світло* в нашій повсякденній свідомості співвідноситься із субстанцією, що знаходить підтвердження в традиційних мовних метафорах *залитий світлом, потік світла, світло лється*. На основі перенесення ознак «сонце–вода» виникає метафора, яка знаходить утілення в ряді традиційних й індивідуально-авторських словесних поетичних образів у художніх текстах О. Олеся. В образах: *В сонці купається поле* (1, с. 55); *Там, в ясній сторонці, / Де не знали ми з людьми, / Там, де ниви тонуть в сонці, / І тонули в сонці ми...* (1, с. 614); *Не набігаюсь до ночі, / Не надихаюсь за день, / Не нап'юсь уволю сонця, / Вітру, пахоців, пісень ...* (1, с. 534) асоціативне зближення сонця з водою виражене поєднанням лексеми *сонце* з дієсловами *купатися, тонутти, пити*, які мають у своєму складі сему «вода». Лексема *сонце* вживається в нормативному переносному метонімічному значенні: «світло й тепло, що випромінюється цим світилом». В останньому прикладі лексема *сонце*, окрім уже згаданих значень «світло», «тепло», має додаткове контекстуальне значення «життєдайна енергія».

Досить колоритно автор змальовує *море* у поезіях, використовуючи антропоморфні метафоризовані дієслова та зооморфні мовні одиниці (переважно це дієслова звучання):

*Море стогне, плеще, грає,  
Береги гранітні крає,  
І кричить, і в білій піні  
Сріблить, білить хвилі сині!* (1, с. 177).

У метафоричному функціонуванні дієслів фіксуємо випадки перенесення ознак і властивостей предметів рослинного світу на живі істоти:

*Хай її молодість квітне, співає, –  
Молодість в віку, – що в року весна* (1, с. 66).  
*Серце мліє, серце в'яне...*  
*Вернешся ти – і тебе не пізнають:  
Личко зів'яло.. на віях роса...* (1, с. 259).  
*Серце сохне... умира...*  
*Серце з щастя завмира!* (1, с. 574).

Переносне вживання таких дієслів дає змогу образно, з більшою експресивністю схарактеризувати фізичний і психоемоційний стан осіб, його зовнішній вияв за подібністю до певних природних явищ і процесів.

**Висновки.** Отже, метафорична образність у творах Олександра Олеся відіграє принципово важливу роль у всіх аспектах стилю поета – функціональному, емоційному,

діалогічному, потенційному (що веде у підтекст), композиційному, сюжетотворчому. Митець завдяки метафорі не просто створив свій власний поетичний світ, але також збагатив словник поетичної мови першої половини ХХ століття, значно розширивши вживання образів та семантику дієслівних метафор.

Олександр Олесь був майстром поетичного слова, і це ще раз знаходить підтвердження в його майстерному вживанні дієслівної метафори.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Олесь О. Твори : в 2 т. / упоряд., авт. передм. та приміт. Р. П. Радишевський. Київ : Дніпро, 1990. Т. 1 : Поетичні твори. Лірика. Поза збірками. З неопублікованого. Сатира. 1990. 959 с.
2. Кравець Л. В. Метафора в системі тропів. *Вивчаємо українську мову і літературу*. 2010. № 13. С. 2-5.
3. Літературознавчий словник-довідник / за ред.: Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів. Київ : «Академія», 2007. 452 с.
4. Неврлий М. Олександр Олесь: Життя і творчість. Київ : Дніпро, 1994. 171с.

*Стаття надійшла до редакції  
06 лютого 2024 р.*

### ОСОБЛИВОСТІ РІЗНИХ ВИДІВ РЕЦЕНЗІЙ ЯК ПРОВІДНОГО ЖАНРУ СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КРИТИКИ

УДК 821.161.2.09

**ПОХИЛЮК ОЛЕНА,**

*кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри української філології  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *The article discusses different interpretations of the concept of review as a genre of literary criticism, highlights its main features, analyzes different approaches to the classification of reviews, describes in detail the features of informational and analytical varieties of reviews*

**Key words:** *review, review-annotation, review-remark, review-feuilleton, review – open letter, review – review article.*

**Постановка проблеми.** Нині багато літературно-критичних жанрів переживають кризу. Зникають із періодичних видань розлогі памфлети, поступово відходять на задній план розгорнуті аналітичні критичні міркування, звільняючи місце для невеликих заміток та коротких інтерв'ю. Причин для цього дуже багато, і одна з них – нестача вільного часу для читання, сприйняття та детального аналізу великих об'ємів інформації.

Оскільки завданням літературної критики завжди було виховувати високі ідеали та естетичні літературні смаки в суспільстві, ця царина творчості є надзвичайно важливою, тому питання стану тональності та міри літературної критики, а також жанрові особливості сучасних літературно-критичних праць у періодиці є надзвичайно актуальним.

**Стан дослідження проблеми.** Ця тема неодноразово досліджувалася та висвітлювалася видатними вченими-літературознавцями та представниками української журналістики. Серед дослідників, які зробили вагомий внесок у цю галузь науки, можна назвати імена В. Здоровеги, О. Кузнецової, К. Кузьменко, М. Черепачової, А. Москаленка, В. Шкляра, Д. Прилюка, Д. Харамурзи та ін. Але з плином часу тональність та міра літературної критики, а також жанрово-стильові особливості літературно-критичних статей змінюються, тому треба постійно слідкувати за їх розвитком.

**Мета дослідження** – описати жанрові особливості літературно-критичних рецензій, обґрунтувати класифікацію рецензій на основі ступеня вияву рівня критики в них.

**Виклад основного матеріалу.** З метою визначення типологічних особливостей літературно-критичних видань початку поточного століття було проведено контент-аналіз періодичних видань, зокрема газети «Література Плюс» (1998-2001 рр.), журналу «Київська Русь» (2006-2013 рр.), часопису «Критика» (1997 р. – дотепер) та ін. Саме ці видання відображають різні формати літературно-художніх часописів, користуються популярністю серед професійної спільноти та читацької аудиторії, мають потужну критичну складову. Під час проведення їх аналізу було досліджено автуру, рубрикацію, проаналізовано тематику, проблематику та жанрові особливості. Крім того, було здійснено спробу описати процеси взаємодії жанрів, наявність або відсутність практики проведення дискусій на сторінках зазначених видань.

На основі проаналізованих матеріалів можемо стверджувати, що з-поміж літературно-критичних матеріалів найрозповсюдженішою є рецензія. Сучасні дослідники дають дуже схожі визначення рецензії. Так, наприклад, В. Здоровега у своєму підручнику «Теорія і методика журналістської творчості» подає таке тлумачення: «Рецензія (від лат. *Resensio* – розгляд) – один із найпоширеніших літературно-критичних жанрів, мета якого аналіз, оцінювання художнього, мистецького, публіцистичного, наукового твору, зіставлення його з життям, а також розгляд порушених у творі суспільних проблем» [1, с. 204]. Крім того, автор додає уточнення, що рецензія – насамперед оперативний вид літературно-художньої критики, призначений для публікацій у пресі, а також інших ЗМІ, хоча існують і так звані закриті рецензії. Тобто рецензії в основному пишуть для того, щоб їх опублікувати з метою ознайомити з їхнім змістом широке коло читачів, сформулювати певною мірою художні ідеали, літературні цінності сучасників.

Окрім зазначеного вище тлумачення визначення рецензії, існує й багато інших. Згідно з одними джерелами, рецензія – це жанр аналітичної публіцистики, котрий повинен глибоко аналізувати й оцінювати твори. За іншими джерелами, рецензія – це не більш як публіцистичне авторське судження про той чи той твір, якому не притаманна глибина аналізу.

На основі ґрунтовного аналізу наявних тлумачень поняття жанру рецензії К. Кузьменко визначає певні ознаки, характерні саме для цього різновиду літературно-критичних праць:

- літературна рецензія – жанр літературної критики;
- рецензія містить у собі аналіз та оцінку;
- рецензія призначена для публікації в пресі чи інших друкованих ЗМІ;
- рецензія тісно пов'язана з різними видами мистецтва й науки;
- рецензія допомагає зрозуміти твори мистецтва й розкриває їх цінність та громадську значущість;
- рецензія не засуджує, а висловлює судження [2].

Таким чином, зіставивши названі вище ознаки, ми отримали поняття про рецензію як вид аналітичної публіцистики, оскільки в ній також присутні суто авторські думки та судження, та один із видів літературної критики.

Як показує аналіз періодичних літературно-критичних видань, рецензія може мати різні форми, залежно від чого може змінюватися й тон викладу критичного матеріалу. Залежно від оцінюваного твору чи продукту людської діяльності, тобто об'єкту рецензування, рецензія може носити певний характер. Належність рецензованого твору до певного виду мистецтва чи просто людської діяльності вимагає певного підходу й урахування характеру рецензованого матеріалу.

За видом рецензованого твору дослідники виокремлюють рецензії на політичні й наукові книги, рецензії на художню літературу, театральні рецензії, кінорецензії, музичні рецензії, рецензії на твори образотворчого мистецтва. Як бачимо, що всі ці види мистецтва різні, але на кожен із них можна писати рецензії. Крім того, будь-який мистецький чи

науковий твір має свої специфічні особливості, про які треба пам'ятати при написанні рецензій. Для того щоб рецензент міг професійно й цікаво проаналізувати та оцінити твір, він повинен дуже добре орієнтуватися у своїй галузі, оскільки дилетантство в рецензуванні неприпустиме.

З літературознавчого погляду особливе місце займають рецензії на політичні й наукові книги, завданням яких є спроба популяризувати цей вид літератури та допомогти широким колам читачів розібратись у їх змісті та значенні, та рецензії на художню літературу, метою яких є ознайомити читачів з новинками художньої літератури, допомогти вибрати найкращий твір з-поміж багатьох інших, а також вказати на позитивні якості чи хиби певного художнього твору.

В. Здоровега в підручнику «Теорія і практика радянської журналістики» подає, на основі аналізу багатой критичної практики тогочасних засобів масової інформації, таку класифікацію рецензій:

1) рецензія-анотація – коротка рецензія, що містить інформацію про зміст, форму і вид матеріалу;

2) рецензія-репліка коротко і конкретно висвітлює зміст і значення того, що рецензується;

3) рецензія-фейлетон містить викривальний, критичний і висловлювальний характер;

4) рецензія-відкритий лист – це звернення рецензента через пресу до автора чи групи людей;

5) рецензія-оглядова стаття виходить за рамки жанру, але є поширеною формою оцінки літературно-мистецьких явищ. Це об'єктивний та цілісний аналіз твору, що розкриває думку та осмислює твір [Цит. 2].

З наведеної класифікації випливає, що кожен вид рецензії має свої особливості щодо рівня критичного викладу матеріалу. Спробуємо проаналізувати їх.

Рецензії-анотації належать до інформаційної групи, мета якої – повідомити про сам твір, а не проаналізувати його. Ступінь критики в таких рецензіях майже нульовий. Вони дають стислий опис твору й дозволяють реципієнту самому вирішити, чи заслуговує твір на увагу, чи ні.

Сьогодні більшість рецензій-анотацій мають рекламний характер. Короткою інформативною заміткою про твір рецензент інформує та інтригує читача, заохочуючи його купити або просто прочитати твір. Цей тип рецензії найчастіше трапляється в ЗМІ, спрямованих на популяризацію певного літературного чи іншого мистецького твору. Як малий жанр вона має широке застосування.

Рецензії-репліки відрізняються від попереднього виду рецензій тим, що вони містять певні елементи оцінки. Теоретично, рецензія-репліка має містити думку одного автора про важливість предмета рецензування. Критична тональність матеріалу мінімальна, але, на відміну від рецензії-анотації, вона все ж містить елементи критики. Ця підгрупа рецензій є більш інформативною, оскільки не містить повноцінного аналізу чи оцінки. Рецензії-репліки трохи ширші за обсягом, але не дуже розлогі, що й робить їх досить популярними в сучасних друкованих ЗМІ.

У рецензіях-фейлетонах ступінь критики дуже високий, вони виражають суб'єктивну думку автора. Цей вид критики є вже не інформативним, а аналітичним, а сам фейлетон вважається жанром літературної публіцистики, призначеним для газет і журналів, які в сатиричній формі зображують негативні суспільні явища та особисті ідеї. Критичні фейлетони характеризуються актуальністю, достовірністю матеріалу, високою емоційністю, яскравими образами та жвавою розповіддю. Вони розважальні, оскільки написані в легкому, живому сатиричному стилі. Серйозної реакції на них зазвичай не очікується. Сьогодні цей жанр віджив своє, але деякі критичні статті сатиричного

характеру все ще містять елементи фейлетону. Власне, такі статті тепер називаються рецензіями-фейлетонами.

У рецензії-відкритому листі зауваження автору твору можуть висловлювати не професійні критики, а звичайні читачі, які бажають оприлюднити власну суб'єктивну думку. Тому ступінь критичності таких рецензій дуже високий. Однак, якщо це позитивна рецензія, критика може бути менш розгорнутою, але все ж таки наявною. Ця підгрупа рецензій є дискусійною, тобто передбачає дискусію з можливими опонентами. Вона містить оцінку конкретного автора, виражену набором фактів або аргументів, які допомагають обґрунтувати авторську позицію. Критика у відкритих листах може бути різкою за тоном і надто багатослівною. Сьогодні такий тип рецензій на художні твори можна зустріти лише у спеціалізованих виданнях, які орієнтуються на зворотній зв'язок з читачами.

Рецензії-оглядові статті мають подавати цілісну картину твору або творчості письменника загалом. При роботі з таким різновидом рецензій критики повинні бути добре обізнані з предметом аналізу та оцінки. Така стаття має слугувати інформуванню широкої аудиторії, розширенню та впорядкуванню її уявлень про явища духовного та суспільного життя. Оглядова критична стаття завжди була популярним і складним інформативно-аналітичним жанром критики та мистецтвознавства. Такі рецензії не повинні бути поверхневими. Вони мають характеризуватися високими філософськими та естетичними стандартами, коректними зіставленнями мистецьких явищ із сучасним суспільством і реальним життям загалом. Об'єктивний підхід до рецензованого твору та його кваліфікований аналіз є ознаками рецензії-оглядової статті. Отже, оцінка в рецензії має бути всебічно виваженою та максимально об'єктивною. Загалом, це найскладніша підгрупа рецензій і вимагає високого рівня кваліфікації рецензента. Тональність такої рецензії має ґрунтуватися на логічних висновках, а не на особистих почуттях автора.

Як зауважує К. Коваленко, поділ рецензій на підгрупи певною мірою умовний, оскільки, вони можуть містити в собі елементи кількох підгруп одразу. Так, до прикладу, рецензія-відкритий лист може бути написана в жанрі фейлетону, а отже, мати ознаки обох підгруп [2]. Дослідниця рекомендує, щоб легше було визначити, до якої саме підгрупи можна віднести конкретну рецензію, потрібно зважити, які ознаки в ній переважають.

Як показують результати аналізу сучасної критичної періодики, сьогодні більше поширена інформаційна група рецензій, оскільки через невеликий обсяг матеріалів рецензент може повідомити читачеві про твір. Але тональність та міра критики в таких рецензіях практично відсутні, хоч автор і робить якісь висновки (для кого призначений твір, чим він ціннісний).

Щодо аналітичної групи, то вона значно частіше використовується в спеціалізованих, а не масових виданнях. Такі видання часто поділяються за інтересами та видами діяльності людини. Аналітична критика набагато вища за тональністю та ступенем критики, ніж інформаційна. Тут ми вже бачимо глибокий аналіз та оцінку.

**Висновки.** Підсумовуючи вищепроаналізований матеріал, зауважимо, що на сторінках сучасних українських літературно-критичних видань найпоширенішими є рецензії, зокрема ті, що належать до інформаційної групи (рецензії-анотації, рецензії-репліки). Беззаперечним є твердження про те, що якість літературно-критичної праці залежить від обізнаності з предметом аналізу й рецензування та професійності автора. Актуальними й досі залишаються дослідження в галузі аналізу невеликих за обсягом рецензій та інших критичних матеріалів на сторінках сучасних інтернет-видань, які наразі стають більш популярними, ніж традиційні друковані літературно-критичні видання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Здоровега В. Теорія і методика журналістської творчості : підручник. 2-ге вид., перероб. і допов. Львів : ПАІС, 2004. 268 с.
2. Кузьменко К. О. Тональність та міра критики в критичній статті (на прикладі сучасних українських рецензій) URL: <https://journalib.univ.kiev.ua/index.php/index.php?act=article&article=2294> (дата звернення: 30.04.2024)
3. Харамурза Д. В. Масмедійний чинник літературної критики України (1995–2015 рр.): дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 061 «Журналістика». Сумський державний університет. Суми. 2022. 210 с.

Стаття надійшла до редакції  
25 березня 2024 р.

## КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФІЧНА ЛЕКСИКА ТА ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ

УДК 821.111.09 Кіплінг – 343:81'28

**МОВЧАН ЛАРИСА,**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**ГОРДІЄНКО ВІТАЛІЙ,**

*здобувач освіти філологічного факультету  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Abstract:** *This study explores the intricate relationship between cultural-specific lexicon and literary texts. It delves into the theoretical underpinnings of cultural-specific lexicon as a vehicle of cultural transmission and investigates its classification. Furthermore, it examines the distinctive characteristics of cultural-specific lexicon within the English language. Additionally, the research focuses on the manifestation of cultural-specific lexicon in the context of literary works, using the fairy tales of R. Kipling as a case study. It addresses the challenges of achieving cultural equivalence in translation and analyzes the linguistic representation and morphological features of cultural-specific lexicon in Kipling's fairy tales. Through this investigation, the study aims to provide insights into the intricate interplay between cultural-specific lexicon and artistic expression within literary texts.*

**Key words:** *Cultural-specific lexicon, literary texts, linguistic characteristics, classification, english, language, fairy tales, R. Kipling, cultural equivalence, translation challenges, linguistic representation, morphological features.*

**Постановка проблеми.** Проблема, яка розглядається у цій статті, полягає у вивченні складної взаємодії між культуро-специфічною лексикою та художніми текстами, зокрема у контексті англомовної літератури, на прикладі казок Р. Кіплінга. Основні аспекти проблеми включають у себе розуміння теоретичних основ культуро-специфічної лексики, її класифікації та унікальних особливостей, які вона демонструє у літературних творах. Крім того, дослідження висвітлює складнощі досягнення культурної еквівалентності в перекладі та аналізує лінгвістичне відображення та морфологічні характеристики культуро-специфічної лексики у вибраному літературному корпусі.

Це дослідження має велике значення з кількох аспектів. По-перше, воно сприяє теоретичному розумінню культуро-специфічної лексики як засобу передачі культурних нюансів у літературних текстах. Шляхом аналізу класифікації та лінгвістичних особливостей, дослідження розширює розуміння вчених про роль, яку відіграє культуро-специфічна лексика у формуванні літературного виразу. Більш того, аналізування складнощів перекладу та вивчення морфологічних особливостей культуро-специфічної

лексики сприяє розвитку методології літературних досліджень та підвищує рівень професійної компетентності перекладачів та лінгвістів.

**Аналіз попередніх досліджень.** Аналіз попередніх досліджень, проведений іншими науковцями, свідчить про значний інтерес до вивчення культурно-специфічної лексики та її ролі у художніх текстах.

Авдєєнко Т. у своїх дослідженнях зосереджується на теоретичних аспектах культурної лексики та її впливі на сприйняття текстів різних жанрів. Гаман І. досліджував взаємозв'язок між мовою та культурою, а також ефективність перекладу культурно-специфічних виразів у художніх творах. Давидова О. та Демецька В. звертали увагу на особливості лінгвістичного відображення культурних концептів у текстах та методи їх аналізу. Кисільова Я. проводила дослідження, спрямоване на виявлення морфологічних особливостей культурно-специфічної лексики у художніх текстах. Лановик М. вивчав питання культурної еквівалентності та проблеми перекладу культурно-специфічних термінів та виразів. Шелякіна А. фокусувалася на аналізі лінгвістичного відображення культурних звичаїв і традицій у художніх творах. Зв'язуючи ці дослідження з нашою роботою, можна зробити висновок про необхідність подальшого дослідження впливу культурно-специфічної лексики на літературний текст та знаходження оптимальних методів перекладу такої лексики з метою збереження культурних особливостей оригіналу.

**Мета статті** полягає у дослідженні взаємозв'язку між культурно-специфічною лексикою та художніми текстами, зокрема на прикладі англійських казок Р. Кіплінга.

**Виклад основного матеріалу.** Мовним виразником культурної своєрідності народу є його культурно-специфічна лексика.

Як правило, культурно-специфічні одиниці співвідносять тільки з реаліями, які визначаються як «слова і словосполучення, що називають предмети, явища, об'єкти, притаманні для життя, побуту, культури, соціального розвитку одного народу і малознайомі чи чужі іншому народу, виражають національний або тимчасовий колорит» [4, с. 10].

Національно-специфічні реалії існують у кожній мові майже у всіх сферах діяльності. Якщо заглибитися в етимологію, можна виявити, що слово «реалія» прийшло в нашу мову з латині, де воно було прикметником середнього роду множини (*realis*, -e, мн. *realia*) і позначало поняття «речовий», «дійсний» [6, с. 86]. Перейшовши в українську мову, слово змінило свій граматичний вигляд, але семантика залишилася тією самою – реалією ми називаємо будь-який об'єкт дійсності.

Мовленнєва поведінка має національно-культурну основу, лінгвістичні уподобання тісно пов'язані зі звичками поведінки, комунікації, прийнятими в окремій культурі [4, с. 11].

На сучасному етапі дослідження КСЛ говорять про різні класифікації. Зокрема, виправданим є виділення всередині КСЛ групи феноменів– прецедентних імен і прецедентних висловлювань, оскільки вони є «одиницями, що відображають категорії культури» і служать для кодування культурно-специфічної інформації [7, с. 205].

У результаті систематизації КСЛ ми можемо, таким чином, запропонувати наступну робочу класифікацію:

- I) реалії: 1- географічні; 2- етнографічні;  
3 - суспільно-політичні;
- II) прецедентні феномени:  
1- прецедентні імена (антропоніми, топоніми, ергоніми, назви об'єктів бізнесу та культури);  
2 - прецедентні висловлювання (художні та асоціативні алюзії, паремії).
- III) фразеологізми та розмовні висловлювання.

Культурно-специфічну лексику, зазвичай, розглядають як безеквівалентну, тобто плану змісту такої лексики «неможливо зіставити з будь-якими іншомовними лексичними поняттями» [3, с. 11].

Сьогодні особливості мовної репрезентації культурно-специфічної інформації у мистецькому творі ще недостатньо вивчені, особливо у літературній (авторській) казці. За допомогою включення до тексту культурно-маркованої лексики передається місцевий колорит, дається мовна характеристика персонажів, здійснюється стилізація.

Літературна казка, будучи унікальним сплавом фольклору та авторського твору, є частиною культури і досить повно відображає естетику та світогляд своєї епохи.

Знання народу закріплюються в межах співочої мовної культури й далі індивідуально розвиваються. Додаткове культурно-специфічне навантаження семантичного характеру може виявлятися у різних формах. Наприклад, ми виділяємо такі прояви подібного семантичного навантаження: відсутність аналога (безеквівалентність), фрагментарна тотожність змістовної сторони слова, семантика національної специфіки, функціональна невідповідність мовних одиниць [11].

Аналіз мовних одиниць із національно-культурною специфікою значення у текстах Р. Кіплінга показав, що у творах письменника активно функціонують топоніми, культурно-специфічна лексика, що відображає природно-географічне середовище, природно-кліматична лексика, назви тварин та рослин, антропоніми та інші підгрупи культурно-специфічної лексики. З допомогою включення до тексту культурно-маркованої лексики передається місцевий колорит, дається мовна характеристика персонажів, здійснюється стилізація.

Розглянемо деякі категорії мовних одиниць із національно-культурною специфікою у текстах казок Р. Кіплінга.

Топоніміка даних творів характеризується насамперед реальними географічними об'єктами, які візуалізують англійську епоху: Roberts bridge, Oxford, Chichester, New Shoreham, Washington, Charleston, Ostia Antica, Aquae Sulis та ін.

Аналіз також виявив наявність міфічних географічних об'єктів у творах («The People of the Hills», «Country of the Naked Chalk») та культурно-специфічних оронімів, пов'язаних з об'єктами рельєфу земної поверхні (of Beacon Hill, Romney Marsh, Old Forge, Rabbit Shaw, Mill-Stream, Great Shoal, Forest in the Sea, Blue Mountains, Nantego country).

У текстах Р. Кіплінга фігурують імена основних дійових осіб, героїв, значущих змісту казок; ці імена мають кілька різноманітних варіацій, наприклад: Wilfrid - Saint of Sussex - Archbishop of York, Puck - Faun - Robin - Nick from Lincolnshire та ін.

Однією із складових ономастики англійської казки є міфологічні імена, які в лінгвістичному аспекті персоніфікують образи вигаданих істот.

У казках англійського письменника Р. Кіплінга значущими одиницями з культурно-специфічною інформацією є культурно-марковані зооніми (Black Goat, Catiwow, Golden Hind, Long Serpent, Seal's Eye, Talking Bird, Rabbit-Lewnor та ін.).

Було також досліджено морфологічні особливості культурно-специфічної лексики в казках Р. Кіплінга. Казка «How the Whale Got His Throat», як і всі казки, включені до збірки, написані у формі розмови з дитиною. Сама форма звернення характерна для піднесеного, барвистого стилю східного мовлення: «O My Best Beloved».

По ходу оповідання автор часто використовує відступи у вигляді звернень до слухача «Have you forgotten the suspenders?» , в процесі якого відбувається передача інтелектуальної інформації та культурних цінностей.

Незнайоме дітям «доросле» слово «Hi-ber-ni-an» - ірландець вимовляється по складах і написано в розрядку, щоб підкреслити його значення. У створеному казковому образі «The

Door-Sills» of the Equator за допомогою знайомого дітям слова «sill» – поріг Кіплінгом конкретизує відоме, але незрозуміле дітям слово Equator.

Кіплінг широко використовує дві категорії стилістично забарвлених слів – дитячу лексику (так звану *nursery words*) та літературно-книжкову лексику.

Також Кіплінг використовує компоненти складних прикметників, у яких використання продуктивного суфікса – у, що надає слову емоційне забарвлення, поєднується з іншими засобами, серед яких:

1) засоби фонетичні (ритм, рима, алітерація, звуконаслідування); наприклад: «slippery-slidy», «snarly-yarly»;

2) контекстуальна синонімія: «twirly-whirly». Епітет «twirly-whirly» – дитячий неологізм, похідне від дієслів «to twirl та to whirl». Слова «forget the suspenders» повторюються в казці як рефрен.

Як і всі казки Кіплінга, казка «How the Whale Got His Throat» містить кіплінгівські неологізми. Так, «A man of infinite-resource-and-sagacity» – людина безмежної мудрості та винахідливості, як і багато інших кіплінгівських неологізмів, увійшло до словникового фонду англійської мови як стійке словосполучення [10].

Казка має реалістичний підтекст і своєрідну ненав'язливу повчальність, що поєднується з м'яким гумором, в основі якої лежить довіра і повага до маленьких читачів.

Таким чином, дослідження культурно-специфічної лексики на прикладі казок Р. Кіплінга є важливим кроком у розумінні взаємозв'язку між мовою, культурою та літературою, а також сприяє розкриттю глибинних значень та ідей, закладених у художній творчості.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У ході дослідження було встановлено, що культурно-специфічна лексика має значний вплив на художні тексти, особливо у випадку англійської мови та казок Р. Кіплінга. Аналіз теоретичних основ культурно-специфічної лексики дозволив розглянути її як ключовий елемент культурного контексту, який відображає унікальні цінності та традиції суспільства. Класифікація культурно-специфічної лексики та виявлення її особливостей у казках Р. Кіплінга підкреслило різноманітність і важливість цього явища для розуміння художніх творів.

Дослідження також відобразило складнощі, з якими зіштовхуються перекладачі у спробах забезпечити культурну еквівалентність культурно-специфічної лексики у перекладах. Це підкреслило потребу у розробці більш ефективних стратегій перекладу, що дозволить зберегти культурні особливості оригінального тексту.

Основні висновки дослідження вказують на необхідність подальших наслідувань у цьому напрямку. Перспективи подальших досліджень включають:

1. Глибше дослідження впливу культурно-специфічної лексики на художній вираз та сприйняття літературних текстів в інших культурних контекстах.

2. Розвиток нових методологій перекладу, спрямованих на збереження культурної еквівалентності у перекладах творів.

3. Подальше дослідження морфологічних характеристик та лінгвістичного відображення культурно-специфічної лексики з використанням різних методів аналізу.

4. Розгляд впливу культурно-специфічної лексики на формування ідентичності та культурних цінностей читачів.

Загалом, дослідження виявилось важливим кроком у розумінні впливу культурно-специфічної лексики на художні тексти та викликає подальший інтерес до вивчення цього питання у майбутніх наукових дослідженнях.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Абабілова Н. М. Відтворення реалій як перекладознавча проблема. Філологічні науки, 2014. С. 9-12.
2. Авдєєнко Т. Лінгвокультурологічні особливості англійських мовних реалій. Науковий журнал, 2014. С. 9-14.
3. Бобришева О. Мовна картина світу та проблеми перекладу національно-культурних реалій. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 14 (201). Ч. II. 2010. С. 9-13.
4. Браїлко Ю. Семантична специфіка онімів. Філологічні науки. 2009. № 1. С. 111-116.
5. Гаман І. В. Національно-специфічна реалія як складова картина світу. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. праць. Харків, 2009. Вип. 23- 24. С. 85- 87.
6. Герасимова О. А. Генезис теорій взаємного впливу мови, культури та суспільства. Держава і суспільство. 2011. № 3. С. 203-209.
7. Давидова О. В. Соціолінгвістичний аспект функціонування лінгвокультурних реалій в англійській художній літературі та їх відтворення українською мовою. Київ: Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», 2018. 116 с.
8. Дем'яненко О.Є. Переклад як спосіб розуміння культурної ідентичності в умовах міжкультурної комунікації. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»: Збірник наукових праць. Вип. 15. Херсон: ХДУ, 2011. С. 289-293.
9. Демецька В. В. Теорія адаптації в перекладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.02.16 «Перекладознавство». Київ, 2008. 36 с.
10. Кіплінг Р. Казки Київ : Школа, 2010. 156 с
11. Кремінська О. О. Національний колорит в оповіданнях Ред'ярда Кіплінга. Серія «Філологія. Соціальні комунікації». 2013. Т. 26 (65). № 1. Ч. 1. С. 171-176.
12. Лановик М. Художній переклад: діалог національних культур, історичних епох та мистецьких світів. Вісник Львів. ун-ту. Серія філол. 2004. № 33. Ч. 2. С. 184-190.
13. Лотоцька О. Особливості перекладу мовних реалій як одиниць безеквівалентної лексики (на основі англійських прозових творів О. Генрі). Мандрівець. Філологічні науки. Випуск 1 (87), 2012. № 3. С. 72-74.

*Стаття надійшла до редакції  
29 березня 2024 р.*

## РЕЗУЛЬТАТИ

### IV-ГО РЕГІОНАЛЬНОГО КОНКУРСУ ЕСЕ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ «Podilia Thinks Global»

З метою реалізації основних положень «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти» та «Концептуальних засад державної політики щодо розвитку англійської мови в Україні», «Методичних рекомендацій щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України», а також створення належних умов для виявлення та підтримки обдарованої молоді, розвитку її інтересів, схильностей та обдарувань, науково-методичного забезпечення системи освіти та дієвої профорієнтації КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» у період з 01 листопада по 25 грудня щороку проводить Конкурс з написання есе англійською мовою.

У 2023-2024 навчальному році конкурс пройшов під знаковою назвою «Поділля мислить глобально» - Podilli Thinks Global. Семантика назви не випадкова, адже здобувачі освіти ліцеїв та шкіл Вінницької області та м. Хмельницького осмислювали, моделювали ситуації, міркували глобально крізь призму обраної тематики та змогли продемонструвати свій авторський талант у написанні есе.

Задля формування індивідуальної освітньої траєкторії, здобувачам освіти було запропоновано написати есе англійською та німецькою мовами відповідно до рівня сформованості їх компетентностей. Темі есе варіюються за складністю для учнів 8-9 класів та 10-11. Окрім того, з метою формування та забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти, у 2023-2024 навчальному році, вперше від початку проведення конкурсу, здобувачам освіти запропоновано написати есе не лише англійською, а й німецькою мовою.

Спостерігається позитивна динаміка щодо кількості учасників конкурсу: у 2022-2023 н.р. у конкурсі взяли участь 58 учасників; у 2023-2024 н.р. - 72 учасники, (з яких 5 учасників обрали німецьку мову для написання есе).

Щороку організаційний комітет вносить пропозиції щодо оновлення конкурсу есе: відтак, у 2022-2023 навчальному році до участі у конкурсі доєдналися здобувачі освіти м. Хмельницького та Хмельницького району. Практика залучення здобувачів освіти м. Хмельницького та Хмельницького району продовжується і у 2023-2024 навчальному році.

Напередодні проведення Конкурсу організатори розміщують оголошення на сайті коледжу, розсилають запрошення на електронні адреси усіх шкіл м. Вінниці та м. Хмельницького відділів освіти територіальних громад Вінницької області та Хмельницького району.

Не менш важливим оновленням є персоніфікація та індивідуалізація роботи зі здобувачами освіти: під час проведення Конкурсу есе у встановлені терміни учасники заповнюють реєстраційну гугл форму та прикріплюють до неї власноруч написані твори англійською мовою. З кожним учасником через електронне листування встановлюється зворотній зв'язок із повідомленням про прийняття есе на розгляд Конкурсної комісії.

Перспективними напрямками розвитку та проведення Конкурсу у наступні роки є залучення здобувачів освіти Хмельницької області та сусідніх регіонів.

**THEME: IN WHAT WAY CAN CELEBRITIES INFLUENCE YOUR PEOPLE?  
ARE STARS ALWAYS GOOD ROLE MODELS FOR YOUNG PEOPLE?  
WHY? / WHY NOT?**

**ГУМЕНІЮК ЮЛІЯ**

«If you don't get out of the box you've been raised in,  
you won't understand how much bigger the world is».

Angelina Jolie

I like this quote by Angelina Jolie! She is the celebrity I am keen on. I am impressed by its depth and genuine context: "A life is like a book. A book is like a box. A box has six sides. Inside and outside, so, how do you get to what's inside?"[1]

This phrase is about me, about you, and about every person on the Earth. Each of us lives in his own box, which is perfectly constructed, festively decorated and, undoubtedly, socially acceptable. Most of our life time we are definitely afraid to open these boxes and see what is outside and who we really are.

Talking about the way celebrities can influence young people, I must admit that they often help us to reveal our personalities, to open the box. A lot of teenagers follow their idol's footsteps for the reason to discover themselves.

This quote by Angelina Jolie suggests that if you remain confined to the beliefs, perspectives and limitations imposed by your upbringing or environment you won't grasp the vastness of the world and its diverse experiences. It encourages breaking free from familiar boundaries to

explore, learn, and gain a broader understanding of life beyond initial circumstances. Angelina emphasizes the importance of stepping out of your comfort zone to truly comprehend the diversity of the world.

Some teenagers have fear of not being accepted by society because of their otherness. They are trying to get on the bandwagon and follow the trends. But in this case they face a dilemma: to be like others or to be happy? Celebrities' life stories are the real examples that by revealing yourself you can become happy. Angelina's way of life proves that you can always make your choice and you can create yourself breaking the rules and thinking outside the box.

Young people can achieve their values following celebrities. They often serve as role models. Their behavior, lifestyle and success usually inspire young people to emulate positive qualities. I admire Angelina for being a symbol of strength and perseverance. Her ability to navigate difficulties bravely is an inspiration to me.

Celebrities can bring attention to social issues. A notable aspect of Angelina's influence on my personality is her commitment to humanitarian causes. Her cooperation with the United Nations High Commissioner for Refugees and the role as a Special Envoy has inspired me for being socially conscious. The idea that a person is able to make a difference in world's life has become one of my guiding principles.

One more important thing is that successful celebrities can influence young people's career aspirations. Angelina Jolie is an open-hearted woman, she helps refugees and displaced people worldwide. She has made significant donations to various organizations working on: education, healthcare and refugee assistance. Jolie has adopted children from different parts of the world. I also have a strong desire to help people. Due to this fact, I decided to enter medical college.

However, while stars' influence can be positive, it has challenges. In some cases they can have negative influence on teens. It happens when teenagers just mirror antisocial behavior or non-aesthetic looks without overthinking. It often leads to misunderstanding and social isolation instead of wanted fame. So, if you follow someone's steps you should have critical thinking first.

To conclude, I'd like to note that young people often follow celebrities in the process of their personality formation. And in this context I'd like to refer to Angelina's quote: "When someone tells you that you are different, smile and hold your head up and be proud" [1].

#### **REFERENCES:**

1. Angelina Jolie's quotes\ People. Access: <https://people.com/movies/angelina-jolie-inspiring-quotes/>

## **THE BALANCE BETWEEN WORK, TECHNOLOGY AND NATURE IN MODERN LIFE**

### **КРИВАК АНГЕЛИНА**

In today's fast-paced and technological world, people find themselves in a constant struggle between their professional responsibilities and the temptation of digital devices. Many people devote a lot of time to work, leaving limited time for outdoor activities and nature. At the same time, others prefer to immerse themselves in the digital sphere, spending their free moments with computers and gadgets. This raises the question of whether such a lifestyle is acceptable and whether people should strive to be as close to nature as possible.

On the one hand, the modern work environment often requires a significant investment of time and effort. The competitive nature of many professions and the drive to succeed force people to devote a lot of time to their careers. Long working hours can lead to fatigue, stress, and reduced ability to engage in leisure activities, including outdoor activities. In this context, prioritizing work on nature can be seen as a pragmatic response to the demands of modern life.

On the other hand, excessive focus on work and technology can have a detrimental effect on both physical and mental health. Long hours spent in front of screens, both at work and in leisure, can contribute to a sedentary lifestyle and health problems. Moreover, lack of contact with the natural environment can lead to a disconnect from the therapeutic benefits of nature. Studies have shown that spending time in nature can reduce stress, improve mood and overall well-being. Therefore, neglecting this aspect of life in favor of work or digital technology can have long-term consequences for a person's health and happiness.

It is crucial to maintain a balance between work, technology, and nature. How do I do this? Here are some examples. I define my boundaries between work and personal life, how much time I am willing to devote to work and how much time to family, friends, and hobbies. Allocate my time - create a flexible schedule that allows me to divide my time between work and personal activities. While career demands may be pressing, people need to recognize the importance of setting aside time for outdoor activities. I schedule time for rest - I set aside time for rest and relaxation, when I can find a way to recharge, restore energy and relieve stress. Connecting with nature provides a welcome respite from the demands of everyday life, offering moments of calm and a chance to recharge both physically and mentally. Incorporating outdoor activities into your daily routine can lead to a more balanced and fulfilling lifestyle. Work-life balance is a dynamic process.

In addition, the digital age has brought numerous benefits, facilitating communication, access to information, and productivity. However, it is important to use technology wisely and avoid overusing it. Instead of spending excessive time in front of screens, people should consider dedicating part of their leisure time to outdoor activities, strengthening their connection with the natural world.

Finally, while the demands of modern life may push many to prioritize work or digital activities, it is important to recognize the importance of being close to nature. Achieving a balance between work, technology, and nature is essential for overall well-being. By incorporating outdoor activities into our lives and using technology wisely, we can lead more fulfilling and harmonious lives in the dynamic landscape of the 21st century.

**«SOME CHILDREN SPEND HOURS EVERY DAY ON SMARTPHONES.  
DO YOU THINK THIS IS A POSITIVE OR NEGATIVE DEVELOPMENT?»**

**МУХА ДАРИНА**

Our modern world connects with the Internet, that's why we can't live without this development now. This web influences on us, especially on children's mind.

It's generally believed, that children can be more addicted to gadgets, because they accept new things rapidly. There are many positive and negative factors that influence on us, but I want to dismiss some of myths. But what about my mind?

I think that the Internet connected us amongst each other. No one can imagine before, that we can find friends on another continent.

On the one hand the Internet can be harmful, because we can become addicted, detached from this world. If we sit long in one pose, we will feel pain in back or have a headache. Many of digital-artists can draw more than 4 hours, even more!

Also, there are many bad people, such us scammers; people, that can impersonate another person, in this way steal personal information and use it for their own benefit. Many viruses can upload from unprotected sites, can hack your computer and steal your information about you.

And, of course, anyone can find unauthorized content, that can be terrible influence on your mentality. Especially to children whose mental health has not become stable.

But what can connect children and gadgets so strongly?

Almost no one doesn't think about why children especially teenagers spend all their free time without reading or communicating, they just watch their screens, laugh and, maybe even, cry.

Teenagers don't see attention from parents to them, that's why they shut themselves in their rooms and hide different problems in their life. They want to feel safety, support and have parents, who accept their choices and views.

In my opinion this harmful habit is developed by parents themselves. Because they don't pay attention to their children, and as a result, their children find friends in different chats, social media and etc.

I can also say that researchers prove that the blue color of the screen is very harmful.

However, the Internet can be useful development of humanity.

Certainly, you can keep-in-touch with your colleagues, friends and relatives, even if they are on another continent. Get to know with a native speaker of the language you are learning, in that way your studying would be more effective.

Undoubtedly, instead of working on simple and boring job, get a small salary, you can turn on digital-artist, interior designer or other unconventional profession (and, in addition to, you can work remotely). We can find any information we want (from recipes of food to illegal purchases).

Also, there are many internet-shops, that can be used to immediately order that you want.

Moreover, you can spend free time with family, watching different movies, cartoons, serials. If you don't have enough time to read books, you can listen to the audiobooks.

To sum up, we have many advantages and disadvantages of the smartphones, but we really can't imagine our lives without them. They are integral part of us, they entertain us as well as educate.

## **SOME CHILDREN SPEND HOURS EVERY DAY ON SMARTPHONES. DO YOU THINK THIS IS A POSITIVE OR NEGATIVE DEVELOPMENT?**

### **СОФІЯНЧУК ВЕРОНІКА**

Electronic devices have been in our world for a while, they've changed many aspects in the world, but mainly in society. We can always see a lot of people use their phones, whenever they're relaxing, outside their house, walking, or communicating with their friends, etc.

But a lot of people seemingly asking themselves a question: "How does it impact the humanity?"

It certainly does affect people in both ways, Negative and Positive, or it would mainly depend for what reasons and how exactly people put their gadgets to use.

For example: A lot of children use their phones to play games, watch videos, or communicate through the social Medias.

As from my experience, I spend a lot of time on the phone mainly to communicate with my friends through Discord. I play games with them, depending on how much free time they have, or how much time is it for them in their country. Since most of my friends are from different countries, so they certainly have different time zones, and we find time to communicate between each other. Thanks to this, I have the opportunity to communicate in English every day and thus to improve my language skills.

Thanks to the Internet a lot of people that are far away from us, are able to communicate through Social Medias, send photos for the entire world to see, share a lot of news, opinions, and lots of more stuff. This could also lead for people meet through Social Medias and maybe even begin their chats, which can later turn on into friendship. In addition, who knows, maybe in the

future both of you could even meet up in a real life! Which also could help people that have hard time learning how to socialize, because talking in texts is in fact easier. However, all that mainly depends on the person's social skills and personal life story.

Despite these positive aspects of using smartphones, sitting on electronic devices for too long can cause a lot of damage to yours or anybody else's eyesight, or diseases like: myopia development or it's progression, dry eye syndrome, digital eyestrain and poor head and neck postures, which can cause pain later on.

But luckily enough, people already made a lot of tips on how to avoid getting these diseases and other illnesses in the Internet, where you can find those tips if you'll begin to get these symptoms, or else.

A recent report has been found that teenagers spend average of 8 hours 39 minutes per day on their electronic devices. That's why people made a lot of tips on how to avoid from sitting on phones for entire day, and instead of doing something that would help to relax their eye muscles from tensing up too much, which can be found easily in the Internet.

Still, a lot of kids spend a lot of with their phones, because they can get examples from their own parents. After all, in modern generation, we have plenty of people using their phones or other electronic devices as a platform, where young people can find and grow their interests, learn, communicate and entertain themselves.

#### **REFERENCES:**

1. 'Screen time in teenagers: how can we manage it?', MyKidsVision  
<https://www.mykidsvision.org/knowledge-centre/screen-time-in-teenagers-how-can-we-manage-it>

**ВИМОГИ**  
**до підготовки науково-методичних статей**  
**Збірника «ВІСНИК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**  
**Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу»**

До оформлення статей висуваються такі вимоги (Бюлетень ВАК України.–2009.– № 5):  
Матеріали, надіслані до редакції, повинні торкатися актуальної проблематики, факти мають бути викладені з максимальною точністю.

Поданий рукопис **наукової статті** мусить бути структурований у такий спосіб: Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виокремлення мети та основних завдань дослідження. Виклад основного матеріалу дослідження. Висновки та перспективи подальших досліджень та містити УДК.

Рукопис **статті з методики** повинен містити: методичну доцільність задекларованої розробки, аналіз попередньо набутого досвіду, розбудову заняття в розгорненому вигляді, практичну вагомість напрацювання та результати впровадження.

До рукопису додаються анотації (українською та англійською мовами), у яких повинна бути чітко сформульована основна ідея статті та стисло обґрунтована її актуальність (обсяг 6-8 рядків), а також ключові слова та словосполучення. При викладанні матеріалу необхідно дотримуватися норм сучасної літературної мови та стандартизованої термінології, уникати позанормативних форм і конструкцій.

Робочі мови журналу: українська, англійська.

До друку у Віснику приймаються статті – результати оригінальних науково-методичних здобутків, які раніше ніде не друкувалися (мінімальний обсяг – 7 А4, максимальний – 12 сторінок, з урахуванням списку літератури, таблиць, графіків, схем та ілюстрацій).

До редакції подавати рукописний варіант статті (з підписом автора чи авторів) та електронну версію публікації.

Рукопис готується за допомогою текстового редактора версії Microsoft Word 7 і вище.

Параметри сторінки: розмір паперу – А4 (книжна орієнтація), усі поля – 2 см, шрифт Times New Roman, 14 pt, міжрядковий інтервал – 1,5.

До статті додаються: короткі відомості про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові; науковий ступінь, вчене звання, категорія, педагогічне звання, повна назва установи, де працює чи навчається автор; посада, номер контактного телефону.

Редакційна колегія залишає за собою право редагування та коректури поданих матеріалів. Однак, відповідальність за зміст статей несуть автори.

Список використаної літератури оформляти відповідно до Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015 та в порядку цитування. Веб-посилання у списку використаних джерел мають супроводжуватися коректними URL-адресами з наведеними датами звернення. Якщо публікація має цифровий ідентифікатор DOI (Digital Object Identifier), його обов'язково слід зазначати наприкінці опису джерела.

**Забороняється цитування та внесення до списку використаних джерел, які опубліковані російською мовою, а також іншими мовами, якщо вони опубліковані на території росії та білорусі.**

***Шановні дописувачі Вісника!***

Для отримання довідок, надання зауважень та пропозицій просимо звертатись на Viber

097-211-64-54 або e-mail: [heorhiivna@gmail.com](mailto:heorhiivna@gmail.com)

Медіа-редактор: к.пед.н., доц. Марценюк Олена Георгіївна

# НАУКОВО-ВИРОБНИЧЕ, НАВЧАЛЬНЕ, ДОВІДКОВЕ ВИДАННЯ

## Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу

*Відповідальність за підбір, точність наведених на сторінках журналу фактів, цитат, статистичних даних, дат, прізвищ, географічних назв та інших відомостей, а також за розголошення даних, які не підлягають відкритій публікації та за дотримання академічної доброчесності несуть автори опублікованих матеріалів. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та видавця. Будь-яке використання – з обов'язковим посиланням на журнал.*

### ВИПУСК 2 (46)

#### **Засновник та видавець:**

Комунальний заклад вищої освіти  
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

**Комп'ютерна верстка: Іщук В.Ю.**

#### **Реквізити редакції та видавця:**

**Адреса: 21019, м. Вінниця, вул. Нагірна, 13**

**Телефон: (0432) 57-50-42, 68-62-25**

**<https://vgpk.edu.ua/>**

Ціна: договірна