

**Міністерство освіти і науки України
Поліський національний університет**

**САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА:
АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Монографія

За редакцією Катерини Климової

Житомир
2022

*Рекомендовано до друку Вченою радою Поліського національного університету
протокол № 8 від 27 квітня 2022 року*

Рецензенти:

Сидорчук Нінель Герандівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Української академії акмеологічних наук, професор кафедри професійно-педагогічної спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Симоненко Тетяна Володимирівна - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики навчання, стилістики та культури української мови Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького;

Зелінська Оксана Юріївна – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

С 17 Самоактуалізація викладача-філолога: акмеологічний аспект професійно-педагогічної діяльності : монографія : кол. авторів (К. Климова, А. Плечко, Д. Куриленко, О. Вознюк, Н. Щерба, О. Гордієнко, Л. Шевцова,); / за ред. К. Климової. Житомир : Вид-во Поліського національного університету, 2022. 220 с.

ISBN 978-617-7684-76-2

У монографії проаналізовано теоретичні засади використання акмеологічного підходу під час полісуб'єктної навчальної взаємодії викладачів української та іноземної мов і здобувачів вищої освіти. Висвітлено ефективні лінгводидактичні методи та прийоми групової та індивідуальної роботи на аудиторних та позааудиторних заняттях. Спираючись на власний лінгвометодичний досвід, автори доводять, що творча самоактуалізація викладача-філолога оптимізує процес формування творчої особистості майбутнього фахівця. У додатках вміщено авторські дидактичні матеріали, які можуть бути використані в акмеологічному освітньому середовищі ЗВО.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, магістрантів і вчителів.

ISBN 978-617-7684-76-2

© Поліський національний університет, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (Катерина Климова).....	4
РОЗДІЛ 1. РОЗРОБКА ЦІЛЬОВОГО АСПЕКТУ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ АКМЕОЛОГІЇ (Олександр Вознюк).....	6
РОЗДІЛ 2. АКМЕОЛОГІЯ МОВНИХ ДЕТЕРМІНАНТ. ТЕКСТОВІ НАРАТИВИ У СУГЕСТИВНОМУ ДИСКУРСІ СТУДЕНТА ТА ВИКЛАДАЧА: ПОТЕНЦІАЛ ЕСЕЇСТИКИ (Дана Куриленко).....	40
РОЗДІЛ 3. РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ (ОленаГордієнко).....	70
РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ РОБОТИ ПРОБЛЕМНОЇ ГРУПИ З ВИВЧЕННЯ ЧЕСЬКОЇ МОВИ (ЛарисаШевцова).....	99
РОЗДІЛ 5. СЕРЕДНЬОПОЛІСЬКІ АГРОНОМІЧНІ ТРАДИЦІЇ У ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ ФАХІВЦІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ОСВІТИ (Антоніна Плечко).....	128
РОЗДІЛ 6. АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ (Наталія Щерба).....	158
РОЗДІЛ 7. АУДИТОРНА ТА ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В АКМЕОЛОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ФОРМА ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (Катерина Климова).....	190
ПРО АВТОРІВ	219

ПЕРЕДМОВА

В умовах модернізації системи вищої освіти в Україні, адаптованої до глобалізаційних змін і викликів часу, демократизації та інформатизації суспільства, інтеграції у світовий освітній простір, особливої ваги набуває чітке окреслення провідних підходів і принципів, якими керується теоретична лінгводидактика та її прикладні галузі. Окреслені Законом України "Про освіту",

основні принципи розвитку системи вищої освіти передбачають доступність освітніх послуг, гуманізм, незалежність освіти, її інтеграцію з наукою та виробництвом, створення рівних та комфортних умов для всебічного розвитку особистості, її талантів та здібностей, безперервний і різноманітний характер освіти. Забезпечення якості підготовки компетентних фахівців у навчальному середовищі сучасного університету теоретично обґрунтоване синергетичним, студентоцентрованим, акмеологічним та іншими підходами, якими керуються викладачі у своїй професійній діяльності.

Викладач-філолог закладу вищої освіти несе особливу відповідальність за результати навчання. Так, в освітньо-професійних програмах першого (бакалаврського) рівня вищої освіти мовна освіта забезпечує формування низки важливих загальних компетентностей (фахівців різних спеціальностей та галузей знань), наприклад: здатність спілкуватися державною та іноземною мовами як усно, так і письмово; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність генерувати нові ідеї (креативність); навички міжособистісної взаємодії тощо. Зазначені елементи є водночас характеристиками мовнокомунікативної компетентності фахівця, котрий засобами мови прагне самовдосконалення та здатний виявляти творчий підхід до вирішення будь-якої проблеми в усіх сферах соціального спілкування – як у службовій, так і в анонімній, неформальній чи інтимно-сімейній.

Акмеологія як міждисциплінарна наука вивчає зрілу особистість з її індивідуальними характеристиками, яка прагне досягти найвищого рівня свого розвитку. Як досягати акме - вершин - протягом усього життя, попри побутові негаразди та службові проблеми? Чи можна уникнути емоційного та професійного вигорання, занурившись, наприклад, у мовну творчість? Такі запитання, як правило, виникають у зрілому віці. Самоактуалізуючись в акмеологічному освітньому просторі університету, викладач отримує невичерпне джерело натхнення від спілкування з молоддю, від передання їй свого комунікативного досвіду та від обміну продуктом мовної творчості. Здобувачі вищої освіти під час цієї полісуб'єктної комунікативної взаємодії отримують унікальну можливість для розвитку комунікативних якостей мовлення, творчих здібностей, наукового мислення, набувають навичок етичного спілкування – у цілому зростають інтелектуально.

Акмеологічний підхід у процесі вивчення української та іноземної мов у закладах вищої освіти по-різному висвітлюється авторами цієї книги. Окремі

розділи присвячено теоретичним засадам вітчизняної акмеології (О. Вознюк), розвитку риторичної, текстотворчої та мистецької компетентностей студентів нефілологічних спеціальностей (О. Гордієнко, Д. Куриленко, К. Климова), науково-дослідницькій діяльності здобувачів на заняттях гуртків та проблемних груп з української та іноземних мов (А. Плечко, Л. Шевцова), підготовці вчителів іноземної мови до роботи в умовах інклюзивної освіти (Н. Щерба).

Зміст монографії відображає лише окремі аспекти багатовекторної проблеми використання акмеологічного підходу в освітньому просторі ЗВО. Автори охоче поділилися результатами своїх загальнопедагогічних та лінгводидактичних досліджень і творчих напрацювань. У додатках до розділів опубліковано оригінальні авторські есеї, навчальні вірші, п'єси, діалектні тексти, різноманітні творчі завдання, які можна використовувати у процесі аудиторної й позааудиторної групової та індивідуально-самостійної роботи на заняттях з української та іноземної мов.

Сподіваємося, що матеріали книги зацікавлять і спонукатимуть до роздумів.

РОЗДІЛ 1. РОЗРОБКА ЦІЛЬОВОГО АСПЕКТУ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ АКМЕОЛОГІЇ

Вознюк Олександр Васильович

Акмеологія розуміється науковцями як міждисциплінарний науковий напрям, в рамках якого вивчають вершинні досягнення окремої людини (традиційна акмеологія), а також людства (антропологічна акмеологія) у всіх сферах соціального, економічного, особистого життя, окрім того, механізми, методи, технології реалізації цих вершинних досягнень. Акмеологія фокусується на наріжному понятті *акме* – вершинному аспекті людини і людства, що проявляється в таких властивостях: вищий ступінь чогось; найвищий етап розвитку; вершина; квітуча сила; досконалість; вершина як стан зрілості; вершина досконалості людини; вершина як розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна та суб'єктивна зрілість людської істори; вершина у вибраній професійній діяльності; вершина як наслідок діяльності; вершина як реалізація творчих здібностей людини-професіонала; вершина досконалості та могутності людини у тій чи іншій сфері життєдіяльності тощо [31].

Предмет акмеології як телеологічної (цільової), процесуальної, функціональної сутності досліджують не лише професійні акмеологи (В.П. Бранський, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміна, С.Д. Пожарський, С.С. Пальчевський, Н.Г. Сидорчук, П.О. Флоренський та ін.), а й більшість мислителів, оскільки вершинні досягнення людини і людства є не тільки природно-еволюційним, а й ціннісно-світоглядним (цільовим) феноменом, пов'язаним як з ціннісними орієнтаціями людини і людства, так і з процесами цілеутворення, цілездійснення. Окрім того, акмеологія як телеологічна сутність пов'язана зі сенсовірним змістом людського існування, оскільки, "сенса є мета", "сенс – це думка про мету".

Відповідно до паспорту спеціальності акмеологія вивчає як творчу діяльність людини в контексті закономірностей самореалізації її творчого потенціалу у процесі руху до вищих досягнень, так і об'єктивні, суб'єктивні чинники/механізми, що реалізують процес досягнення вершин у контексті самореалізації особистості. Акмеологія також вивчає закономірності саморганізації та самоосвіти, самоконтролю та самовдосконалення, самокорекції та самодетермінації діяльності особистості у контексті різних вимог та умов – як професійних, так і особистісних, як суспільних, так і освітніх, як наукових, так і культурних.

Відповідно, завданнями акмеології є як з'ясування особливостей розвитку людини на різних щаблях зрілості й у період "акме" (вершини цього розвитку), так і розроблення відповідних концепцій розвитку професійної самосвідомості особистості професіонала.

Акмеологія також покликана виявити низку суттєвих ознак/якостей, які мають бути розвинені в учасників освітнього процесу в різних вікових періодах, що дозволяють людині успішно проявляти себе на рівні особистісної та професійної зрілості.

Дослідження у сфері психології творчості також є предметом акмеології, яка покликана досліджувати шляхи та механізми самореалізації особистості та розкриття її творчого потенціалу у різних сферах життєдіяльності.

Важливим є аналіз руху людини шляхом самовдосконалення та формування професійної майстерності, виявлення, аналіз та опис феноменології "акме-форм" у життєдіяльності людини і суспільства, з'ясування причинно-наслідкового зв'язку між професійним та екзистенційно-особистісним розвитком кожного члена суспільства, з'ясування чинників, механізмів, принципів впливів макро-, мезо-, мікросоціума та природних умов на людину в період занурення людини у сферу власного "акме".

Акмеологія займається розробкою стратегій організації життя всіх членів суспільства, які забезпечують їм можливість всебічно та оптимально самореалізуватися у контексті акме-середовища.

У цьому аспекті важливими є проблеми вдосконалення людської особистості, допомога їй у досягненні вершин у фізичному, духовно-моральному та професійному розвитку, вивчення можливостей продовження акме-періоду в житті людини.

Серед досить проблемних аспектів акмеології – як загальної (фундаментальної, базової), так і прикладної (практичної) - виокремлюються і конструювання відповідних психотехнік професійного самовизначення особистості та визначення зв'язків такого самовизначення з особистісною сферою людини, і розробка відповідних проблем, пов'язаних із механізмами формування в особистості професійної мотивації, потреб щодо актуалізації професійно-особистісного потенціалу

У цьому контексті важливими є дослідження діяльності окремих трудових колективів як цілісної професійної/життєвої системи. Вкрай важливою є розробка методичного інструментарію, за допомогою якого можна було б діагностувати досягнутий рівень професіоналізму як окремим спеціалістом, так і всім трудовим колективом. Це вимагає лонгитюдних систематичних досліджень проблем, пов'язаних з професійною кар'єрою фахівців вищого рівня професійної майстерності.

У цілому акмеологія як міждисциплінарний напрямок сучасної науки спрямована на розроблення/вивчення закономірностей саморозвитку та самовдосконалення зрілої особистості людини-професіонала, самореалізації людини в різних життєвих/професійних сферах, її самоосвіти, самокорекції, самоорганізації. У широкому розумінні предметом акмеології є процеси та механізми вдосконалення індивіда, індивідуальності, суб'єкта праці та особистості у життєдіяльності, професійній діяльності, які дозволяють досягти оптимальних шляхів самореалізації у житті.

Розроблення цільового та середовищного аспектів акмеології як її системнотвірного напрямку має рухатися з основ, тобто спиратися на головний критерій/принцип акмеології як науки – динаміко-вершинно-телеологічний. Це означає, що предмети та явища розглядаються та аналізуються акмеологією у контексті трьох бахових аспектів:

1) динамічного аспекту, пов'язаного з аналізом розвитку людини як процесу її зміни у напрямі певних цілей;

2) цільового аспекту, пов'язаного з аналізом умов досягнення множини цілей, що знаходяться на траєкторії розвитку, та визначення відповідних параметрів/властивостей цих цілей;

3) вершинного (екстремального) аспекту, пов'язаного з аналізом певних умов досягнення вищих цілей (чи вищої мети) та визначення параметрів/властивостей цих цілей.

Таким чином, мета/ціль є фундаментальним/аксіоматичним принципом акмеології як міждисциплінарного наукового напрямку. Мета є необхідним і достатнім теоретичним та практичним фундаментом для кристалізації методологічної бази акмеології.

Ціль, з одного боку, є сенсом: "сенси є думка про мету"; мета/ціль – є сенсом існування, тобто, тим, заради чого існує все, що існує.

З іншого боку, ціль є ціле як завершення розвитку предметів та явищ, що передбачає досягнення стану цілісності/досконалості; цей висновок підтверджується також і етимологічною близькістю слів "ціль", "ціле", "ціломудрий", "goal", "whole", "holomity". Відтак, саме аналіз мети як фундаментального феномену предметів та явищ нашого світу постає процедурою побудови методологічних підвалин акмеології.

Подамо *покроковий алгоритм аналізу категорії мети*, що дозволяє побудувати методологію акмеології та реалізувати її практичні аспекти.

Крок 1.

Освітні документи України дозволяють стверджувати, що метою освітньої системи та школи як соціального інституту постають:

- а) гармонійна/всесічно розвинена особистість,
- б) компетентний/творчий/універсальний фахівець та громадянин, здатний підтримувати гармонійні соціальні стосунки.

Філософський принцип єдності, цілісності світу, в якому ми живемо, передбачає, що представлені три цілі повинні бути реалізовані спільно (коли, наприклад, розвиток громадянина без розвитку особистості не має сенсу), і, по-друге, реалізація цих цілей призводить до взаємного ефекту потенціювання (посилення), коли реалізація однієї з цілей полегшує реалізацію інших.

Ця єдність цілей повинна впливати з їхньої фундаментальної єдності, що підтверджується міркуваннями, наведеними нижче.

Крок 2.

Системотвірною властивістю гармонійної особистості (як першої освітньої мети) є свобода як здатність людини бути самодетермінованою особою, здійснювати вільні вчинки, що реалізується через процес рефлексії (самосвідомості). Зазначимо, що феномен свободи у контексті психологічних механізмів поведінки людини шільно пов'язаний з формуванням внутрішньої мотивації людини. Ця властивість, у свою чергу, реалізується та регулюється над ситуативною та само детермінованою, тобто не мотивованою стимулами зовнішнього середовища. Така активність постає творчою, вона, подібно до наріжного принципу естетичної діяльності ("мистецтво заради самого мистецтва"), не детермінується зовнішньою (тобто, прагматичною) мотивацією, оскільки як самодетермінована сутність постає метою самої себе.

Друга мета освіти пов'язана із розвитком творчого компетентного фахівця, що також характеризується здатністю фахівця/професіонала до креативної інноваційної діяльності. А головною якістю такої, як вже зазначалося, є надситуативна самодетермінована активність, звільнена від принципу "тут і тепер".

Розглянемо третью мету освіти. Громадянин як людська істота постає інтегрованим у колектив однодумців та характеризується колективною мотивацією, яка постає непрагматичною, оскільки певним чином звільняє людину у процесі колективної діяльності від егоцентричної позиції, тобто трансформує колективну активність/діяльність на творчу, яка характеризується саме самодетермінованою надситуативністю.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що метою розвитку учасників освітнього процесу є творча активність/діяльність, котра, водночас, є інструментом/засобом досягнення трьох освітніх цілей, які ми розглядали.

Крок 3.

Якщо метою розвитку людини постає стан досконалості/цілісності (тобто ціль як завершення розвитку предметів та явищ передбачає досягнення стану цілісності/досконалості), то ціле у контексті синергетичної науки постає емерджентною сутністю, яка характеризується властивостями, якостями, не характерними елементам, які вміщуються у склад цієї цілісності. За таких умов можна говорити про фундаментальний системно-синергетичний принцип "більше частин", що в освітній сфері реалізується у педагогічній системі М.П. Щетиніна, який головним розвивальним принципом педагогіки вважав принцип "талант – це сума талантів", оскільки основою всіх спеціальних здібностей є загальні здібності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості") [40].

Цей принцип свого часу висунув Б. М. Теплов, який показав, що талант – це багатогранне явище. Останнє відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли цілісні системи виявляють системні властивості, які не

характерні властивостям елементів, що їх складають. Відповідно, І.П.Павлов переконливо показав, що "словесно-знакове", другосигнальне (тобто лівопівкульове) вимагає постійного підкріплення з боку образного (тобто правопівкульового). Цей процес розглядався І.П. Павловим як необхідна і навіть визначальна умова нормального функціонування слова, коли активність мислення зрештою обумовлена активністю сенсорного апарату.

Відповідно до зазначеного принципу розвиток окремого таланту, окремої якості людини приводить до розвитку багатьох інших талантів, якостей, а це реалізує всебічний гармонійний розвиток людини. Тому завдання щодо розвитку в людини окремих якостей має бути одночасно і завданням з розвитку "побічних" якостей і здібностей, коли для того, щоб виховати спеціаліста, потрібно, окрім розвитку спеціальних навичок/компетентностей, розвивати "людину взагалі", людину в цілому, що відповідає синергетичному принципу цілісності, реалізацію якого можна ілюструвати практикою Вальдорфської школи, де дитина з першого класу включається (паралельно з вивченням точних дисциплін) у заняття художньо-естетичного циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, хореографія). Особливо важливим тут є використання евритмії – особливого виду мистецтва як синтезу думки та слова, кольору, музики, рухів.

Відтак, у контексті педагогічного процесу реалізація принципу «талант – це сума талантів» передбачає обопільний процес: з одного боку, розвиток в учнів якомога більшої кількості різних якостей, що приводить до розвитку окремого таланту, а з іншого, – розвиток окремого таланту активізує розвиток групи талантів/якостей. Відтак, в учасників процесу розвиваються як окремі компетентності/якості, так і цілісна система компетентностей – зокрема, ключових (головних) компетентностей, що інтегрують основні життєві компетентності людини, а у сфері знань знаходять реалізацію у міждисциплінарних «фонових знаннях» щодо загальнонаукової, загальнокультурної, загальнотехнічної сфер життєдіяльності. У сфері вищих психічних функцій людини зазначений процес передбачає розвиток і злиття (гармонізацію) протилежних один одному лівопівкульових (ЛП) та правопівкульових (ПП) психічних функцій, що передбачає інтеграцію у рамках особи «фізика і лірика», тобто художнього та ментального типів людини.

Крок 4.

Оскільки ціле як ціль і як певна структура/система виступає основним феноменом/конструктом акмеології, то ціле передбачає як єдність всіх аспектів, що становлять це ціле, так і єдність внутрішнього та зовнішнього аспектів реальності (тобто, людини та зовнішнього середовища), коли людина як цілісна система впливає на зовнішнє середовище та одночасно є його елементом як системи; тому зовнішнє середовище спричиняє розвивальний вплив на людину. Звідси виникає потреба у формуванні зовнішнього –

акмеологічного – розвивального соціально-педагогічного середовища, яке задовольняє кільком вимогам.

З одного боку, акмесередовище має забезпечувати розвиток різноманітних талантів/якостей людини (принцип всебічного розвитку), що на рівні вищої нервової діяльності передбачає поєднання в одній особі "фізика та лірика" – правопівкульного емоційно-образного та лівополушарного абстрактно-логічного аспектів пізнання та освоєння людиною дійсності.

З іншого боку, таке середовище має забезпечити розвиток самосвідомості людини (вищої мети її розвитку), яка як самодостатня, самодетермінована, внутрішньо мотивована творча, вільна сутність відкрита невизначеності, хаосу, абсурду, парадоксу та формується саме у зонах невизначеності.

Таким чином, акмесередовище має забезпечувати реалізацію цієї невизначеності / парадоксальності як на рівні навчальної діяльності у вигляді системи творчих завдань (що створюють стан когнітивної невизначеності в учасників освітнього процесу), так і на рівні соціально-педагогічних характеристик цього середовища, яке має бути досить суперечливим та парадоксальним – поєднувати два протилежні принципи: принцип жорстких вимог до учасників освітнього процесу та принцип повної їх свободи в контексті саморозвитку (самовиховання, самоосвіти).

У сфері педагогічного процесу таке поєднання протилежних принципів передбачає реалізацію "жорстких" освітньо-професійних стандартів у процесі навчальної діяльності на тлі "нежорстких" психологічних тренінгів, у ході яких формується вільний самосвідомий, творчий початок людини.

Зазначимо також, що в умовах традиційної педагогічної парадигми саме тренінгова форма загалом дозволяє забезпечити розвиток в учасників освітнього процесу різноманітних талантів/якостей, багато з яких не можуть бути розвинені в контексті традиційної достатньо профілізованої освіти. При цьому саме поєднання в освітньому процесі розглянутих жорстких (стандартних) та нежорстких (тренінгових) форм навчання також є джерелом протиріч; також цим джерел протиріч виступає і саме людське життя з його численними драматичними і часом трагічними перипетіями.

Крок 5.

Оскільки розвиток будь-якої системи постає аксіоматичною категорією акмеології, і сам цей розвиток реалізується як синергетична сутність у контексті універсальної парадигми розвитку (яка виявляє тріадну форму розвитку: теза як початковий етап – антитеза як другий етап – синтез як третій сумуючий) етап, то ця парадигма виявляє універсальний процес/механізм досягнення учасниками освітнього процесу будь-якої цілі, оскільки третій етап розвитку постає найвищою метою/змістом зазначеного розвитку.

Поданий методологічний принцип дозволяє легко відокремлювати цілі, а також окреслювати універсальний механізм їх досягнення, що полягає в синтезі протилежностей, оскільки третьою стадією розвитку завжди виступає синтез

протилежних – першої та другої – стадій. Одночасно вища, третя, стадія є спіралеподібним повторення першої, але на більшому рівні розвитку. Звідси походить парадигма циклічності, а також стає зрозумілим звернення Христа до дорослих людей "будьте як діти", оскільки повернення в дитинство людини похилого віку на третьому етапі розвитку людини, занурення літньої людини в дитинство з його спонтанно-творчим, казково-ігровим, емоційно-образним ресурсом робить дорослу людину пластичною і креативною. Відтак, людина у своєму розвитку проходить три психоемоційні стадії: дитина – доросла людина – літня людина. Третій етап у контексті півкульової динаміки постає вищим – третім етапом онто- та філогенетичного розвитку людини, коли **спостерігається поступове зростання асиметрії півкуль, рух від симетрії (маленька дитина) до асиметрії, найбільший вияв якої досягається у зрілому віці. Потім, при старінні, півкульова асиметрія поступово нівелюється.**

У даному контексті стає зрозумілим сентенція С.Б. Церетелі про те, що "істина є єдністю протилежностей" [37] а також проясняється сенс фундаментальної властивості мислення людини – **дипластії** як здатності поєднання протилежностей, тобто здатності людини сприймати абсурд, інтегруючи в одній логічній площині несумісні поняття, речі, відносини, що відображається в орієнтальній мудрості: як говорив Лао-цзи, "будь зігнутим, і ти залишишся прямим. Будь незаповненим, і ти будеш повним. Будь зношеним, і ти залишишся новим". Це положення ілюструється орієнтальною характеристикою "мудрої людини": "безмовна, перебуває в недіянні, але всьому причетна; "бути всьому причетним", це слідувати ходу речей; те, що називаю "все містить у порядку", – це дотримуватися взаємної відповідності речей".

Наведемо кілька прикладів використання методологічного базису акмеології (універсальної синергетичної парадигми розвитку).

Визначимо найвищу **мету та сенс діяльності людини**. Для цього слід розглянути розвиток форм діяльності:

(1) **гра** (діяльність/активність, яка не спрямована на досягнення прагматичних/матеріальних цілей, яка реалізується заради самої себе як суб'єкт-суб'єктний феномен, подібно до естетичного принципу "мистецтво заради мистецтва").

(2) **праця** (цілеспрямована продуктивна діяльність, яка спрямовується на досягнення певних прагматичних/матеріальних цілей, та яка виявляє суб'єкт-об'єктний, тобто інструментальний характер).

(3) **творчість** (суб'єкт-суб'єктний феномен – діяльність/активність, яка певним чином повторює гру, але на вищому рівні розвитку цього діяльності як такої, оскільки вона володіє характеристиками як гри – спонтанної, творчої самодетермінованої активності, так і праці – діяльності, що передбачає певний практичний результат у якості принципово нового продукту).

У зв'язку з цим визначимо найвищу мету і сенс життя людини. Для цього слід подати три етапи життя:

(1) народження;

(2) розквіт та стабілізація;

(3) вмирання.

Як бачимо, вмирання повторює народження, але на вищому рівні розвитку, що реалізує перехід людини в іншу якість. З цієї позиції життя може розумітися як "приготування до смерті" (Я.А. Коменський). З іншого боку, вмирання є синтезом двох попередніх етапів, тому за межою життя, як показали феномени людей, що побували у стані клінічної смерті і повернулися до життя (про що у своїх книгах пише Р. Моуді та ін.), вищі цінності життя не зникають: люди, які повернулися до життя, починають, як правило, пізнавати світ, інтенсивно вчитися, розширювати обрій свого пізнання, здобувати другу, третю освіту. Окрім того, ці люди починають вірити в Бога (якщо були атеїстами), перестають бути релігійними фанатиками (якщо були такими до клінічної смерті), починають цінувати життя, любити навколишній світ, бути сповненими вищими життєстверджуючими цінностями, розуміти загальний зв'язок всього з усім, усвідомлювати, що кожен вчинок людини має "симетричні" наслідки, що впливають із духовно-моральних особливостей цього вчинку

Ця модель на рівні вищих психічних функцій набуває такого вигляду:

а) спочатку мета затверджується на рівні правопівкульної емоційно-образної ірраціональної багатозначної форми життєдіяльності людини та способу пізнання та освоєння дійсності (тобто мета відбивається на емоційно-образному рівні);

б) потім ця емоційно-образним чином сприйнята мета починає заперечуватися лівопівкульовою абстрактно-логічною раціональною однозначною формою життєдіяльності, пізнання та освоєння дійсності людиною – тут ціль тепер уже відображається теоретично і піддається раціоналізації (логічному аналізу); в) потім здійснюється поєднання емоційно-образного сприйняття/відчуття мети з її раціонально-аналітичним описом/розумінням (див. педагогічну систему В.Ф. Шаталова, а також нашу технологію вирішення проблеми, проблемної ситуації).

Ця періодизація відповідає логіці періодизації вікового розвитку конкретної людини, розробленої Я.А. Коменським:

- 1) період народження, який причинно-обумовлений ймовірнісним світом;
- 2) період раннього дитинства, що зумовлений образним світом;
- 3) період отрочтва, який реалізується світом ангелів;
- 4) період юності, зумовлений світом природи;
- 5) період ранньої зрілості, що о причинно-обумовлений трудовим світом;
- 6) період зрілості, що реалізується етичним світом;
- 7) період старості, причинно-обумовлений духовним світом;
- 8) період підготовки до смерті, причинно-обумовлений світом вічності [18].

У контексті поєднання право- та лівополушарних аспектів важливим є використання інноваційних педагогічних напрямів, які передбачають розвиток нової резонансно-синергетичної парадоксологічної педагогічної парадигми –

сугестопедії, акмеології, педагогічної синергії, супернавчання, гештальтосвіти, проблемоцентрованої педагогіки, суб'єкт-суб'єктної особистісно орієнтованої парадигми, колективних форм навчання (система Щетиніна), що передбачають єдність логічного та образного (технологія опорних сигналів Шаталова); педагогіки раннього випереджального розвитку дитини (системи Лобка, Тюленева та ін); методу укрупнення дидактичних одиниць Ерднієва, методу розвитку теоретичного мислення (Ельконіна-Давидова) та ін.

Таблиця 1

Етапи розвитку людини у контексті освітнього маршруту

<i>ПЕДАГОГІКИ, ЯКІ СУПРОВОДЖУЮТЬ ЛЮДИНУ НА ЕТАПАХ РОЗВИТКУ</i>	<i>ЦІЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ</i>	<i>ГЛОБАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ</i>	<i>ЛОКАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ</i>	<i>ВІК ЛЮДИНИ</i>
<i>Актуалізаційна суб'єкт-суб'єктна педагогіка</i>	Обдарованість	<i>ТЕЗА</i> <i>Релігійно-міфологічний етап</i>	<i>Етап казково-міфологічного знання</i>	Дошкільний вік
			<i>Етап предметно-профільного знання</i>	Середній шкільний вік
			<i>Етап інтегрованого знання</i>	Старший шкільний вік
<i>Формувальна суб'єкт-об'єктна педагогіка</i>	Інтелект	<i>АНТИТЕЗА</i> <i>Етап профільної освіти</i>	<i>Етап фундаментального знання</i>	Старший шкільний вік – початок зрілого віку
			<i>Профільно-технологічний етап</i>	Зрілий вік
			<i>Етап інтеграції профільних знань та умінь</i>	Пізній зрілий вік
<i>Біфуркаційна суб'єкт-суб'єктна педагогіка</i>	Творчість	<i>СИНТЕЗ</i> <i>Духовно-сенсовітний етап</i>	<i>Сенсовірно-світоглядний етап</i>	Пізній зрілий вік – початок похилого віку
			<i>Практично-технологічний етап входження у вічність</i>	Похилий вік
			<i>Етап входження у вічне життя</i>	Пізній похилий вік

Проведений аналіз дозволяє побудувати узагальнену таблицю, що ілюструє процес розгортання навчальних стратегій, засобів, парадигм у межах траєкторії безперервної освіти та розвитку.

Крок 6.

Оскільки розвиток з позиції синергетики виявляє принциповий аспект - фазовий стан, в який система входить під час руху, розвитку, коли перестає бути старою і ще не починає бути новою (це етап деієрархізації системія), то використання зазначеного проміжного нейтрально-хаотичного фазового стану також повинно розглядатися як акмеологічна процедура. У зв'язку з цим розглянемо синергетичну модель розвитку, у якій фіксується чергування фаз

упорядкованої (ієрархічної) та неупорядкованої (деієрархічної) структури системи, а також три фази розвитку (становлення, рівновага, деградація).

Таблиця 2

Процес розгортання стратегій, засобів, парадигм освітнього процесу

<i>Діалектичні етапи розвитку</i>	<i>ТЕЗИС →</i>	<i>АНТИТЕЗИС →</i>		<i>СИНТЕЗ</i>
<i>Траєкторія півкульових зрушень</i>	Права півкуля (ПП)	Зона трансформація ПП в ЛП	Ліва півкуля (ЛП)	Функціональний синтез ПП і ЛП
<i>Засоби навчання</i>	Казка, миф, притча, метаморфоза	Казка, миф, притча, метаморфоза, життєвий факт, парадокс	Миф, притча, метаморфоза, життєвий факт, парадокс, коан, універсальні матриці знань	Сенс, істина
<i>Тип мислення</i>	Наочно-образне, емоційне сутінкове, багатозначне мислення	Парадоксальне мислення, що трансформує образ у знак, миф у теорію, казку у логічну схему	Абстрактно-логічне, однозначне мислення	Цілісне, фрактально-голограмне творче, діалектич. мислення
<i>Напрями педагогіки</i>	Педагогіка життєвих фактів навчальна казка, метаморфозна педагогіка, теорцентрична педагогіка, актуалізаційна педагогіка	Педагогіка життєвих фактів, казка, парадоксологія, казкотерапія, метаморфозна педагогіка, теорцентрична педагогіка, біфуркаційна педагогіка інноваційні педагогічні системи	Педагогіка життєвих фактів парадоксологія, казкотерапія, метаморфозна педагогіка, теорцентрична педагогіка, формувальна педагогіка, інноваційні педагогічні системи	Педагогіка синтезу знань, біфуркаційна педагогіка. парадоксологія
<i>Вік дитини</i>	Дошкільний вік	Молодший шкільний вік	Старший шкільний вік	Зрілий вік
<i>Освітня стратегія</i>	Виховання	Перехід від виховання до навчання	Навчання	Синтез навчання та виховання

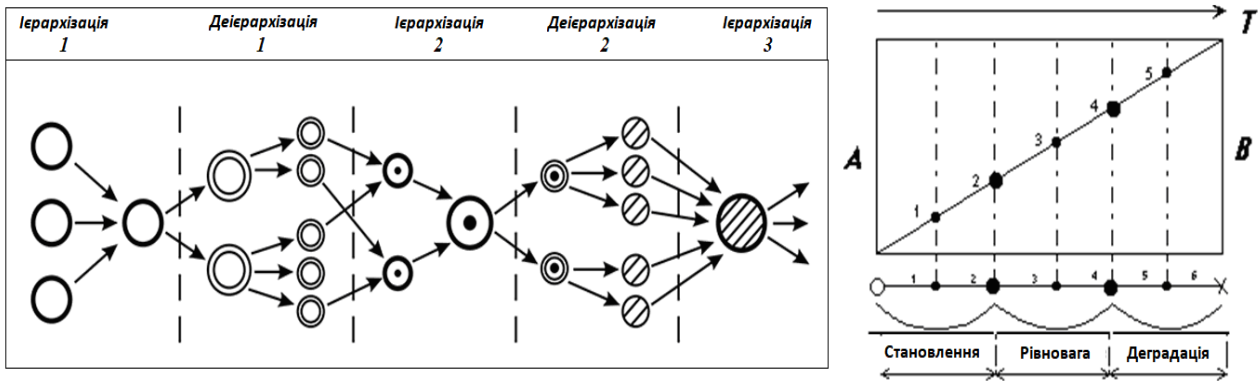


Рис. 1. Синергетична трьохфазна та шестифазна моделі розвитку

Подана синергетична модель руху та розвитку, що передбачає динамічну зміну двох протилежних станів – ієрархізації та деієрархізації, – пояснює механізм інформаційно-енергетичного ускладнення природних та штучних систем, які передують у розвитку, оскільки етап деієрархізації передбачає розпад/руйнування усталених системних зв'язків, що призводить до зменшення рівня системної складності та збільшення кількості елементів системи, тобто до збільшення ентропії. Однак система в стані деієрархізації постає відкритим утворенням, здатним обмінюватися інформацією та енергією із середовищем, що передбачає поглинання цією системою певної енергії зовнішнього середовища.

Це призводить до зменшення рівня ентропії системи та сприяє її входженню в етап ієрархізації з подальшим відновленням стану цілісності системи, яка у попередньому стані деієрархізації збільшила кількість елементів. Інтеграція цих елементів у нову системну цілісність створює нову – ієрархічну – структуру, складнішу, ніж попередня, внаслідок збільшення кількості елементів.

Як бачимо, синергетична схема чергування ієрархічної та деієрархічної фаз розвитку будь-якої системи передбачає, що система при цьому проходить нейтральну біфуркаційну точку свого розвитку – стан динамічного хаосу, що постає впорядкованою ("Поблизу точки виникнення нестійкості можна провести різницю між стійкими колективним рухами (модами)").

У цьому випадку процес розвитку набуває такого вигляду:

ієрархічний стан системи (теза) →
стан динамічного хаосу (синтез) →
деієрархічний стан системи (антитеза).

Розглянутий фазовий стан як, у певному розумінні, результат інтеграції протилежностей (старого і нового стану системи, що розвивається), *по-перше*, забезпечує фундаментальний механізм мислення, що полягає в поєднанні право- і лівопівкулевих функцій, що реалізується в дипластії.

По-друге, саме у фазовому стані, як вчить синергетика, система відкрита надмалим впливам, у результаті у цій системі формуються нові вектори/цілі розвитку – *атрактори*. В силу нейтрально-хаотичної граничної природи

фазових станів вони можуть отримувати містичну інтерпретацію, оскільки саме в нейтрально/граничних станах забезпечується як цілісність системи (коли параметрично різноманітні частини системи втрачають свої особливості, і відмінності між ними стираються, за допомогою чого вони приходять до взаємної єдності), так і її зв'язок з глибинним механізмом єдності Всесвіту, який забезпечується цим *нейтрально-хаотичним модусом*, і який на рівні сучасного природознавства реалізується як у феномені фізичного вакууму (який співвідноситься з ефіром давніх), так і у вигляді "формувальної причинності" Р. Шелдрейка як чинник цілісності Всесвіту, що забезпечує формоутворення предметів цього Всесвіту.

На рівні вищих психічних функцій зазначений нейтральний фазовий стан реалізується в процесі синхронізації право- та лівопівкульових функцій людини, внаслідок чого, як засвідчують енцефалографічні дослідження, людина занурюється у стан медитації/молітви/творчості.

На рівні педагогічної технології цей фазовий стан реалізується як у "*методі вибуху*" А.С.Макаренка [23], так і в техніці мікротрансу, що використовують нейтральний фазовий стан. Техніка мікротрансу передбачає ініціацію перехідного нейтрального фазового стану за допомогою зсуву психологічних станів учасників освітнього процесу на основі зміни фокусу їхньої уваги та емоційного стану, внаслідок чого створюється нейтральний фазовий стан, у просторі якого використовується сугестія, що має педагогічний зміст.

Автор "методу вибуху" А.С.Макаренко виявив та використав явище "вибухового" перепрофілювання психічних станів своїх вихованців у ситуації специфічного педагогічного впливу. Тут використовується феномен фазових станів психіки людини, коли вихованець швидко і часом драматично виводиться з його звичного психічного стану, що супроводжується переходом через нейтральну психічну фазу (стан "нуль-переходу") – фазу так званого вольового контролю, в якому вихователь може мати сильний вплив на вихованця, найчастіше докорінно "перепрофілюючи" його поведінкові (ціннісно-світоглядні) установки [28].

Наведений педагогічний "метод вибуху" не слід плутати з сугестопедичними техніками, оскільки в "методі вибуху" використовується нейтрально-нульовий міжпівкульний стан, у той час як гіпно-, сугестопедичні техніки передбачають активізацію правопівкульового пасивного емоційно-подібного несвідомого стану, яке передбачає виключення лівої вольової (ліва півкуля організує вольове зусилля) півкулі, що забезпечує контроль свідомості над поведінкою людини. Є дані, згідно з якими в стані гіпнотичного трансу активно переважно права півкуля

Саме вплив на "правопівкульну" психіку формує психологічні установки, які залишаються поза контролем з боку свідомості людини, що може бути використане в педагогічних цілях у сфері акмеологічної парадигми.

Єдність протилежностей як дипластія реалізується в контексті механізму формування психологічної установки як проміжно-нейтрального стану, який можна проілюструвати керуючим станом людини, що виявляється в динаміці фазових станів психіки людини, які фіксують проміжний, граничний медитативний стан між двома протилежними психічними модусами людини – активним станом людини та її сном. У зв'язку з цим інтерес являє лінійна (спектральна) та циклічна моделі трансформації психоемоційних станів, подана В.Л.Леві у книзі "Мистецтво бути собою [20]:

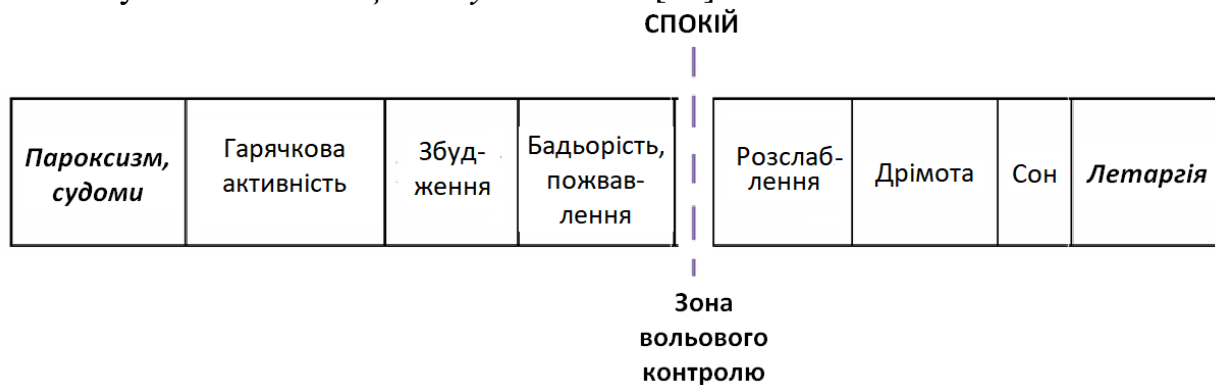


Рис. 2. Спектр переходів станів людської психіки

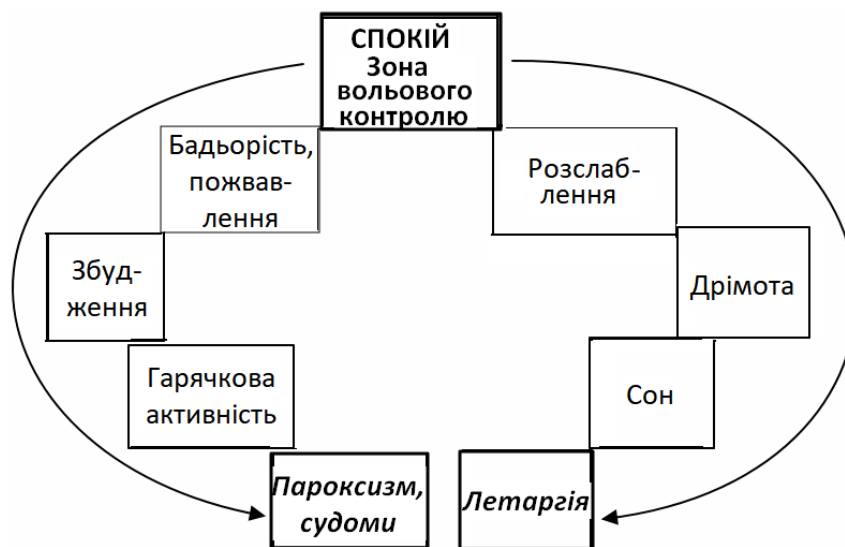


Рис. 3. Циклічна модель переходів станів психіки

При взаємній трансформації станів збудження та стану гальмування (летаргія – пароксизм/судоми) організм перетинає сферу, в якій він однаково чутливий як до сильних, так і слабких подразників (урівноважена фаза психічної діяльності), тут цей організм однаково відкритий всім сигналам (подразникам) зовнішнього і внутрішнього середовища. Саме в даній проміжній врівноваженій (гіпнотичній) фазі, як ми вважаємо, і відбувається фіксація психологічних установок, оскільки цей баланс процесів збудження та гальмування виявляється "рівнодіючою" щодо різних сенсорних модальностей,

в результаті чого ці модальності формують умовний рефлекс як результат закольцованості нервових зв'язків. Саме завдяки врівноваженій фазі можливий не лише умовний рефлекс, психологічна установка, феномен синестезії (міжчуттєвої асоціативності), а й функціонування свідомості людини як *нейтрально-ідеального* феномену.

Цей стан, в якому виявляється медитативний альфа-ритм мозкової активності, можна назвати (слідом за В.Л. Леві) станом вольового контролю (і самоконтролю, що виявляється в прийомах аутогенного тренування), а також станом/фазою гомеостазу, в якій процеси симпатичної та парасимпатичної гілок вегетативної нервової системи, процеси асиміляції та дисиміляції, збудження та гальмування, активність правої та лівої півкуль урівноважуються.

Тут можлива функціональна єдність півкульових функцій, першої та другої сигнальної системи, образу та знаку, думки та почуття. Цей медитативний стан ініціюється тоді, коли людина розслаблюється і заплющує очі, при цьому звертаючи увагу на тілесні відчуття.

Отже, психологічна установка формується у проміжному стані між потребово-психофізіологічною "напругою" організму та її розслабленням внаслідок задоволення потреби.

Щоразу, коли ми поєднуємо несумісні, взаємовиключні сутності, ми виявляємо реальність нейтральної проміжної фази ("*нуль-перехід*"), що сприймається як диво, оскільки тут "все можливо". З цієї позиції аналізу буття стають зрозумілими висновки католицького теолога А. Курно про поняття дива як "зустріч" двох незалежних причинних рядів, що "відкриває простір для будь-якої третьої сили". Стає зрозумілою і телеологічна теорія "паралельних площин" знання та віри, що перебувають у додатковому відношенні один до одного.

Будь-яка містична або інше посвята експлуатує і культивує цей стан, прорив до якого відбувається в умовах потужного емоційного сплеску, що виконує, крім цього, і завдання відволікання людини від тих чи інших земних уподобань, а також закладає базу для формування психологічної установки та актуалізації "нуль-переходу" – точки біфуркації, через яку організм спрямовується в нове еволюційне русло.

Таким чином, всі звершення людського духу здійснюються за рахунок нейтральної нульової фази, що синхронізує функціонально несумісні процеси організму, призводить до єдності різнокаліберні аспекти нашого буття. Це серединний нейтральний стан, який в силу своєї нейтральної природи та "неупередженості" виявляється причетним до всього і все у Всесвіті, виявляє дію механізму свободи, самосвідомості, цілісного інтуїтивно-медитативного, творчого розуміння світу.

При цьому ця *нульова фаза розвитку живих систем постає акмеологічним феноменом, оскільки вона присутня у точках траєкторії цього розвитку і постає метою останнього.*

Розглянутий акмеологічний – нейтральний проміжний психофізіологічний, психофізичний, ментально-емоційний стан людини – є парадоксальним та ключовим інструментом, що робить людину *вільною самодетермінованою творчою істотою, здатною рефлексувати, усвідомлювати себе*.

Ілюстрацією до цього висновку може слугувати зміст одного з творів М.С. Лескова, де йдеться про дворянина – суддю, вихідця з селян. Цей суддя розповідає, що мотивував і спонукав його, селянського хлопчика, кріпака, до пізнання світу і до самовдосконалення саме *парадокс*, який полягав в тому, що підліток не міг зрозуміти, чому пісню їжу може зіпсувати крихта скоромної їжі, але скоромну їжу не можна зробити пісною навіть за допомогою пуду пісної їжі, що ілюструється прислів'ям "ложка дьогтю псує діжку меду". Зазначимо, що цей парадокс виражає парадоксальну дихотомію абсолютного та відносного, що виражає сутність усіх відомих людству парадоксів.

За таких умов актуальним є формування у людини парадоксального мислення і світогляду, що трансформує звичайну мотивацію людської істоти (яка керується звичайними суб'єкт-об'єктними інструментально-раціональними життєвими цілями) у напрямку *творчої мотивації до надситуативної* (трансфінітної) активності, яка звільняє людину із в'язниці актуальної даності і сповнює її існування вищим змістом і вищою метою, яка виявляє у людині-творця детермінацією поведінки за принципом "мистецтва заради мистецтва".

Ініціює процес цієї трансформації парадокс, що генерує у свідомості людини невизначену (біфуркаційно-хаотичну) життєву ситуацію, в якій руйнуються алгоритми мимовільно-інстинктивного роботизованого шаблонного життєвого циклу. В результаті людина-робот прокидається від сірого буденного життя і відкриває перспективу вільного простору духовної спонтанно-творчої активності – утворюється пролом у щільному причинно-наслідковому полотні загальної долі світу, приреченого вічно циркулювати за циклічними колами "нудного" буття (на Сході цей рух пояснюється у контексті метафори про "колесо Сансари").

Загальна доля світу долається на основі парадоксального мислення та світовідчуття, що вириває людину з кайданів тотального детермінізму буття, оскільки парадоксальне мислення генерує зони невизначеності, хаосу, вільні від пов'язаних один з одним детерміністських схем реальності. Це дозволяє людині стати особистістю, здатною в кожний момент свого життя робити вільні вчинки.

Тому істинним покликанням освіти як культурного ретранслятора людського суспільства та "пружини" його розвитку доцільно вважати побудову навчальних парадоксів, здатних як порушувати шаблонне сприйняття світу, так і породжувати у дитині парадоксальне відчуття чудового, глибокого містичного таїнства світу.

У зв'язку з цим розглянемо особливості *ефективного педагогічного впливу*.

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинна мати місце неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які надходять дитині від її батьків та інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем. Але якщо взяти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності, коли особистість формується на "межах виховних дій", в суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей, то стає зрозумілим, що парадокс є одним із основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети), що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світлі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню її космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю творчої поведінки і діяльності.

Цей висновок не означає, що слід уникати стану узгодження вербального і екстравербального і спеціально створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність даного процесу якраз і передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізняти і вчитися існувати в такому впорядковано-неупорядкованому середовищі, що поєднує хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жахливе.

Цей висновок знаходить втілення у новітньому амбівалентному підході у педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко [16]).

Як засвідчує аналіз наукової літератури, розвиток людини йде від функціональних можливостей правої півкулі до лівої, а від неї – до їх функціонального синтезу. Це означає, що соціально-педагогічні впливи, які реалізуються в основному на рівні правої півкулі (в дошкільному і молодшому шкільному віці), в середньому і старшому шкільному віці трансформуються в певні абстрактно-логічні форми на рівні лівої півкулі, функції якої активно

розвиваються в цей період життя людини. Ліва півкуля, таким чином, у функціональному змісті своєї роботи містить у латентному вигляді правопівкульовий конкретно-образний матеріал, що в результаті педагогічного впливу визначає розгортання лівопівкульових процесів (в середньому і старшому шкільному віці).

Відповідно, в дошкільному та молодшому шкільному віці має місце своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через правополу правопівкульову "призму" наочності, образності, метафоричності. Це знаходить своє найбільш послідовне відображення у казковому, метафоричному способі осягнення та освоєння буття, що на рівні дошкільного виховання реалізуються у розвитку педагогіки навчальної казки.

У зв'язку з феноменом зазначеного кодування можна говорити про парадоксальну стратегію виховання дошкільників в контексті формування у них соціальних та психологічних установок, а також розвитку їх особистості. Дитина (особливо в ранньому дитячому віці) являє собою в основному правопівкульову, тобто несвідому істоту. Всі моменти цього періоду схоплюються дитиною цілком і некритично на рівні несвідомого правопівкульової сфери психічної діяльності, тобто засвоюються як керівництво до дії в дусі позитивного зворотного зв'язку.

Ця обставина сприяє формуванню багатьох соціальних і психологічних установок, як позитивних, так і негативних. Позитивні установки можна розуміти як стимулюючі ті чи інші дії (такі, наприклад, як миття рук перед їжею й ін.), а негативні установки заперчують ті чи інші дії ("не пий холодну воду", "не пустуй", "не кричи голосно").

У зрілому віці людина характеризується півкульовою асиметрією і розвитком лівої, абстрактно-аналітичної півкулі, яка, на відміну від правої півкулі, функціонує за правилом негативного зворотного зв'язку ("від протилежного"), коли все, що сприймається на рівні свідомості (лівопівкульового аспекту психіки), має тенденцію заперечуватися, тобто піддається критичному аналізу. Тому всі установки, які були сформовані у дитини, особливо в ранньому дитинстві, у дорослої людини як особистості мають тенденцію перепрофілюватися: позитивні – на негативні, а негативні – на позитивні. В результаті чого у людини спостерігається схильність робити все те, чому її вчили в дитинстві, але "з точністю до навпаки". Дані міркування певним чином пояснюють, чому в сім'ях релігійних фанатиків дуже рідко вирощуються релігійні діти.

За таких умов з метою розвитку особистості дитини як вільної сутності слід формувати нейтрально-парадоксальні установки, які дають простір для розвитку і не закріпачують, не програмують, не зомбують її, дають їй можливість здійснювати вибір. Нейтрально-парадоксальні установки формуються на базі півкульового синтезу (як показують енцефалографічні дослідження, функціональна узгодженість півкуль реалізується в стані медитації, творчого мислення), який як передумова для розвитку гармонійної

особистості передбачає формування розуміння парадоксальної діалектики полярних моральних якостей особистості, що виявляється у концепціях І.Канта, В.І. Вернадського, Тейяре де Шардена та інших мислителів, які прагнули здолати відносність і умовність механізму моральної регуляції людської поведінки.

У разі, якщо у дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються їй або тільки гарними, або тільки поганими без будь-якого плавного переходу, і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється в поведінкові патерни, – все це слугує передумовою для подальшого розвитку дитини у напрямку шизоїдного типу, який характеризується атомарно-дискретним, агресивним, холодно-емоційним сприйняттям світу. При цьому важливо відзначити, що саме амбівалентність, дипластия як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним ґрунтом для розвитку творчих особистостей, які виступають парадоксальними істотами, що характеризуються взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями.

Це сприяє формуванню дипластії фундаментальної здібності людини - об'єднувати в одному контексті протилежні поняття, образи, предмети, що виступає основною характеристикою творчого мислення як головної мети освітнього процесу.

Однак, з іншого боку, розщеплювальний вплив на дитину може призводити до формування параноїстичного афекту, про що пише К. Леонгард у книзі *"Акцентуйовані особистості"*¹.

Подібним же чином розщеплювальний вплив на дитину, згідно з Р. Леїнгом і Р. Бейтсоном, може призводити до ситуації "подвійного затиску" ("подвійного зв'язку"), що ініціює розвиток шизофренії: в ситуації подвійного затиску опиняється дитина, яка отримує від батьків (або одного з них) повідомлення, що суперечать одне одному на вербальному і невербальному рівнях і містять у собі небезпеку покарання або загрозу емоційної безпеки дитини (коли від дитини вимагають одночасно ініціативи і послуху, коли мати може вимагати від дитини ласки і одночасно бути відразливо холодною, коли у шкільному колективі від дитини очікують на поведінку, щодо якої дитина точно не знає, якою ця поведінка має бути у конкретних поведінкових актах). Виникає ситуація, за якої будь-яка дія дитини або відсутність дії неминуче супроводжується амбівалентними прагненнями та відчуттями, які немовби "розривають" дитину на частини.

У такому разі дитина потрапляє в умови так званого когнітивного дисонансу і прагне звільнитися від амбівалентної а тому парадоксальної когнітивної ситуації за допомогою спотворення дійсності. Так, бажаючи чогось і не маючи можливості отримати дану річ, людина може вдатися до дискредитації цієї речі (що можна проілюструвати байкою про "зелений

виноград"), спотворюючи при цьому реальність, оскільки річ все ж наділена багатьма цінними якостями. У маленьких дітей, які характеризуються правопівкульовим багатозначним, містичним "дикунським" мисленням (орієнтуються на "принцип реальності" Ж. Піаже і З. Фрейда), суперечливі впливи, як правило, не формують расщеплено-шизоїдну модель сприйняття і поведінки.

Проте в умовах інтенсивного формування однозначно-лівопівкульової стратегії освоєння світу (у середньому шкільному віці), здатної встановлювати суто однозначні логічні відносини в процесі пізнання світу і соціалізації, такі суперечливі дії часто призводять до радикалізації однозначно-лівопівкульового мислення, тобто до його шизоїдності і біполярності.

Як бачимо, слід розуміти, що амбівалентний вплив (з ефектом "подвійного затиску") виступає необхідним виховним ресурсом для маленьких дітей (до 6 років), у яких домінує багатозначне правопівкульове ірраціональне відображення й освоєння світу.

У той час як під час інтенсивного формування однозначного лівопівкульового абстрактно-логічного мислення (у дітей 7-14 років) такий вплив з "подвійним затиском" може приводити до формування у людини "розщепленої" шизоїдної моделі сприйняття світу.

Можливо, саме цей останній негативний результат визначив один з істотних аспектів класичної парадигми виховання, згідно з якою виховні впливи на дітей мають бути узгодженими і не суперечити один одному, при цьому не повинна мати місце неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які надходять до дитини від батьків та інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем.

Таким чином, розвиток людини в онто- та філогенезі в контексті колосального дослідницького інструменту – концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку – йде від переважаючої активності правої півкулі (ПП) – емоційно-образного багатозначного, ігрового, казково-метафоричного механізму сприйняття та освоєння (характерного дитині до 6 років) до активності лівої півкулі (ЛП) (абстрактно-логічної однозначної, трудової стратегії пізнання та освоєння реальності) у юної істоти, а також дорослої людини 6-18+ років. А від неї – до функціонального синтезу півкуль (багатозначно-творчого, медитативно-парадоксального сприйняття, пізнання та освоєння реальності, характерного для дорослої, а також переважно літньої людини, у якій півкульний синтез актуалізується природним чином, коли літня людина, залишаючись представником дорослого світу, з його однозначним абстрактно-логічним сприйняттям і розумінням реальності, немовби повертається в дитинство з його емоційно-багатозначною аурую життя. У навчально-розвивальних цілях процес півкульного синтезу слід актуалізувати у віці 18-30 років на етапі завершення розгортання психічних структур.

Відтак психоментальний, поведінково-емоційний сценарій розвитку людини в онто- та філогенезі виявляє рух від ПП психічного модусу до ЛП, а від нього – до синхронізації півкульних функцій (ПП+ЛП). Це дає нам ключ до побудови системи соціально-педагогічних впливів на людину:

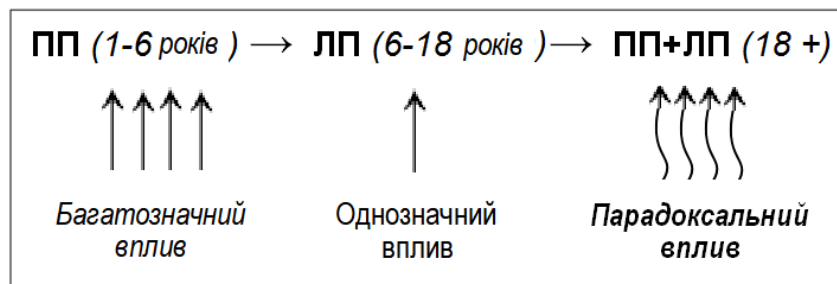


Рис. 4. Психоментальний, поведінково-емоційний сценарій розвитку людини в онто- та філогенезі

На першому етапі розвитку людини (до 6 років) дитина через переважання ПП процесів у спектрі її психічної активності відкрита багатозначно-суперечливим амбівалентним впливам, що взаємно не узгоджуються і навіть суперечать один одному. Більше того, саме багатозначно-парадоксальний вплив на дитину в цей період її буття сприяє формуванню у неї самосвідомості та свободи, що реалізується в фундаментальній властивості людини як Homo sapiens – дипластії – здатності людини поєднувати психоемоційні стани, поведінкові установки, образи та поняття. Саме в нейтральній психофізіологічній зоні, створеній внаслідок взаємного погашення протилежних сутностей, формується/виявляється феномен ідеального, який на рівні фізичної науки реалізується у сфері фізичного вакууму, а також на фундаментальному квантово-фотонному рівні матерії.

На другому етапі розвитку людини – етапі активного розвитку однозначного абстрактно-логічного мислення, що дає людині можливість орієнтуватися у сфері причинно-наслідкових зв'язків нашої реальності, – доцільним є утвердження системи однозначних соціально-педагогічних впливів, що узгоджуються один з одним, що не суперечать один одному. На цьому етапі впливи, що суперечать одне одному, наприклад, коли від дитини вимагають дисциплінуючої її поведінку покірності і одночасно примушують її до активності та самостійності, – такі амбівалентні впливи можуть як загальмувати розвиток ЛП психіки, так і призвести до посилення, кардиналізації однозначно-лівопівкульової стратегії та поведінки, тобто до розвитку максималізму, та сприяти аутизації, шизофренізації особистості, що на рівні соціалізаційних механізмів призводить до порушення продуктивного адаптаційного механізму соціалізації молодих людей. Саме ця обставина пояснює парадокс Кембридж-Сомервільського проєкту, коли молоді люди експериментальної групи в силу так званих позитивних соціалізаційних впливів

змушені були існувати в амбівалентному соціально-педагогічному середовищі, що призвело до поєднання в одному буттєвому контексті криміналізованого (актисоціального) та педагогічного середовища. Внаслідок цього молоді люди не змогли повністю розвинути продуктивні механізми входження у доросле життя.

На третьому етапі розвитку в силу медитативно-парадоксального характеру психічних процесів впливи на людину можуть бути найрізноманітнішими – і такими, що узгоджуються один з одним і не узгоджуються, оскільки тут людина відкрита будь-яким впливам без шкоди для свого психічного, соматичного та духовного здоров'я.

Розглянемо на рівні *педагогіки життєвих фактів*, яку ми розробляємо, *цільовий аспект акмеології*.

Досліджуємо *витоківі чинники людського життя*, які визначають подальшу життєву траєкторію/перспективу людини, оскільки початок і кінець будь-якого процесу діалектичним чином пов'язані, як засвідчує універсальна модель розвитку (теза – антитеза – синтез), в якій теза (початок) і антитеза (кінець) постають методологічно ізоморфними.

Одним із найбільш суттєвих початкових аспектів людського життя є стан успішності, оскільки переживання дитиною успіху у навчальній діяльності (незалежно від того, який предмет дитина вивчає, у яку сферу життєдіяльності вона занурена) багато в чому визначає подальшу життєву траєкторію цієї дитини, її соціальний статус, успіх у майбутньому дорослому житті.

Досліджуючи біографічну інформацію видатних постатей, науковці виявили спільні біографічні факти стосовно значення залучення до радості творчого відкриття у підлітковому віці. У цьому успіх заперечує егоцентризм, оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, що виступає у певному сенсі функцією егоцентрованої позиції людини, яка викликає агресивне ставлення людської істоти до зовнішнього середовища. Агресивне ставлення людини до світу означає її ізоляцію щодо тих чи інших аспектів цього середовища, коли перекривається доступ до "базального джерела" енергії – космосоціоприродного середовища. Як писав А. Адлер, риси нелюбимих дітей у розвиненій формі можна спостерігати, вивчаючи біографії всіх жорстоких злочинців людства. Тут відразу впадає в око те, що коли вони були дітьми, дорослі з ними погано поводитися, тому вони й розвинули в собі жорстокість характеру, заздрість, ненависть.

Такі діти не можуть пережити те, що інші щасливі. Окрім того, вчений зазначає, що немає жодного акту жорстокості, яка б не випливала з прихованого безсилля і нездатності до підтримання соціальних контактів, при цьому по-справжньому сильна людина не здатна на жорстоке ставлення до навколишнього світу. Тобто, нерозв'язний характер внутрішньої суперечності між вимогами батьків і в цілому зовнішнього середовища, неможливість їм відповідати є джерелом постійної афективної напруженості у багатьох випадках

викликає компенсаторну гіпертрофію власного "Я" та розвиває егоцентризм, хворобливе самолюбство та неадекватне почуття власної гідності. Егоцентризм у такому разі виконує захисну функцію у конфлікті між "Я" і "не-Я", тобто людиною і зовнішнім світом, призводячи до ізоляції "Я", до спотворення механізмів оцінювання дійсності, сприяючи розвитку агресивного ставлення до світу.

Отже, дитинство, особливо раннє, є потужним плацдармом подальшого розвитку людини. У той самий час дитинство ніби занурене у стан радості, що є фундаментальним процесом становлення людського "Я".

Відтак, науковці у 70-ті роки ХХ ст. засвідчили, що деструктивна поведінка школярів пов'язана безпосередньо зі шкільною неуспішністю, а А. Маслоу показав, що поведінка і спілкування залежить від рівня успішності учня у навчанні. Водночас успіх у навчанні веде до зміцнення самостійності, самоповаги, покращення взаємовідносин з оточуючими, зміни самопочуття учнів [24]. Зараз ця теза піддається сумніву, оскільки життєвий успіх у сучасному суспільстві може визначатися й іншим критерієм.

Доведено, що захистом від безпорадності у навчанні є досвід перемог, тобто досвід психологічних станів та поведінки, що дозволяє людині контролювати ситуацію. При цьому успішність/компетентність дитини хоча б в одній зі сфер життєвої активності, навчальної чи іншої діяльності веде до формування психологічної установки на успішність та радість, які завдяки синергетичному ефекту посилення загальної дії через чинники, що мають когерентний/гармонійний характер, спрямовують будь-яку активність дитини на досягнення успіху.

Водночас важливо зазначити, що сконцентрованість дитини на одній формі успіху може призвести до деструктивної прив'язки до такого специфічного успіху. Для ілюстрації цього висновку наведемо приклад, взятий із життя відомого персонолога України В.В. Рибалки, який був свідком трагічного випадку під час навчання на психологічному факультеті університету. Серед студентів-психологів популярністю користувалася відмінниця, зірка факультету, яка наклала на себе руки, оскільки не змогла засвоїти матеріал лекцій нового викладача вищої математики. Очевидно, ця дівчина з дитинства була успішною лише у навчальній діяльності, яка перетворилася для неї на ключову життєву надцінність, що знищила решту інших її цінностей.

Наступний життєвий випадок, який певною мірою підтверджує попередні факти, стосується висновків Г.І. Косицького, який проводив біхевіористські експерименти із двома групами щурів. Ці дві групи навчали у лабіринті долати перешкоди. При цьому першу групу щурів вчили успішних стратегій поведінки, вона була поставлена в умови, коли ці перешкоди можна було успішно долати, тоді як другій групі були створені умови, які викликали стрес і перешкоджали успішному доланню перешкод. Таким чином, перша група щурів була успішною, а другу привчали до неуспішності, безпорадності. Через покоління успішної та неуспішної груп імплантували під шкіру клітини

онкоклітин. Перша група вижила вся, друга – загинула вся. У цьому важливим є і те, що з випускників Гарвардського університету відмінники мають найбільшу тривалість життя.

Директор однієї школи у дитинстві пережив стресову ситуацію. Річ у тім, що до восьмого класу він навчався добре, а потім через нові захоплення відстав з математики. Через це на черговій контрольній роботі він неправильно розі'язав задачу, за що й отримав двійку, хоча іншим учням за таку саму помилку вчителька поставила трійки. Виникла образа на несправедливість, яка призвела до повної відрази до предмета. Це почуття підігрівалося реакцією вчительки, яка його дорікала: "Я вважала, що ти здатний, а ти... ". Такий стан речей призвів до погіршення успішності з математики, і, як наслідок, неуспішність охопила хлопця настільки, що з 9-го класу цієї школи учень мав піти і почав працювати, навчаючись у вечірній школі. До математики він ставився з острахом, але вчителька вечірньої школи якось сказала: "Ти ж здібний! Ось тобі завдання для вищої школи. Я впевнена – впорасься!" І учень впорався, повірив у себе і вчителів, і як результат – вступив до педагогічного інституту, закінчив його з відзнакою та в подальшому став директором у тій же школі, звідки довелося піти через комплекс неуспішності. У процесі педагогічної діяльності у цього директора сформувалося стійке переконання в тому, що якщо ми не бажаємо "зламати" дитину в період формування її особистості, маємо на меті допомогти їй у розвитку, то в жодному разі не можна позбавляти дитину відчуття *завтрашньої радості*, віри у свої можливості, надію на позитивні перспективи у майбутньому [1].

Відтак, можна говорити про певну педагогічну традицію щодо активізації позитивних психоемоційних станів в учасників освітнього процесу, що реалізується у "*школі радості й успіху*" А.С. Белкіна, у "*школі радості*" В.О. Сухомлинського, у принципі "*завтрашньої радості*" А.С. Макаренка, який можна зілюструвати матеріалами з "*Педагогічної поеми*":

"Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з важливих об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види роботи в складні і для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь смаколиком до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінувати в людині, – це сила й краса. І те, і друге визначається в людині тільки за тим, як вона ставиться до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом... то людина найслабша. Якщо її задовольняє тільки свою власна перспектива, хоч би й далека, вона може бути сильною, але не викликає у нас почуття краси особи і її справжньої цінності. Чим більший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша й вища.

Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї важливої роботи. Мона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних, починати можна і з доброго обіду, і з походу до цирку.., але треба завжди викликати до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу..." [23].

Тут психологічний стан радості прив'язується до здатності вихованців реалізовувати перспективи ("перспективні лінії") своєї життєдіяльності. За таких умов А.С. Макаренко реалізує психологічний механізм формування психологічних установок, який розкривається у методі "кодування" ("символізації") психічних станів людини, коли відповідні психічні стани людини можуть піддаватися певному "кодуванню" через механізм соціальної символізації, коли ці стани маркуються і каналізуються/символізуються, що приводить до створення нових "векторів" мотивації поведінки людини. Наведемо приклад, коли нервово-психічний стан емоційного збудження може знаходити певну культурологічну інтерпретацію (наприклад, може символізуватися у формі "романтичного кохання"), яка реалізується у подальшу в руслі певних норм поведінки, прийнятих у суспільстві, коли притаманний молодим людям підвищений емоційний стан одягається у шати романтичного кохання.

Психологічні стани людини соціально каналізуються не тільки за допомогою другої сигнальної системи, але й першої у контексті нейролінгвістичного програмування, де може використовуватися "якір" – певний стимул, який уможливує трансформувати минулий досвід людини в дійсний життєвий момент людини. За таких умов "якір" може бути реалізованим у будь-якій сенсорній системі (візуальній, кінестетичній, аудіальній).

У А. С. Макаренка мало місце певне "кодування" "перспективних ліній", які асоціювалися з почуттям "завтрашньої радості", і це сприяло формуванню в вихованців аналітичного прогнозу щодо майбутнього, здатності виходити за межі наявної ситуації (принцип надситуативності творчої діяльності/активності) як уміння абстрагуватися від неї. Саме за таких умов формується людська особистість як знатність здійснювати вільні вчинки й бути активним, творчим, дієвим початком світу.

Відтак, один із головних життєвих пріоритетів людини – успіх – визначає її здоров'я та щастя в житті, коли успішність бодай в якійсь одній сфері життєвої активності, радість творчості у дитинстві та підлітковому віці багато в чому визначають подальшу життєву траєкторію людини. Неможливість учня виявити свої таланти перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою та моральним засудженням, що демобілізує цього учня, підриває його віру у свої можливості. Як наслідок, знижується його пошукова активність. Це, своєю чергою, визначає появу нових невдач і призводить до формування замкненого кола неуспішності та безпорадності. М.Селігман у концепції "навченої безпорадності" показав, що люди, перед якими ставилися завдання, що не

мають рішення, виявлялися нездатними надалі виконати навіть легкі завдання, які мали розв'язок.

У зв'язку з цим розглянемо такий факт. У 1919 році Льюїс Терман, психолог, професор Стенфордівського університету США, розпочав дослідження витоків високого інтелекту в групі з 1528 хлопчиків і дівчаток, яке він продовжував до своєї смерті у 1956 р. У 1990 році його спостереження над цією групою у вигляді проекту "*Довголіття*" продовжили інші дослідники під керівництвом Х.Фрідмана та Л. Мартіна. Через двадцять років вони опублікували результати спостережень над цією групою протягом їхнього життя, включаючи аналіз смерті. Вони "виявили, що багато популярних рекомендацій щодо того, як зберегти здоров'я, сумнівні чи відверто невірні... Здоров'я людей тісно пов'язане з характером, кар'єрою, манерою спілкування". Виявилось, що розсудливі та сумлінні люди – здоровіші та живуть довше: "здоров'я та довголіття в суспільстві залежить від того, наскільки сумлінні та цілеспрямовані його громадяни".

Шкодять здоров'ю:

- 1) токсини (отрути);
- 2) підвищена радіація;
- 3) інфекції та шкідливі симбіонти;
- 4) травми;
- 5) генетичні розлади.

Поліпшують здоров'я:

- 1) глибоке дихання;
- 2) широкий кругозір свідомості;
- 3) здорова соціальна атмосфера суспільства;
- 4) риси характеру: розсудливість, планування часу, завзятість, володіння ситуацією, успіх у роботі;
- 5) наявність добрих друзів, спілкування з сумлінними, морально стійкими людьми;
- 6) стійка психіка;
- 7) іронія, гумор, радість до життя;
- 8) пошук кращого у людях;
- 9) підтримання фізичної активності тіла;
- 10) здатність до позитивного соціального спілкування; саме "наявність широкого кола соціального спілкування, внутрішній потяг до здорової фізичної активності, прагнення приносити користь спільноті, до якої належить людина, насолода від успішної кар'єри, здоровий, щасливий шлюб (або коло близьких друзів) – усі ці чинники можуть зробити набагато більше, ніж просто додати роки до людського життя.

Усі разом вони наділяють ваше життя змістом... Висновок один: урівноважені діти, які ростуть у стабільному соціальному середовищі, мають набагато більше шансів зберегти міцне здоров'я у зрілості та прожити довго".

При цьому вчені з медичної школи Єльського університету та Університету Алабами визнали, що рівень освіти впливає на тривалість життя більше, ніж раса людини. Для доведення цього принципу дослідники проводили експеримент упродовж 30 років.

Як зазначається на сайті *EurekAlert*, вчені провели дослідження 5114 громадян із різних міст США. Згідно з дослідженням, серед людей із середньою освітою смертність становила 13%, тоді як серед тих, хто закінчив коледж чи університет, рівень смертності зупинився на 5%. Спочатку вчені думали, що рівень смертності пов'язаний з расою, адже серед померлих було 9% темношкірих та 6% білих. Найчастіше перші помирали від насильницької смерті, а другі від СНІДу. У той же час серцево-судинним захворюванням і раку ці групи були схильні однаковою мірою.

Відтак, розважливі, сумлінні, завзяті, успішні люди, які вміють планувати свій час, спрямовувати своє життя у майбутні, видубовуючи "перспективі лінії" свого життя, характеризуються великим здоров'ям, більшою тривалістю життя, при цьому такі люди дихають глибоко (що свідчить про те, що в людському організмі немає м'язових затискачів, пов'язаних зі стресовими станами), розширюють обрій пізнання світу, здорова соціальна атмосфера суспільства, виявляють наявність добрих друзів, спілкування з сумлінними, морально стійкими людьми, характеризуються такими якостями, як іронія, гумор, радість до життя, пошук кращого в людях, підтримка фізичної активності тіла, здатність до позитивного соціального спілкування.

Розробка цільового аспекту фундаментальної акмеології також впливає з факту, що еволюція живих істот йшла шляхом удосконалення прогностичної здібності інтелекту, що знаходить свій відбиток у міфі про Прометея, який навчив людей будувати будинки, кораблі, займатися ремеслами, носити одяг, рахувати і розрізняти пори року, приносити жертви богам і ворожити. Останнє – ворожити – означає бути в змозі передбачати події, про що говорить і саме ім'я "Прометей" (такий, який "мислить раніше", "передбачає"). Як бачимо, саме функція передбачення є стрижнем розуму як здатності розширювати актуальне поле буття людини, вирватися з полону "даності", "тут і тепер", навчитися відображати потенційне майбутнє в контексті актуального сьогодення, тобто бути віруючою істотою, яка сприймає "невидиме як видиме". Тут віра замикається зі знанням, бо "віра ж є здійсненням очікуваного і впевненість у майбутньому" (Євр. 11 : 1).

Тут можна навести також історію просвітління Гаутами Будди, який вступив на шлях духовного розвитку після відкриття в молодому віці істини про чотири камені спотикання людського життя – старості, хвороби, страждання та смерті, які чекають кожного з людей у віддаленому майбутньому. Таке знання про події, що відбудуться з кожним з молодих людей через багато років, змусило Будду, який сприймав потенційне майбутнє (майбутні страждання) як актуальне сьогодення, вступити на тернистий шлях просвітлення, результатом якого було створення світової релігії.

У суспільстві менше 3% людей досягають у багато разів більшого, ніж усі інші разом узяті. І одна з основних якостей, яка відрізняє цих успішних особистостей від загальної маси людей, – наявність прозорих цілей та вміння жити, плануючи своє життя. Наочно це показав експеримент, розпочатий 1953 року у Гарвардському університеті (США). До всіх випускників звернулися з питанням, чи є у них мета в житті та властиве їм прагнення досягти цієї мети. Виявилось, що менше 3% студентів ставлять перед собою конкретну мету і мають хоч якесь уявлення про те, чого вони хочуть від життя. Протягом наступних 25 років, спостерігаючи за їхніми успіхами, дослідники виявили, що ці випускники досягли значно більшого у всіх сферах життя, ніж решта студентів.

Одним із важливих психологічних експериментів (які ілюструють можливість людини/дитини мотивувати свою життєдіяльність ідеальним/віртуальним чинником мети, що локалізується в майбутньому і реалізує дію людської самосвідомості як рефлексивної сутності) – це "*зефірний тест*", який вперше провів Уолтер Мішель в кінці 1960-х років у Колумбійському університеті. Цей експеримент став "наріжним каменем" психології розвитку. Діти зі Стенфордського дитячого садка Bing у віці чотирьох-шести років були поміщені в кімнату, мебльовану тільки столом та стільцем. На стіл клали один ласощі – на вибір дитини. Кожному учаснику було сказано, що якщо він зможе витримати 15 хвилин, не з'ївши цукерку, він отримає ще одну таку цукерку.

Потім учасників експерименту залишали в кімнаті наодинці з солодощами. Наступні дослідження цих дітей у дорослому віці засвідчили про зв'язок між здатністю відтермінування отримання задоволення (цього досягли близько 10-15% дітей, залежно від віку) та різними формами життєвого успіху, наприклад, вищими результатами випускних іспитів. А проведена професором Корнельського університету Б. Кейсі у 2011 році функціональна МРТ головного мозку 59 учасників експерименту (яким на той час було за сорок) показала високу активність прифронтальної кори головного мозку у тих учасників, які відклали задоволення задля більшої нагороди у майбутньому. Це відкриття є особливо важливим, оскільки дослідження останніх двох десятиліть показують, що прифронтальна кора грає критичну роль у сфері уваги та управління емоціями.

Зазначимо, що доросла людина також піддається випробуванням за принципом "*зефірного тесту*", оскільки її постійно спокушають численні предмети суспільства щодо споживання та отримання насолоди. У цьому контексті реалізація мети пов'язані зі здатністю людини орієнтуватися на соціальні норми поведінки. У зв'язку з цим зазначимо, що А.Г. Лурія виявив дефіцит префронтальних зон у закоренілих рецидивістів; це, очевидно, пов'язано з тим, що в останніх слабо розвинені механізми аналітичного прогнозу та передбачення майбутнього, а це, у свою чергу, призводить до того, що такі люди, для яких майбутнє не є актуальним фактором їхньої поведінки

(як це має місце також і у дикунів, і більшості маленьких дітей), схильні до ризикованих авантур, не боячись (не прогнозуючи) наслідків своїх дій [22].

Є дані, згідно з якими у психопатів порушено нервовий зв'язок між префронтальною корою мозку та мигдалеподібним тілом, що активізує дефіцит співчуття, емпатії та почуття провини. При цьому особливості функціонування гена CDH13, що впливає на обмін дофаміну в головному мозку людини, виступає одним з факторів, що впливають на дії вбивць і гвалтівників.

Інтерес становить і те, що у разі порушення структур організму (і мозку) першими відновлюються давніші структури. Тому при зменшенні живлення мозку киснем (глюкозою) першою відключається молодша прифронтальна структура, що активізує зазначені вище феномени.

Зв'язок лобових часток з регулюванням цільової поведінки можна проілюструвати нещасним випадком, який стався з Феніксом Гейджем в 1836 році, коли при пошкодженні лобових часток він докорінно змінився, у нього зникла стурбованість соціальними проблемами, почуття обов'язку, відповідальності за справу, увага до оточуючих залишили його. Він, у минулому сумлінний майстер, почав халтурити, став пиячити, перетворився на брутального ледаря. У нього припинився контакт із соціумом, і всіма його діями керували біологічні інстинкти. Дослідження мозку Ф.Гейджа показало, що мало місце перерізання згустку волокон, що з'єднує лобові частки з іншими ділянками мозку, і це призвело до відділення лобових часток від інших ділянок мозку (ефект лоботомії).

Відтак, дослідження показали, що хворі з ушкодженнями лобових часток мозку у цілому зберігають здатність до розуміння поставленого перед ними завдання, виконання найпростіших і звичних для них форм діяльності. Однак порушення їх поведінки пов'язані з виконанням дій, що вимагають вольової саморегуляції, зокрема здатності ставити цілі та утримувати їх у пам'яті. При цьому в екстраверта, на відміну від інтроверта, ця здатність розвинена менше, у нього відзначається феномен "*короткої волі*", певний дефіцит самосвідомості, свободної волі.

Зазначимо, що *чинник самосвідомості* є наріжним інструментом пізнання людини, про що свідчать дослідження К. Роджерса, який сформулював визначення свободи як самосвідомого феномену: після того, як його учень В. Келл вивчив безліч випадків підліткової злочинності, виявилось, що поведінка підлітків не могла бути передбачена на основі обставин сімейного життя, шкільних чи/та соціальних переживань, сусідських чи соціокультурних впливів, медичної карти, спадкового фону та ін. Набагато краще поведінку школяра можна було передбачити на основі ступіні саморозуміння, що виявляє з подальшою поведінкою кореляцію 0,84. Причому, як зазначає В. Франкл, саморозуміння в цьому випадку має на увазі самовідсторонення [34], що реалізується в процесі рефлексії та самоконтролю.

У зв'язку з цим розглянемо мультидисциплінарне лонгітюдне дослідження здоров'я та розвитку людини, яке було проведено в Новій Зеландії (Dunedin

longitudinal study) та передбачало дослідження стану здоров'я майже тисячі людей, що народилися в новозеландському місті Данидін у 1972-1973 роках. Учасники дослідження були піддані дослідженням у три роки, а потім, відповідно у 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, 21, 26, 32 і останній раз у 38 років (2010-2012). Дослідженню підлягали такі аспекти, як: серцево-судинне здоров'я та відповідні чинники ризику; легенево-дихальне здоров'я; здоров'я порожнини рота; сексуальне та репродуктивне здоров'я; психічне здоров'я; психосоціальні особливості життєдіяльності людини; інші аспекти здоров'я, включаючи сенсорну, скелетно-м'язову, травну систему. Методика дослідження у Данидині була перевірена у США, Великій Британії, Канаді, Ізраїлі та інших країнах, що дозволило отримати подібні результати. Одним із важливих інструментів дослідження в Данидині був "зефірний тест", який засвідчив: діти, які успішно пройшли його, у подальшому житті мали вагомі життєві досягнення, були менш уразливими до наркотичної дії алкоголю, тютюну та ін.

Вчені університету Мічігану в ході досліджень з'ясували, що люди, які будували плани на майбутнє і прагнули втілити їх, мали велику тривалість життя. Наукова робота тривала понад чотири роки. Фахівці спостерігали за життєдіяльністю 6985 осіб старше 50 років, які раніше пройшли тестування за методом модифікованої Шкали психологічного благополуччя Райффа та Кіза, за допомогою котрої було встановлено, чи є у людини ціль у житті та наскільки вона сильна. Так, до 2010 року померло 776 людей. Вчені розглянули кожен окремий випадок, з'ясувавши попередньо стать, освіту, шкідливі звички та вік померлої людини. З'ясувалося, що серед тих, хто мав великі плани на життя, померло 17 людей, тоді як у групі, де люди не мали цілей, померло 83 особи.

Ще одне дослідження. За підсумками аналізу ізраїльських людей похилого віку, які чекають Великодня, лікарі зробили висновки, що надія та очікування можуть відтермінувати смертну годину. Так, смертність до Великодня у рази нижча, ніж після. Це можна пояснити відчуттям надії, свята та передчуття, які допомагають продовжити життя за рахунок гормонів радості та щастя.

Реалізацію сенсу життя як мети можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, якої провів кілька років у фашистському концентраційному таборі. В. Франкл пише, що в'язень концтабору потрапляє у своєрідне хрональне пекло, оскільки перебуває в атмосфері "кінця невизначеності" і "невизначеності кінця". Це було однією з найтяжких психологічно обставин життя в таборі. У зв'язку з цим В. Франкл робить найважливіший висновок про зв'язок мети та життєвого сенсу. Франкла, за його спогадами, врятували від смерті мрії про щасливе майбутнє: він уявляв себе у світлій аудиторії, де він читав лекції студентам студентам про психологічні особливості перебування людини в концтаборі.

Загалом, вчені виявили, що життя без мети вбиває: "З 1994 по 2001 рік група фахівців медичного факультету японського університету Тохоку на чолі з професором Ітіро Цудзі вела спостереження за групою з 43 тисяч фізично здорових чоловіків та жінок віком від 40 до 79 років. У ході опитувань, що

періодично проводилися, приблизно 59% спостерігаються заявляли, що мають "ясну мету" і ведуть насичене життя, 5% чесно визнали, що мети в житті не мають, а решті було важко відповісти на це питання. За сім років більше трьох тисяч дослідних перейшли у потойбічний світ через хвороби і внаслідок самогубств. Незважаючи на розкид результатів через різні фактори смерті, картина в цілому вийшла дуже переконливою: частка померлих серед тих, хто не мав ясної мети в житті і уникав напруженої діяльності, була приблизно в 1,5 разів вищою" [2].

Висновки. У книзі "Людина у пошуках сенсу" В. Франкл пише про смисловий вакуум сучасної цивілізації як про одну з найсерйозніших проблем людини і суспільства. Сенс як система цілей існування тут розуміється як мета, як "думка про мету", що належить майбутньому, тобто те, що виступає як потенційна категорія. Мета людини як її життєвий сенс є чинником, який не тільки звільняє людину від полону актуальної даності ("тут і тепер"), а й формує у неї здатність до вольової поведінки, тобто, ту здатність долати перешкоди, яка наповнює людину життєвою енергією та дозволяє чинити опір негативним чинникам середовища [34].

Загалом, П.С. Таранов у книзі "Секрети поведінки людей" пише про "примітивну миттєвість", яка "байдужа до наслідків, до віддаленої перспективи, коли, таким чином, людина відмовляється "від права первородства заради юшки". Таким чином, мета виступає категорією, що визначає сенс/мету існування людини, коли сенс є тим, заради чого реалізується поведінка людини.

При цьому образ майбутнього, прагнення реалізації мети дозволяє людині звільнитися від стресорних обставин свого життя (принципу "тут і тепер") та досягти статусу самодетермінованої істоти, що характеризується свободою, особистісним самоконтролем, автономною поведінкою.

У зв'язку з викладом вище наведемо висловлювання деяких відомих людей:

Патанджалі: "Коли тебе надихає велика мета, який-небудь незвичайний задум, всі твої думки починають розривати кайдани, що стримують їх. Твій розум виходить за межі обмежень, твоя свідомість розсуває межі своїх можливостей у всіх напрямках, і ти починаєш жити в оновленому величезному і прекрасному світі. Сплячі сили, здібності і таланти оживають, і ти відчуваєш себе значно більшим, ніж міг би уявити".

Гегель: "Через досягнення великих цілей людина виявляє у собі великий характер, що робить її маяком для інших".

Гете: "Дайте людині ціль, заради якої варто жити, і вона зможе вижити у будь-якій ситуації".

А. С. Макаренко: "Людина не може жити на світі, якщо вона не має попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість".

І.О. Ільїн: "Жити варто лише заради того, за що варто померти".

Р. Акофф: "Мудрість – це здатність передбачати віддалені наслідки здійснюваних дій, готовність пожертвувати сьогоднішньою вигодою заради

великих благ у майбутньому та вміння керувати тим, що може бути контрольовано, не засмучуючись через те, що не може бути контрольованим".

Ж.-П. Сартр: "Людина стає такою, якою вона була сформована завданнями, розташованими на її шляху".

Г.М. Бредде: "Поняття "мета" і "ціле" етимологічно пов'язані. Досягнення мети одночасно означає і завершення дії, сходження до повноти, досконалості, краси. Мета досягається тоді, коли виявляється побудованим досконале, симетричне, прекрасне ціле. Відповідно до уявлень аналітичної, гуманістичної та трансперсональної психології, особистість – форма прояву, невід'ємна автономна частина світової єдності".

Відтак, люди, які будують плани на майбутнє і прагнуть їх втілити, мають велику тривалість життя. З кристалізацією образу майбутнього пов'язаний наріжний механізм успішного управління, оскільки щоб ставити управлінські завдання, потрібно мати образ майбутнього, що, своєю чергою, неможливо без адекватної картини світу. Образ майбутнього звільняє людину від сьогодення, дозволяючи їй досягати стану самодетермінації, свободи. Люди з дитинства виявляють здатність орієнтуватися на образ майбутнього – певну мету, що експериментально виявляється завдяки "зефірному тесту", спрямованому на виявлення здатності дітей 4-6 років до самоконтролю та самосвідомості. Цей тест показав: діти з підвищеним рівнем самосвідомості/самоконтролю досягають набагато більшого успіху в житті, ніж діти зі зниженим рівнем самосвідомості/самоконтролю; як показали лонгітюдні дослідження, діти зі зниженим рівнем самосвідомості в юнацькому та дорослому віці схильні до венеричних, серцево-судинних захворювань, споживання спиртного, наркоманії.

Отже, життєвий успіх досягається на шляхах досягнення свободи. На підставі викладеного вище можна говорити про актуальність розробки успіхоцентрованої педагогіки як одного із аспектів фундаментальної акмеології.

Список використаних джерел

1. Белкін, А. С. Ситуація успіху. Як її створити [Текст]: [способи педагогічної взаємодії] / А. С. Белкін // Педагогічна майстерність, 2006. С. 343–349.
2. Блект Р. Мандрівки в пошуках сенсу життя. Історії тих, хто його знайшов. в пошуках смисла життя. Истории тех, кто его нашел. К.: Видавництво "АДЕФ – Україна", 2012. 192 с.
3. Боссарт А.Б. Парадоксы віку чи виховання? : Книга для вчителя. К., 1991. 176 с. С. 104-105.

4. Брандес В.М., Вознюк А.В. Технология решения проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека. Житомир, 2003. 41 с.
5. Вознюк А. В. Антропологическая акмеология // Проблемы освіти: збірник наукових праць. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 68-77.
6. Вознюк О. Акмевершини видатного педагога // Григорій Васянович – син співучого Полісся: до 70-річчя від дня народження / упоряд. С.М. Вдович. Львів : СПОЛОМ, 2015. С. 178-184.
7. Вознюк А.В. Как возможна акмеология: монографія. Житомир: Koob publications, 2018. 306 с.
8. Вознюк О. В. Теоретичний базис акмеології // Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 9-39.
9. Вознюк О.В. Акме-синергетичний підхід до формування творчої особистості // Акмеологія в Україні. 2010. № 1. С. 60-67.
10. Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія /За ред.О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. С. 146-163.
11. Вознюк О.В. Методологічні аспекти акмеології як постнекласичного педагогічного напрямку // Проблеми освіти: Наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Вип. 86. С. 111-119.
12. Вознюк О.В. Методологічні принципи синергетичних концепцій акмеології / О.В. Вознюк // Акмеологія в Україні: теорія і практик: зб.наук.праць. 2013. № 23. С. 43-47.
13. Вознюк О.В. Методологія професійної акмеології // Теорія і практика професійної акмеології. Житомир : Вид-во ПП "Євро-Волинь", 2020. С. 11-179.
14. Вознюк О.В. Теоретико-методологічний базис акмеології: постнекласичний аспект // Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : моногр. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 43-83.
15. Гозман Л.Я. Психологія емоційних відносин / Л.Я. Гозман. Х.: Просвітництво, 2002. 277 с.
16. Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти – вимога постіндустріального суспільства // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький, 2009. С. 27–30.
17. Зеньковский В. Основы христианской философии. Христианское учение о мире. Париж, 1964. Т. 2. С. 9.
18. Коменський, Я. А. Вибрані педагогічні твори в 2-х т. Т. 2. К, 1940.

19. Кубицький С.О, Вознюк А.В. Синергетический поход в акмеологии: технологии достижения акме // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. Житомир, 2003. С. 60-63.
20. Леві В.Л. Мистецтво бути собою. URL:<https://flawat.scotihuda.pp.ua/speraq/levi-mistectvo-buti-soboj-u-chitati-bezkoshtovno.html>
21. Леонгард К. Акцентуированные личности. К.: Вища школа, 1981. 392 с.
22. Лурія О. Р. Основи нейропсихології. URL:<https://libking.ru/books/sci-/sci-psychology/566512-aleksandr-luriya-osnovu-neyropsihologii.html>
23. Макаренко А. С. Педагогічна поема. К.: Рад.шк., 1973. С. 447.
24. Маслоу А. Мотивація і особистість [пер. з англ]: URL:<https://samoosvita.in.ua/abraham-maslou-motyvatsiya-i-osobystist-korotkyj-zmist-knygu/>
25. Налімов В.В. Спонтанність свідомості: Ймовірнісна теорія сенсів та смислова архітектоніка особистості. URL:<https://readli.net/spontannost-soznaniya/>
26. Немчин Е.А. Стан нервово-психічної напруги URL:<https://booksmed.com/psixiatriya-psixologiya/3279-sostoyaniya-nervno-psihicheskogo-napryazheniya-nemchin-ta.html>
27. Обухов Я.Л. Символдрама и современный психоанализ. Сборник статей. Харьков: Регион-инфор, 1999. 252 с.
28. Обухова Л.Ф. Дитяча психологія: теорії, факти, проблеми. URL:http://www.manybooks.org/auth/3962/book/11512/obuhova_lf/detskaya_vozrastnaya_psihologiya
29. Петровський В. А. Особистість у психології: парадигма суб'єктності : навч. посіб. для вузів. URL:http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe
30. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с. С. 5-6.
31. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища шк., 1982. 214 с.
32. Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов // Педагогіка і психологія. 2001. № 1 (30). С. 43–49.
33. Трансформация личности: нейролингвистическое программирование /Анализ и комментарии О. Ксендзюк. Одесса: Хаджибей, 1995. 352 с.
34. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу URL:<https://www.rulit.me/books/lyudina-v-poshukah-spravzhnogo-sensu-psiholog-u-konctabori-read-465280-1.html>
35. Фролькіс В.В. Старіння та збільшення тривалості життя. URL:<https://www.litmir.me/br/?b=580514&p=1>

36. Хакен Г. Синергетика. Ієрархія нестійкостей у самоорганізованих системах та приладах. URL: <http://booksshare.net/books/physics/haken-g/1985/files/sinergetikaierarhiineustoychivostey1985.pdf>
37. Церетели С. Б. Диалектическая логика. Тбилиси: Мецниереба, 1971. 468 с.
38. Цимбал С.В., Вознюк О.В. Синергетичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності студентів // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. К., 2005. Вип. 40. С. 80-90.
39. Чудновський В.Е., Юркевич В.С. Обдарованість : дар чи випробування. URL:<https://read.in.ua/book243259/>
40. Щетинін М. П. Осягнути неосяжне. Записки педагога. URL:<https://booksonline.com.ua/view.php?book=143120>
41. Murphy M, Donovan S, Taylor E. The Physical and Psychological Effects of Meditation: A review of Contemporary Research with a Comprehensive Bibliography 1931-1996. Sausalito, California: Institute of Noetic Sciences; 1997.; ayadevappa R., et al. Effectiveness of Transcendental Meditation on functional capacity and quality of life of African Americans with congestive heart failure: a randomized control study // Ethnicity and Disease 17: 72-77, 2007.
42. Murphy M., Donovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.;
43. Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.
44. Poulton, Richie; Moffitt, Terrie E.; Silva, Phil A. (2015). "The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future". Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 50 (5): 679–693.
45. Want to live longer? Stay in school, study suggests // American Journal of Public Health https://www.eurekalert.org/pub_releases/2020-02/you-wt1021820.php

РОЗДІЛ 2. АКМЕОЛОГІЯ МОВНИХ ДЕТЕРМІНАНТ. ТЕКСТОВІ НАРАТИВИ У СУГЕСТИВНОМУ ДИСКУРСІ СТУДЕНТА ТА ВИКЛАДАЧА: ПОТЕНЦІАЛ ЕСЕЇСТИКИ

Куриленко Дана Володимирівна

Важко переоцінити значення літературного тексту у розвитку текстотворчої компетентності здобувачів нефілологічних спеціальностей ЗВО – як усіх взагалі, так і специфічно тих, в кого є здібності до літературної творчості. Потужним при цьому є потенціал есеїстики. Викладач-словесник, окреслюючи загальні вимоги до написання есе на заняттях з української та іноземної мов професійного спрямування та ознайомлюючись зі студентськими творами, як правило, виявляє обдаровану молодь, яка виявляє бажання самовдосконалюватися, прагне досягти акме-вершин у літературній площині. Це спонукає створювати студентські гуртки та проблемні групи з красного письменства, метою яких вбачаємо формування мовнотворчої, комунікативно спроможної особистості молодої людини – майбутнього фахівця, здатного не тільки виявляти професійну компетентність за обраним нефілологічним фахом, а й володіти мистецтвом слова. *Завданнями*, які сприяють досягненню цієї мети, є такі як:

- 1) поглиблення теоретичних знань студентів із літературознавства, мовознавства, культурології, ознайомлення зі зразками літературних творів;
- 2) використання цифрових технологій екранної культури/телебачення для стимулювання текстотворчої діяльності молоді;
- 3) формування ідіостилію студента-автора, пошук прозових та поетичних форм самовираження, оригінальних художніх засобів виразності;
- 4) створення викладачем сприятливих умов для презентації авторських текстів (публічні літературні онлайн- та офлайн-читання, видання збірок поезії та прози тощо);
- 5) організація творчих зустрічей студентської молоді з майстрами красного письменства, вченими, журналістами, митцями;
- 6) забезпечення постійного діалогу викладача та студента, коли викладач не лише є консультантом-координатором текстотворчої діяльності молоді, а й ментором, інспіратором, особливо тоді, коли він демонструє власні літературні напрацювання і виносить їх на обговорення в групі.

Зазначене вище, звісно, потребує в окремих позиціях докладного висвітлення, що здійснимо далі.

Про текст та контекст

Синтетичне буття мистецтва слова й філософії продукується та пролонгується в ХХІ ст., збігаючись «із магістральною інтенцією світової культури» [13, с. 122].

На сучасному етапі розвитку української нації, як слушно акцентує Н. Зборовська, «альтернативою для виходу із кризового стану» [14, с. 6] є філософія літератури. Поворотним моментом може стати зв'язок красного письменства та ідіостилю письма викладача з реалізацією есеїстичної світобудови в роботі в проблемних групах студентів щодо есейних наративів та продукування власних висловлювань. Універсальні аспекти буття мають регламентувати філософську наповненість, відповідно до темпоральних параметрів та вимог часу, цайтгайсту буття, актуально презентувати сучасні реалії крізь призму текстових оповідей (наративів), корелювати з минулою буденщиною, не забуваючи про прийдешнє майбуття не лише в системі понять і категорій, а й у художніх образах.

Актуально презентувати текстові аргументи щодо мови тексту в наративах красного письменства. Отож, мова тексту – це апеляція до свідомості реципієнта, а отже – акт спілкування. Потенційно – спілкування постає релевантом буттєвої реальності. У спілкуванні відбувається збагачення діяльності, розвиваються й утворюються нові зв'язки та стосунки між людьми [17]. Спілкування є домінантою та константою буття. Спілкування може відбуватися крізь призму матриці текстової матерії, де продуцент сугестивно транслює свої думки та міркування, а реципієнт, відповідно, сприймає матеріал та рефлексує його крізь призму власного життєвого досвіду.

А. Маслоу наголошує, що самоактуалізована особистість завжди знаходиться в безперервному процесі самовтілення та самовдосконалення [25, с. 220].

Актуальною видається інтенція про те, що текст – певна реальність, яка детермінує контекст та цайтгайст буття («дух часу»). Отож, саме крізь призму текстового полотна людина сягає апогею духовності, рефлексує духовні наративи та отримує життєвий досвід крізь лінгвістичні реалії та текстові стратегії. Професор філософії Університету Піттсбурга (University of Pittsburgh) Н. Решер зазначає, що «текст призматичний у природі, він відображає різноманітні особливості в залежності від точки зору, з якої він розглядається. Відтак у цьому процесі вирішальними є сам текст і контекст, який змінюється в залежності від інтерпретацій» [34, с. 7]. О. Сподарик зауважує, що «текст характеризується внутрішньою неоднорідністю, багатомовністю, відкритістю, множинністю, інтертекстуальністю» [29, с. 231]. Ю. Кристева наголошує, що текст є місцем переплетіння багатьох текстів та окремих висловлювань [20].

На часі побутує думка щодо відкритості текстових форм. Надзвичайно актуальним є потрактування сенсорності літературного твору як єдиної реальності мистецтва слова, як повноправно зазначає У. Еко [12], йому відповідає наративна відкритість та позиціонування літератури щодо твору літературного. Буття літературного твору виходить поза межі естетичних площин в простір повсякденної минувшини та трансформується в реалії загального буття, де, за концепцією В. О. Сухомлинського, «в навчанні

взаємодіють не тільки уми», педагог словом «трепетно торкається до серця кожного вихованця» [30, с. 38].

Площини слова педагога сягають свого апогею у рецепції літературного твору, під час прочитання його студентами та отримання своєрідного відгуку, «фідбеку», обговорення його в проблемній групі. У сучасних реаліях та трансформаціях буття очне навчання залишається повсякчас домінантним, але соціальні мережі дозволяють студентам та викладачам бути повноцінними учасниками, актантами, у рецепції лінгвістичних реалій. Саме тому візуальне полотно може повноправно трансформуватися у креолізовані тексти, які є складним текстовим утворенням, що поєднують вербальні та невербальні елементи. О. Є. Анісімова зазначає, що, «креолізований текст постає складним текстовим утворенням, в якому вербальні і невербальні елементи утворюють єдине візуальне, структурне, смислове і функціональне ціле, спрямоване на комплексний вплив на адресата» [2, с. 115]. Повноправно вибудовані текстові реалії детермінують вплив текстових елементів у візуальному та смислово-варіантних. Ці текстові реалії-стратегії обрамлюють засоби лінгвістичних стратегій, які повноправно формують візуально-текстову картину світу. За Ю. Лотманом, синкретична словесно-зорова форма текстових площин дає змогу говорити, з одного боку, про можливість його проєкції у «площину різних текстів», а з іншого – про його трансформацію під зворотним впливом текстів [24]. Зворотній вплив текстових реалій може бути трансформований у:

- життєвому досвіді студентів;
- мотивації до написання власних есеїв;
- формуванні повноцінної особистості;
- регламентації акмеологічних площин крізь призму текстових реалій у візуально-інформативному контексті.

Варто наголосити, що, окреслюючи текстові реалії, Р. Барт порівнює їх із тканиною, яка не приховує змісту, а є тим самим сенсом, що породжується сплетенням багатьох ниток [4, с. 515]. Н. Астрахан акцентує: «Буття текстових реалій розглядається між Я і Ти, між суб'єктом творення та суб'єктом відтворення, які в певний момент часу духовно існують на рівні твору, завдяки йому, скеровуючи свої духовні сили та розгортання події зустрічі з іншим учасником запрограмованого твором діалогу. Це інтенціональне буття неможливе поза інтенціями автора-творця та співавтор-реципієнта» [1, с. 14]. У суміші текстових наративів студент може реалізувати себе як автор-творець власного есейного ряду, адже екзистенція буття творчих наративів, за Р. Ингарденом, має повноправно існувати в аспектах абсолютного позачасового буття, ідеального, часового, реального (теперішнього, минулого та майбутнього), буття суто інтенціонального [11, с. 193].

Література – рефлексія словесного мистецтва. Л. Левчук зазначає, що «сприйняття мистецтва можна розцінювати не як додаток до загальних існуючих теорій, в яких розкривається сутність мистецтва, і не як розрізнені емпіричні факти почуттєвого, соціологічного, психологічного чи якогось

іншого характеру, виявлені у взаємозв'язках людської діяльності і мистецтва, а як самодостатню, науково і методологічно обґрунтовану органічну частину філософії культури, всезагальних ідей філософської естетики» [23]. Особистість студента-есеїста потребує натхнення у певних моральних імперативах, де текст та контекст мають бути реалізовані на рівні емоційного бекграунду. Конкретна інтерпретація таких інтенцій може відбуватися шляхом інспірації текстових реалій реалізованих викладачем, зокрема у полі онлайн-трансляцій. Текстові реалії мають детермінувати почування, світовідчуття, нотатки та фіксацію певних життєвих моментів. Адже красне письменство пов'язане із життєвим досвідом та віддзеркалює певні реалії, які трапилися – тут- та –зараз-, можуть бути дуально регламентовані та «повертатися від Твору до тексту» [4].

Справедливо зауважити, що вираз «світ як текст» на зламі століть транслюється не просто як постмодерністське висловлювання, а й реалізується як матеріальна інтенція. Модерна людина живе у світі тих текстів, у різноманіття яких вона занурена.

Дія пари «текст-сенс» в умовах невизначеності термінології утворює замкнену систему з позитивним зворотнім зв'язком. У цій парі зміст нових понять та суджень продукує новий текст, який стимулює оновлене розуміння сучасних понять та цілей.

Можливості цифрових технологій екранної культури та телебачення стимулюють реалізацію специфічної мови і дозволяють генерувати свій текст та створювати смисловий контекст. Через нову мову і відбувається ідеологічне кодування «нової людини» [28]. Ідіостиль письменника-есеїста створює та продукує своєрідний генетичний код митця. Поняття «твір» акцентує творення: твір є результатом творчості, творення нового [1], позаяк генерування нового контексту в тексті може відбуватися шляхом трансляції власних почувань засобами онлайн реалій. Потенційно авторський ідіостиль викладача чи студента може бути презентовано в соціальних мережах та доповнено візуальним рядом, на кшталт:

- відео-звернення у прозовій, віршованій формах;
- позиціонування власного «Я» у діарушах та епістолярному жанрі;
- написання збірки творчих наративів в онлайн форматі.

Література – акт спілкування та усвідомлення себе крізь призму слова. Спілкування – позатемпоральна структура в реалізації текстових наративів. На аспект спілкування та рецепції слова вказував М. Бахтін, який вважав, що будь-яка рецепція мови є активним процесом. Сприйняття можливе лише у відповіді на слово; розуміння і відповідь (уголос чи «про себе»), вони діалектично злиті і взаємозумовлюють один одного, одне без іншого не можливі. Активне розуміння залучає те, що розуміється, до світогляду того, хто розуміє, та встановлює тим самим низку складних взаємовідносин, співзвуч і дисонансів з тим, що розуміється, збагачує його новими моментами [5, с. 95]. Слово студента, як рефлексія на сучасні реалії, є на часі. Реалізація слова у текстовому наративі є об'єктивацією реальності.

Студенти мають транслювати свій ідіостиль, який детермінується як «система змістових і формальних лінгвістичних характеристик, властивих творам певного автора, які роблять унікальним втілений у цих творах авторський спосіб мовного вираження [16]. Саме в системі мовних кодів студент має реалізовувати свої творчі потенції та інерції. Текстуальні реалізації мають сягати інсайту буття та транслювати життєвий досвід як філігранну структуру в текстових реаліях. Текст має стати світом світів до пізнання та трансляції власного «Я».

Роль викладача у пізнанні текстових реалій має на меті інспірацію у засобах лінгвістичних реалій. Монологічне мовлення на сьогодні є діалогічним, адже усі жанри Інтернету, які формально відносяться до монологічних, є потенційно діалогічними» [17, с. 129].

Отже, авторські інтенції викладача-словесника мають повсякчас інтегрувати мовний процес у текстові площини есейних наративів студентів та кристалізувати стиль їх словесного мовлення. Ю. Борев зважає на це та наголошує на вагомості стилю як визначального фактору єдності: «Стиль – єдина «генна» програма, принцип створення художньої єдності, що визначає як цілісність свого твору, так і забезпечує в кожному його елементі «представництво» цієї цілісності. – Стиль є багатошаровим» [7, с. 9-10].

Загалом, варто зробити висновки щодо реалізації тестової моделі в навчальному процесі:

- текстова матерія має стати своєрідною сигнальною системою, курсом до об'єктивації світу світів крізь текстові площини;
- мовний рівень має сягати кордоцентричних площин почувань студентів;
- головне завдання викладача – стати ментором задля інспірування лінгвістичних реалій у контексті роботи проблемної групи/гуртка;
- текст має стати позаситуативно важливим задля реалізації та фіксації певних життєвих реалій;
- зміна світоглядних парадигм має інспірувати студента на нові звершення;
- парадигма стилю письма студента має корелювати з особистісними орієнтирами студента-словесника;

Отже, множинність потрактувань текстової структури призвела до «об'ємного і рухливого, а не мертво-буквалістського наповнення цього поняття» [24, с. 35] у філігранно-словесній реалізації власного «Я» студента в кодах текстових реалій.

Про менторство крізь текстові імперативи

Феномен менторства є досить актуальним у навчально-науковій діяльності, лідерстві, волонтерстві, благодійності, менеджменті, самоменеджменті. Воно тісно пов'язане із соціальною активністю, ініціативністю та відповідальністю [18].

Потрактування феномену «менторства» у науковій літературі дозволяє презентувати аналізоване поняття як модель досвіду, його передачу, де ментор виступає в ролі наставника, радника, створює можливості для розвитку та підтримки менш досвідченого колеги [8].

Д. Клаттербак вважає, що кожен може стати ментором, якщо йому є що передати, а також якщо у нього є необхідні для цього вміння, час та повноваження [10].

С. Йованова-Мітковська (S. Jovanova-Mitkovska), Б. Попеска (B. Popeska) [32] та ін. позиціонують менторство як процес навчання і викладання, який ґрунтується на співпраці на користь обох рівних партнерів (студенти набувають практичного досвіду, ментор як результат співпраці – змінює стиль навчання, викладання, впроваджує інновації тощо).

М. Бойченко фіксує, що в країнах ЄС і США набувають популярності такі різновиди менторства як-от: «телементорство», «віртуальне менторство», «е-менторство», «Менторство» [6], маючи на меті – ефективно надати індивідуальну академічну, мотиваційну та емоційну підтримку дітям та молоді засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Таким чином, менторство, або наставництво, - повноправний процес комунікації досвідченої людини з менш обізнаною у певній галузі особою. Наріжні завдання ментора (в контексті цієї наукової довідки – викладача) та менті (себто – студента) презентуємо нижче:

- реалізація доцільних та правильних рішень;
- моральна підтримка на шляху до професійної реалізації та самовдосконалення;
- віра у перспективи особистісного розвитку студента;
- інспірація засобами лінгвістичних стратегій та реалізація творчих потенцій студента;
- розвиток творчої особистості щодо риторичних компетентностей менті;
- найважливіша функція менторства – психологічна підтримка.

Менторство спрямоване на пошук власних відповідей на питання особистого чи професійного зростання. У ході навчального процесу кожна зі сторін – ментор та менті – отримують користь. Це своєрідний «фідбек» на шляху до поставленої цілі-реалізації. Найскладніше у цьому процесі – артикулювати проблему та знайти шлях до самоідентифікації через образні коди красного письменства. Вчитель-словесник має інспірувати творчі потенції студента на шляху до реалізації текстового наративу. Ментор – це, завше, наставник, що транслює не лише професійний, а й життєвий досвід крізь призму словесної майстерності. Перш аніж вирішити, хто буде вашим ментором, варто подумати про запит, який спонукає вас до цієї комунікації. У нашій схемі-реалізації постулатом постає Слово, а згодом – система координат зреалізована в текстових наративах.

Функція тексту – передавання інформації від генерації до генерації. Текст, як універсальна реалія, має потенційно нагадувати пошук та відповіді на певні питання:

- Чи хочете ви займатися письменництвом та реалізацією слова в текстовому полотні?

- Що вам вдається найкраще?

- Що вам вдається найгірше?

- Що ви плануєте завтра зробити інакше?

- Якої конкретно допомоги ментора ви потребуєте?

- Чи є у вас ідея-натхненник задля реалізації певного задуму?

- Текст має позиціонувати акт самоідентифікації.

А. Маслоу наголошує, що самоактуалізована особистість завжди знаходиться в безперервному процесі самовтілення та самовдосконалення [25, с. 220]. Відтак, варто розраховувати на щире бажання протезе та шукати джерело натхнення задля написання текстових нарративів у форматі есеїв.

Як, власне, знайти ментора?

1). Реалізувати ваші прагнення та цілі.

2). Дізнатися, що вам вдається найкраще. Що є вашою суперсилою в нарративах текстового творення? Кожна людина має основний талант та декілька другорядних. Намагайтеся транслювати власне «Я» та позиціонувати його крізь текстові полотна.

3). Дізнатися, що вам вдається найгірше. Повноцінний аналіз власного «Я» допоможе знайти недоліки та повноправно транслювати їх у переваги.

4). Рационально витратити час та усвідомити: що ви плануєте зробити інакше завтра, щоб отримати бажане сьогодні?

5). Якої конкретно допомоги ментора ви потребуєте?

Отже, варто підкреслити, що однією з ключових екзистенціалів людського життя є сутність, яка полягає у визнанні цінності Іншого. І. Зязюн слушно зауважив, що «освіта неможлива без учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки» [15, с. 33]. Менторство – це тривалий процес підтримки та нерідко взаємної дружби. Обидві сторони повинні мати домінуючі цінності у своїй світобудові та незору мету на шляху до цілі. Яким чином світ стане кращим? За вашою участю чи без? Щоцікавішою буде ваша мета – то ліпше буде крокувати обіч ментора в системі координат, цілей та повноцінних текстових реалій.

Самореалізація як самоідентифікація.

Проектування особистості засобами лінгвістичних стратегій

Термін «самореалізація» має відповідати чіткій дефініції явища «самоідентифікації» крізь призму текстових стратегій у проектуванні та реалізації лінгвістичних реалій студента. Відповідно маємо чітко потрактувати терміни:

- самореалізація;
- самоідентифікація крізь призму:
 - творчої уяви;
 - візуальної презентації;
 - словесної креативності.

Як зазначає Л. Коростильова, термін «самореалізація» трактується як «здійснення можливостей розвитку Я» [19, с. 8].

Л. Левченко тлумачить самореалізацію як фундаментальну і найвищу ціль нової генерації. У практичному дискурсі процес самореалізації вчена детермінує як «послідовні акти самопізнання, самооцінки, прояву творчої активності, самостійності, самовираження – обов’язково на просторі справді творчої, дослідницької роботи, обраної добровільно» [22, с. 43].

Ж. Воронцова ідентифікує акт самореалізації в системі потреб особистості та визначає її як «процес найбільш повного розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності» [9, с. 58].

І. Чхейло зазначає, що шлях людини до себе передбачає єдність пізнання і практики. Вчена доводить, що самореалізація особистості – це «всебічна актуалізація внутрішньообуттєвого потенціалу людини у тій чи іншій сфері соціальної діяльності з користю для себе та в інтересах навколишнього середовища і суспільства» [31, с. 34].

А. Мудрик розглядає акт самореалізації як «реалізацію людиною активності у значущих для неї сферах життєдіяльності та взаємовідносин» [27, с. 26].

Актуальною у презентованій науковій доктрині видається ідея щодо самореалізації творчої уяви та її ідентифікації у царині текстових реалій. Задля цього варто потрактувати феномен творчої уяви в системі координат викладача-ментора та процесі рецептивної діяльності студента.

Окреслимо феномен творчої уяви. Отож, творча уява є психологічно пізнавальним процесом довільного створення суб’єктом нових образів. Виокремимо такі її критерії:

- 1) метафоричність образу;
- 2) розробленість образу;
- 3) індивідуалізованість образу.

Варто наголосити, що крізь призму текстових реалій студент вибудовує пласт своєї філігранної особистості та кристалізує його словом. Самоідентифікація особистості реалізується у реаліях текстового полотна.

Ймовірно, справедливо зауважити, що самоідентифікація є динамічним процесом розвитку самосвідомості людини, що є важливим механізмом формування особистості. Підкреслимо, що самоідентифікація як процес може сприяти посиленню певної ідентичності, розвитку особистості, спрощенню чи деформації її структури. Саме тому самоідентифікація особистості є нелінійним соціальним процесом, що містить також обмін соціальними цінностями [35].

Креативний складник – концепт творчої світобудови студента, сигнанта його творчих потенцій. Феномен креативності є невід’ємною запорукою творчої самоідентифікації, однією з важливих характеристик соціального процесу самоідентифікації [33], що відбувається свідомо чи несвідомо на різних фазах розвитку особистості. Д. Сімпсон вважав, що «креативність» – це здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення, «здатність до руйнування загальноприйнятого, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення» [21, с. 632]. В. Моляко окреслює сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість [26, с. 25]. Креативний складник – невід’ємна домінанта процесу продукування текстових наративів.

Творчі потенції поступово трансформуються у текстові наративи. Вплив лінгвістичних стратегій впливає на формування власної позиції студента-наратора. Відбувається акт самоідентифікації крізь призму самореалізації в слові. Яскравим репрезентативним матеріалом щодо втілення слова крізь текстові реалії є написання творчих робіт студентами Поліського національного університету, учасниками XXI Міжнародного конкурсу імені Петра Яцика. 2021 року завдання виконувалися онлайн: студентам було запропоновано реалізувати свої творчо-текстові наративи інспіровані висловом В. Вордсворта: «Юність – це хвиля, що здіймається: позаду вітер, попереду скелі» та реалізувати словесні рефлексії крізь рецепцію візуальної замальовки художниці-новаторки О. Дунєвої (рисунок 1). Справедливо зауважимо, що візуалізація – творча сила, спрямована на пізнання навколишнього світу, природи, внутрішніх властивостей душі, що бере участь у творчих процесах [3]. В ареалі візуально-образної рефлексії відбувається фіксування процесів ціннісної динаміки текстового полотна й екзистенції, стає можливою діагностика актуальних тенденцій крізь текстові наративи.

Отож, візуальний код презентації вплинув на формування текстових реалій студента-продуцента і трансформувався у рефлексію текстового полотна. Відбувся процес самореалізації та самоідентифікації крізь словесні реалії. Студентка Я. С. Несесенко наголосила, що «необхідно поєднувати молодий запал із життєвою мудрістю». А. А. Болейко зазначила, що «юність – це час посіву, а урожай буде збиратися пізніше». М. В. Максимчук окреслила «молодість-юність» як «найкращі часи мого життя». В. О. Поліщук узагальнила та потрактувала юність як «п’янку і солодку». О. П. Макарчук підкреслила, що «юність – це хвиля...».

Отже, важливість впливу емоцій на розвиток творчої уяви є потужною рушійною силою, яка детермінує текстові реалії. Механізм функціонування творчої уяви є суб’єктивним синтезом трьох критеріїв – розумового, емоційного та несвідомого, за допомогою яких будується образ майбутнього творчого продукту. Самореалізація відбувається крізь акт самоідентифікації у текстовому полотні крізь призму лінгвістичних реалій, метафоричність образу-слова та ідіостилю авторського потрактування.

Перспективою подальших досліджень може бути побудова концептуальної моделі сучасної словесно-візуальної культури у призмі текстових стратегій студента.

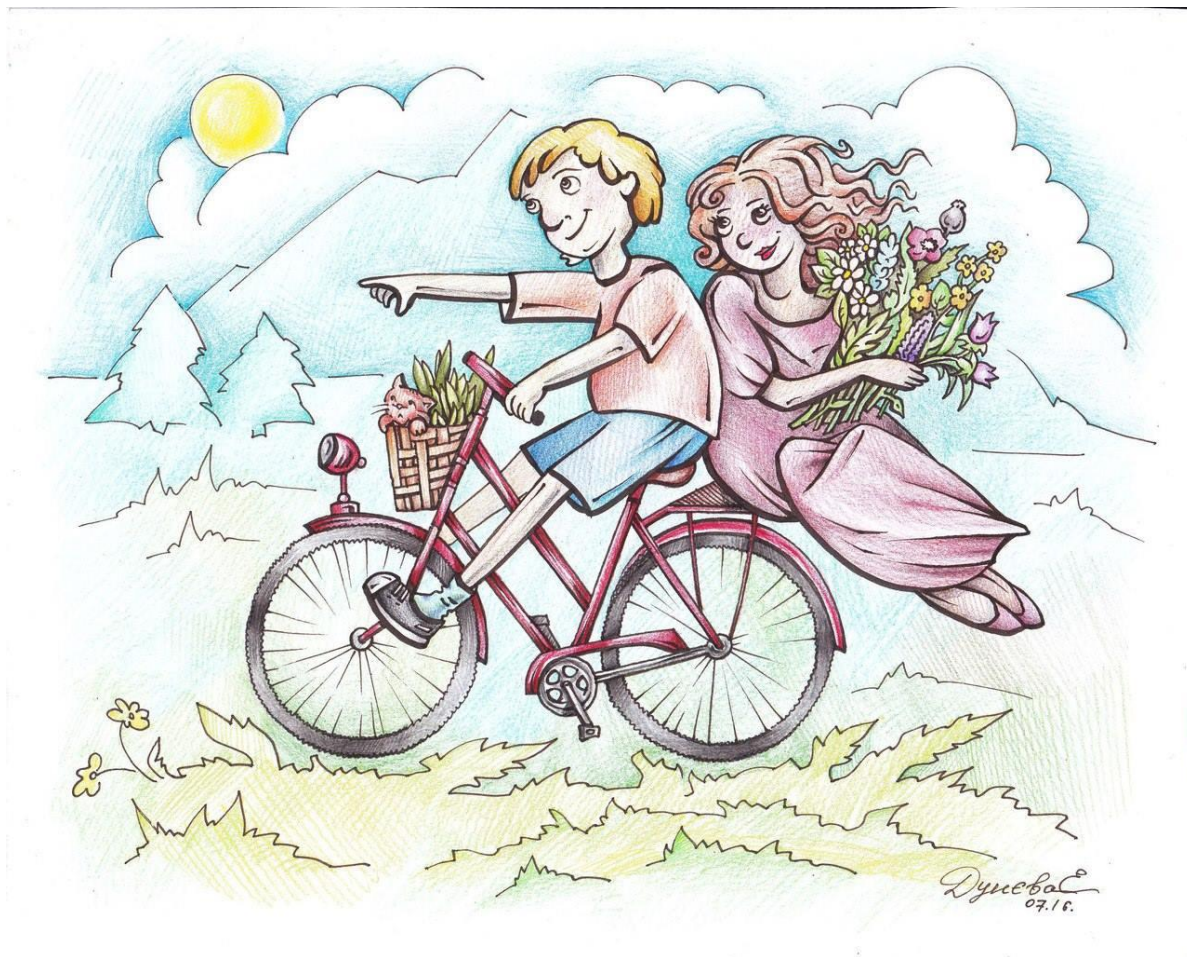


Рисунок 1 - ілюстрація Олени Дуневої

Текстові наративи крізь призму лінгвотворення викладача

У презентованому штибі ментор – викладач-словесник, людина, натхненна власним життєвим та науково-професійним досвідом, яка досягла певних акме-вершин і прагне до подальшого особистісного творчого самовдосконалення протягом усього життя. Стиль її письма є способом її мислення та актом самоідентифікації. Нам хочеться вести повноцінний діалог крізь сторінки текстового обрамлення і бути ментором для студентів, закоханих у СЛОВО. Наведемо нижче власні есейні ремарки задля натхнення та інспірації «генерації сміливих та незалежних». Запропоновані тексти зачитувалися студентам і мали певний feedback (зворотний зв'язок). Зазначимо, що авторські матеріали, які увійшли до цієї книги, публікуються вперше і є цілком оригінальними.

ВВ АБО Віра в Тебе!!!

Сонце мого дня і барви моєї крилатої ночі... Світанок роси крізь тлінно-змерзлі візерунки моєї душі... Холод, який нині вкриває душу у вирі обрію та далині моїх несповіданих мрій... Вони лишилися на папері моїх думок та просто закодованій словесній формулі: «ВВ, або Віра В себе...». Сльози заповнюють пристрасний монолог моїх відірваних думок, маленьке життя здається чимось більшим, абсолютом у посмішці відчаю... І нам важливо і потрібно гідно залишитися, не зачинити, а відкрити, знайти і не забути... Орігамі з аркуша паперу, рецепти, які старанно записані на клаптиках Твого дня, перемоги і поразки, квіти, які Ти лишила поруч з картиною, цвіт Твоєї посмішки на старій світлинці, книги, які прочитані безліч разів, масштаби своєї любові у відтінках тіні, райдузі нашого майбуття... Це таке нове почуття, незнайоме, космічно- болісне...

У цього листа є чітко окреслений адресат – «ВВ, або Віра В Тебе...»... Любов без кордонів... Лист, який Ти зрозуміло прочитаєш і безмежно, з посмішкою, невтомно-ніжнісно намалюєш своїми янгольськими вустами крізь скатертину пронизливої ночі в сузір'ї відчаю-зірок: «ВВ, або Віра В Тебе...!» Твоє кредо, переконання і турбота... Без кордону, сили та висоти мільйонних конгломератів у вирах зоряного полюсу... Там, де я не бачу і не чую, але вперто знаю: Ти – поруч... У сонці мого дня та барвах моєї крилатої ночі... Суцвітті поривань та любові космічного апогею...

Rebel! Romantic!

Perhaps Romance Always Desires Another.

Краса – це жест... Краса – це увага. Краса – це вміння слухати та чути, бути відкритим та неупередженим.

Життя – безкомпромісний безлад, профайл безкрайого блідого неба, балансуєчого на межі реального та ірреального, чарівна надія, раптова любов та неочікувані страхи, незора весна та нова романтика...

Кохання

Всі ми пригадуємо про це нестримне почуття рано-вранці, навесні... Замість снігу – краплини сонця, репетиції світанків, пів слова березневих квітів у вирі надії. Ага... А як щодо квітів? Авжеш... Не дарують... І немає кохання? Вирій космічних почуттів, таких, якими їх малюють у голлівудських фільмах так і залишиться на екранах кінотеатрів, поза межами сюжетних ліній, в субтитрах наших думок (і нікому... Ані пів слова...). Ми часто ризикуємо дублювати стосунки та образи з екрану та трансформувати їх у нашу буденну реальність... А якщо кіно намалюємо самі? Адже поліфонія вибору фільму не завжди банально-нездійсненна? А раптом з'явиться нова стрічка – про те, що (і це - можливо!) можна, власне, жити та невпинно розвиватися і самостійно купувати квіти.... Так, саме ті оксамитово-білі гортензії, які ти любиш...

Розвиватися (self-development... Змістовна складова...) – надійна інвестиція, розраховувати на себе в остаточному інваріанті, why not?!

Молодість

Який асоціативний ряд рефлексує це слово? Нам звично, і слово це має (повсякчас!) одну конотацію. В пересічних персоналіях – з генерацією осуду, у решти – миттєвого захвату... Вона задає тренди та генерує стиль думок... Мені казали, що це – стан душі... Не маю однозначної відповіді... Коли надолужу втрачене – зрозумію: варто захоплюватися чи сумувати...?!

Романтика

В думках, вчинках, чи стані метафізики? Однозначно – не банальна (хоча історія кохання Маяковського – це неосяжний вчинок, який не потребує контраргументів)!!!

Чого жадають романтики і чи залишилися вони? Що для Вас детермінує це слово? Це жест, увага, чи спосіб мислення? Як на мене, це – спосіб невідкладної дії, бажано - спонтанної... Романтика в кожному з нас... Якими прагматичними ми б не були...

Так чи інак... Хоч іноді... Йдучи на улюблену роботу ми милуємося рожевим сяйвом навколо, або ненароком дивимося в неозорий кут неба, поступаємося місцем знайомому незнайомцю (у нашому місті всі, принаймні заочно – знайомі), знаходимо у старій книзі банальний запис... І... Нестримно сміємося... Робимо висновки, але, забуваємо, прощаємо, захоплюємося і... Знову закохуємося...

Я, підкреслено, в свої 2.9. розумію і наголошую, що: «Potential Romance Always Deserves Attention» («Можливість Романтики Повсякчас Заслужує Уваги»). Безкомпромісно погоджуюсь з Міуччею Прада.

І побажаю собі... Бути романтиком, ловити кожну мить, зупиняти її, та вірити... В себе, спонтанність та сором'язливість своєї наполегливості!!!

Aimer, c'est permettre d'abuser... Іноді... Трішки... Рано-вранці) А Ви?

Elle aime

Intro

Мрійники знають, напевно, що несподіване чудо трапляється, варто озирнутися, зрозуміти, і підкреслено відЧУТИ. Нас просто перевіряють, ділять кордони і зачиняють двері... Всі кудись прямують, а мені просто потрібно вірити, що Ти - відчиниш двері...

Хочу побажати Вам зустріти Новий з саме тими, які однозначно далеко, але повсякчас так близько... Ні... Відредагую: бажаю зустріти Новий з тими, хто беззаперечно цінує та вірить у Вас...

Ще побажаю зустріти Вам Новий, так, як ви заповідаєте у найпотемнішій своїй мрії, так, як Ви того жадаєте...

- Поспати?

- Чому б ні?
- Летіти літаком?
- В цьому дійсно відчувається шик та очікування.

Цей рік завершується – і Ви можете озирнутися та відчути... Хто в ньому залишився героєм, а хто – став беззаперечним його антиподом. З ким ви відчуваєте підтримку та увагу (як на мене – найдостименніше), а хто на цьому крайньому відрізку лише маніпулює Вами, крізь цей шум та метушню, відблиски вогнів та тихе мовчання...

Зовсім скоро ми поринемо в нову історію і пронумеруємо її відповідно «2020»). Загадайте правильну історію та нехай вона трансформується у реальні площини... Іронічно, неоднозначно та неочікувано...

L' automne

Надія – мішень для старту. Жовтень – початок протисутінкових дощів, фон для золотоволосої осені. Тридцять відтінків дощового настрою та час для того, щоб діяти та відчувати: запах туманного ранку, прощання птахів та ліниву енергію буднів. Що нам потрібно? Особистий простір чи свідомий вектор почуттів, захід сонця замість променів ранку, курси в автошколі зі змінним накопичувачем емоцій, своя справа, романтика, безкомпромісний погляд на усталені речі?

Осінь найдивнішого та найскладнішого року настала та малює свої аргументи: несподіваними зливами та дивно-спекотними днями. Без шансів та варіантів, зі зміною констант та правил. Лишилося лише інвестувати у свої мрії, поривання, амбіції очікуючи реальних дивідендів, тримаючи себе у фокусі подій та наповнюючи стрічку новин.... Де Надія – субтильна та несподівана, очікувана та безприцидентна стартова смуга.

L'amour

Коли кордони закриті, нам залишається писати туди, де відповідь забариться, не знайде часу і забуде твоє ім'я.

Де: кохання – це щастя, біль, сміх, натхнення та насолода. Де: любов – незрима алхімія навіть за завісою омани. Де: к... - нестримний сюрприз, випадкові зустрічі і надія на фатум. Якщо ми щиро кохаємо, як діти, які танцюють під дощем то обов'язково сприймемо будь-яку пригоду з відкритим серцем та нестримними почуттями: смішними, недолугими, прикрими, незримими, недосяжними....

Ми будемо любити синій та білий кольори, смуги на чорному полотні, фрукти, сонце та поезію. Посміхатися незнайомцю... А раптом, він зможе ненароком вкрасти Вашу посмішку та подарувати її іншому незнайомцю... Так Ваша загадкова посмішка буде мандрувати і досягне апогею у самих непередбачуваних обставинах.... Танцювати під холодним дощем влітку, вчитися насолоджуватися, навіть коли сонце спить... Брати мольберт та малювати новий конструктивістський проект... А раптом...??? Це новий

шедевр? Варто тільки розпочати... Перестанемо боятися мрій і почнемо діяти... Гулятимемо полями в світлі пастельно-бежевого монохромного та уявлятимемо радість у всіх її іпостасях: мармурово-неозорому озері, оді, яку напишемо природі та забудемо про турбулентні часи. Відпочинемо... Вирішимо озирнутися, ніжно закрити повіки, не експериментувати з кольором та формою... І...

Зупинитися... Навіть... Якщо кордони закриті та нам залишається писати туди, де відповідь забариться, не знайде часу і забуде твоє ім'я.

listen to your inner voice

В епоху постправди, коли брехня стала новою валютою та меркантильність одягнула маски люб'язності, ніжності та мнимої любові варто не втрачати самоідентифікацію та власне «Я». Слухати свій внутрішній голос, відчувати розмаїття смаку, дивитися в очі людям, якими Ви б аж ніяк не бажали стати та сміло запам'ятовувати їх погляд... Відчувати, що саме зараз настав час для рефлексії, мандрів, мрій, філософії, усвідомлення та гучної тиші...

Нова ціна, акційні пропозиції, номери журналів з епіграмою лейблів «Надії»... Чому б ні?! Старий риторичний плакат та пейзажний живопис, графіка буденності та мозаїка емоцій від несподіваних новин... Сприймаймо все з лейблом «Надії»... Нехай ми не дуже й то оптимісти, але хай саме ця «Надія», яка десь заховалася, невпинно втікла, призначила зустріч, забула про нас і обрала невірний рейс та сіла в інший потяг стане універсальним символом: ключем до загубленої правди, віри, яка так далеко і так близько...

І... Нехай хтось не повірить... Але я відчайдушно, переконливо вірю в силу слів, маніфест мистецтва, візуалізації та стилю... Стилю бути собою...!!! Не одягаючи маски меркантильності, брутальної брехні та нищої зневіри!!! Інтригувати та надихати! Кожну хвилину та кожну неповторну мить!!!

Хм, а якщо це фільм?

В дитинстві я обожнювала фільми, які починалися з загальних сцен: багато людей, які блукають вулицями мегаполісів, скажімо, нью-йоркських, в лабіринтах шкільних коридорів, просторів безбарвних офісів. Мені страшенно подобалось вигадувати, хто ж саме буде повноправним головним героєм, заздалегідь, аніж око камери зупиниться на його погляді. Ця людина вирізнялася, навіть коли потрапляла в полон юрби, він чи вона повинні були бути яскравими, особливими, харизматичними, на них падав акцент уваги, зупинявся погляд. Режисери вводили в оману: ось яскраво одягнена красуня лине в кадр та зникає, як опівнічне сяйво, ось хлопець, який похапцем розмовляє телефоном і незграбно проливає на себе густу піну кави...

Іноді, можна було погратися самій. На вечірці, у вагоні метро в годину пік, на майдані, серед вирію незнайомих облич я думала: «Хм, а якщо це фільм? Можливо, чужий погляд, який кинув оком на цю площу запропонував би мені головну роль?...

І, вуаля, сценарій на відстані чверті секунди... Поводити себе так, неначе роль головна. Триматися центру. Бути власним художником з костюмів та гримером. Вправно та досконало ловити світло у лоні самотнього виру. Знати ідеально смішні репліки. Це все цікаво, але, найголовніше – бути собою.

Дитяча забавка, звичайно, стала в пригоді, але просте та головне стало лейтмотивом Істини.

Істини:

в житті масовка відсутня;

кожна людина – центральний персонаж;

ми – режисери власного сюжету і генеруємо особисті орієнтири, вводимо в сюжетну канву цікаві лінії та повороти;

повсякчас залишаємося собою та без прикрас.

Отож, можливо, завтра, я ввімкну опцію власного роуд-муві, а Ви спровокуєте початок романтичної комедії? Після титрів, поговоримо, гаразд?

Вирушаю в літо...

Влітку життя великого міста завмирає... Для того, щоб почалася саме та – маленька дійсність, яка належить лише Вам... Я вимикаю комп'ютер, заповнюю свій wish list повноправною вірою в себе, викликаю ліфт та відправляюсь у літо...

Де...

Час бути рішучими, безкомпромісними та нерозсудними. Три місяці, протягом яких сміливість має стати нашим антагоністичним лейтмотивом... В параді думок, нестримному погляді, рішучих кроках та прямолінійних висловлюваннях... Будьте непримиренними та залишайтеся собою!!! Там і зустрінемося... У літі...

Забути про візерунки секунд та хвилин, стрілки на обридлому циферблаті...

Сьогодні не хочу обтяжувати слова текстом. Просто цього я бажаю... Так щиро та нестримно....

Дивувати просто зараз

Ловити погляди

Не зраджувати миті

Танцювати, поки стане сили та запалу

Затримати момент

Забути котра година (взагалі забути про візерунки секунд та хвилин, стрілки на обридлому циферблаті)

Ловити кожен нестримний рух

Сховатися від ранку

Бути в центрі вибуху сподіваних несподіванок

Вилікувати всі рани та насолоджуватися минулими помилками

Спостерігати, як небо дарує ніч

Зустріти Тебе раптово
Бути менеджером своїх міркувань і НІКОМУ не дозволяти змінювати систему моїх координат
Почати нову подорож
Жити так, як відчуваю
Не чути тих, хто радить повернутися назад
Отримувати в подарунок фатальні та імпульсивні вирішення банальних проблем
Забути про простір темноти і вірити в СВІТло, в кожному з нас

Грози сяяли у спалахах виру...

Найкрасивіший та найромантичніший спосіб втечі від реальності... Мітинги? Протести? Очікувані дедлайни? Вибачте, до мене зазирнула Весна... І... Сягнула свого апогею... Нічого не знала про наші надії та палкі сподівання... Просто прийшла, щоб квіти милували око та додавали нам насолоди, грози сяяли у спалахах виру...

Весна не змушує нас затамовувати подих, не пробуджує у всіх нас почуття раптового щастя та навмисної любові, просто, це фатальна мить насолоди, яка однаково трапиться... І вулиці сповняться натовпом віроломних мрійників та очікуваних прагматиків, тими, хто чекає з шаленим ризиком, до неможливості одне одного, тими, хто лине виром думок та нестерпно очікує когось і з надією зазирає у месенджер, де прямолінійно, чи з пунктирами кодових запаморочень не забарилося невблаганне повідомлення... У вікнах вітрин, де скло стає точкою прибуття: сподобаюсь? Сподобається? Ні?

Чудо, яке трапляється кожного року, і тому, кожен з нас може щось змінити, передумати, згуртувати всі міркування навиворіт, обрати щось екстраординарне, заінтригувати в очікуванні... Припускаю, що першої весни – ми відчуваємо щирю любов, тринадцятої – не завжди взаємну, сімнадцятої – таку, що спати аж ніяк не вдається, а ця, тридцята... Для чого вона? Напевно, Земля все ж повернеться до Сонця правильною стороною, і я... Закрию очі... А далі... Будуть шалені посмішки, і ті... Кому я подобаюся різною... Іноді – нестерпною. Люблю Вас!!! Ті, хто близько і далеко... Ті, хто ображав, і ті, з ким разом плакали... Ви всі тут: в моєму бунтівному серці... Назавжди!!! Безкомпромісно та вперто!!! На всі випадки життя!

Véritable amitié

Дружба – підтримка, маніфест, протест, порада, розуміння, турбота... Інколи, нам трапляються люди, які неначе друга половинка... Ні!!! Ми – просто одне ціле... Крізь недолугі конфлікти, брак секунд у добі, просту забудькуватість ми марнуємо час і... Забуваємо написати, підтримати, обійняти, а іноді – добряче насварити Своїх... Повсякчас – ми не спілкуємося роками... Вони – так далеко і зовсім близьенько... Ми обіймаємо їх поглядом, боїмося зробити перший крок, іноді – сказати категорично «ні», а іноді – просто

зрозуміти та підтримати без крихти осуду та недолугих поривань... І ось діалог моїх плутаних реплік:

- Якщо ми зараз не разом – це не означає, що я про Тебе не думаю, подруго.!!!

- Дружити – це теж мистецтво. Ба більше – це неповторний дар, неосяжна мить.

- Я обов'язково Тебе зрозумію, помовчимо разом, якщо це буде на часі...

- А давай разом мріяти... Коли я..., а коли – Ти... Отже, МИ - ...

- У Тебе скрутні часи – я не відступлю... Буду поруч!!! Навіть, якщо Ти не скажеш мені...

Скільки реплік ми надсиляли одна одній... Без кордонів... Крізь нестерпний біль і в апогеї радісних миттєвостей.... Лише одне варто не забувати: дружба – це велике щастя!!! Безмежне!!! Не втрачайте одне одного крізь дрібниці непорозумінь.... Цінуюте та піклуйтеся!!! А, якщо, раптом, посварилися – негайно помиріться!!! І ніяк інак!!!

Єдність в протиріччі?

Єдність в протиріччі? Відносини в межах певного договору? Щось видалити, щось – стрімко залишити.... Як конвертувати наші емоційні наративи у силу єдності без навмисних суперечностей? Як зробити так, щоб сила думки не зруйнувалася раптовими барвами багряних слів і ми допомагали одне одному? Це утопічна діалектика... Але... Чому не посміхнутися у відповідь, не подивитися у полум'яні барви-очі (які, звичайно можуть спалити Твоє серце), просто повірити без сумнівів, мислити категоріями дії та неочікуваної миті іронії... Звучати фантазійно та неймовірно... Вірити у випадкове чудо, але бути фаталісткою... Створювати, але не руйнувати... Захоплюватися, але не шкодувати... Змусити себе звучати правильно, відчувати ноти ритму міста, падати, але шалено підійматися, говорити, але не промовисто мовчати... Бути вільною, без упереджень та кордонів, страхів, чужих картатих думок, керуючись власними імпульсами та стимулами бунтівного серця...

Цінувати... І так щиро... Шукати єдність у протиріччі... Без кордонів у межах певного договору...

Понеділок року

Жовтень – світанок нового життя, понеділок року, подих перед стартом, передчасне хвилювання. Під панорамною картиною «Все, що ми подумки малювали...» можна зреалізувати щось неосяжне, невідоме, неоднозначне, але таке зрозуміле...

Все, що задумали, почнімо знов-таки, там, де вимальовували фальшивий «фініш» - окреслимо стрімкий старт... Будемо тими, ким хотіли... Навчимося поринати у щось нове... Після зачинених дверей, зрозуміємо, що це лише нова перемога... Будемо задоволені одне одним...

Повернемося додому в протисутінкових відблисках – як передчасно простирадло ночі зазирнуло в цю оманливу далечінь... Горду і незбагненну...

Жовтень для нас, як новий аркуш паперу, як щоденник, в якому відсутні і завдання, і оцінки, - і тільки наша рука фіксує «За» і «Проти», «Так» і «Ні», «Беззаперечно» та «Завчасно»... З цієї точки ми споглядаємо горизонт, від сьогодні до завтра осягаємо неповторне майбуття... І пишемо модерні життєві абзаци, як експерти....

За вікном буде жовтень – понеділок нового дня... Світанок нового життя...

Elle aime ♥ rêves

Змінимо інтелектуальний мінімалізм і намалюємо картину рожевими фарбами... І... Давай я розкажу Тобі секрет і переформатуємо барви свого серця... Де: душею я в Парижі, а розумом та всюдисущим раціо – вдома... Це моя фантазія... Лише помірковані кроки у напрямку до мрії... Моє завдання – перетворити паризький Гран-Пале у марево-рожевий пляж (обожною показ «Chanel»), де море хвилюється напівпрозорим блюзнірством рожевих хвиль... Де так очевидно напівпрозорий блакитнуватий туман стелиться містом...

- Куди прямуємо далі?

- Звичайно ж, порушувати такі набридлі правила... І...

Йдемо без картатих сумнівів у шоу-рум «Elsa Schiaparelli» на площі Згоди... Shocking pink і моє серце залишається у рожевих маревах цього інсайту, без якого стиль італійки, яка свого часу підкорила Париж, аж ніяк не вдасться невимовно уявити.... Рожеве світло, з вікнами на Вандомську площу... І... Я залишаюсь там назавжди... Гармонійно і повсякчас...

А далі... Впевнені кроки бруківкою мистецького Монмартру... І... Я знайшла своє ідеальне світосприйняття рожево-невимовного заходу сонця... Мої орієнтири:

- Спека у великому місті.

- Щирі люди, які повсякчас вітаються з нами (хто був в Парижі – помітив таку деталь).

- І... Ми танцюємо у відображенні Сени... Навколо вирує місто і ми відчуваємо і обираємо наші мрії... Градієнт, жодної чорно-білої графіки і наші яскраві відтінки...

Де: душею я в Парижі, а розумом та всюдисущим раціо – вдома... Але!!! Куштую такі смачні круасани і просто дивлюся Тобі в очі... І МИ... Створюємо, малюємо інтер'єри нашого Парижу... Крізь час та простір... Впевнено та сміливо... Без краплі сумніву та щирою вірою у майбуття завтра...

Квінтесенція суму-радощів

Квінтесенція суму: вабить, цінує, трапляється чи руйнує? Як часто ми маємо сумувати, щоб зрозуміти цінність цієї неповторної миті? Як її зупинити,

стримати та закарбувати в пам'яті? Натомість... Як пахне щастя? Які аргументи майоріють в біографії випадкового чуда? Де його знайти? Чи щастя – продукт пам'яті, відчуття простого зараз, тривалість в ефемерності, банальні слова чи відважні дії? Або: пошук сенсу радості... А сум – можливий без раптового щастя? Це наш перманентний стан крізь розрив певних шаблонів? Можливо, сум – це ширість у радості, мейнстрім наших спогадів, мозаїка тексту на сторінках рожевого полотна... Чи новий день поміж деформованих думок та знаків оклику в заангажованих текстових рисах? Перший подих, новий світанок, другий шанс, віра в Тебе, чи змарновані надії? То що ж?

Часом, коли думки заповняють вири простору і я не сплю...

Коли пристрасті вщухають... Залишається лише музика наших почуттів, символ обізнаності та невгамовно-тривкої повноти наших днів, де: ми образились, не все зрозуміли, обрізали нитку думки та не завершили наш творчий спіч, засоромились, не сказали досказане, де трішки ностальгії та терпкої правди.... Вир почуттів, віхола емоцій з присмаком пряної ванілі запорошують наше життя бурхливими спогадами... Тільки від нас залежить, як ми транслюватимемо завтра, зробимо крок вперед чи сто – назад, надрукуємо літери образ крізь плін думок, виголосимо всі «За» та «Проти».... Транслюватимемо «завтра», замінимо його на «сьогодні», чи просто повіримо один в одного, де часу не існує.... Віра... Так важлива повсякчас.... Я просто хочу сказати вам, що я вірю, що ми не зламаємось і надихатимемо одне одного.... Просто так... Без зайвих «Але» та «Проти».... Нестримно, невблаганно, повсякчас....

Прев'ю мого романтичного смутку

Кохання... Мода з минулого з алегорією погляду в майбутнє... На що ми очікуємо, який wish-list транслюють ці знаменні почуття? - Перший сніг в тьмяних снах, вінтажна шуба у розписі квітів, промовистий погляд, право кохати вголос, невпевнений крок у п'їтьмі, злива казок, очікувані дні весняних пролісків, дзвін дощу у вирі райдужних крапель. – Вибачте, я переглянула забагато широко-романтичних фільмів в андеграунді власного буття. О ні! Я була повноцінним персонажем, центральною героїнею розмаїтої казки... Можливо, хтось не йме віри, але у вирі урбаністичного пейзажу я завжди знаходила Тебе... Ти не завжди помічав мене, але надавав мені вільно-щирого натхнення... Коли я зустрічала Тебе у хаосі спонтанно-ширих поривань я соромилась та раділа. Це було прев'ю мого романтичного смутку таких очікуваних поривань та сміливих почуттів...

Яке воно найзрадливіше почуття та вічна віра у нього? Я пишу цього листа і достеменно уявляю це: на ній – шовкова сукня-комбінація розкішно-білого кольору, на ньому- вовняно-теплий кардиган впевненого обладунку. Обставини і місце одвічної локації – другорядні, адже вони створюють атмосферу, яка разюче змінює романтику на шати очікуваної ніжності, вчора – на сьогодні,

політику конфіденційності на щирість почуттів без чітких штампів та набридливих телеграм. Це лише їх спецпроект, де вони чітко транслиують свої ролі, знаходять остаточну точку призначення та пункт опору у шатах безкомпромісної згоди... Вони тримають руку на пульсі, посміхаються без слів та просто все розуміють...

Так, сьогодні 14 лютого, але, моя улюблена цифра – «5» (з «+», і без жодного «-»). Чому б не додати «1» та «4»? Можливо, саме ця «5» стане моїм щасливим блиском в очах? Де: на ній – шовкова сукня-комбінація розкішно-білого кольору, на ньому- вовняно-теплий кардиган впевненого обладунку... Все без конкретних лейблів, а лише від невблаганної любові та щирих почуттів... Де зв'язок між нашим значенням та втіленим образом нерозривно та нестримно пов'язані...

Літо... З захоплюючої story...

Літо... Наче з захоплюючої story... Я знаю, що сьогодні- літо, і це домінанта в моєму світосприйнятті. Можна розмалювати своє буття в різні кольори. Можна вперше вийти на футбольне поле чи вперше подивитися матч, за інерцією вболівати не шкодуючи емоцій. Можна послухати незнайому музику чи кавер (краще ввечері) і несподівано знайти трек, який стане лейтмотивом мого 19-го літа. Коли, як не тепер? Можна з чимось не погодитись, можна зробити незнайомій людині комплімент, можна заявити про права та свободи, можна танцювати, лишивши взуття абиде, можна зробити фантазійний малюнок – все це можна, але, необов'язково. Зараз ми вільні. Попереду – все ще! – цілісіньке літо. І у нього щодо нас грандіозний wish list...

Любов чи Кохання?

Всім назагал відомо: світом править ерос і танатос (про це повсякчас говорив один знаменитий професор). Отже, про Любов...

В різних стилях життя дефініція терміну «кохання» підпадає під секції та варіації, як-от: happiness, psychology, love, family etc. Все рухається навколо одного: «знайти та вберегти». Герої: таємні експерти, зарубіжні вчені, зірки, справжні люди, рекламні слогани, знайомі, подруги, недолугі порадики...

Любов – хаос думок, метафізика почуттів, філософських спроб, можливих та ірреальних припущень, психологічних роздумів, гострих відчуттів...

Тож Кохання чи Любов? Щодо мене... Це не текст невіголошеного виступу і не варіації на різні теми. Отож, мене аж ніяк не введете в оману! Тому що однозначно та остаточно я обираю серцем!

Étapes vers le rêve

Людині обов'язково необхідно робити кроки... В неординарне завтра, прийдешне сьогодні, екстраординарне вчора... Назустріч зплутаним обставинам, вагомим висновкам, безкомпромісній правді, одягненій у

суперечливі шати... Людству необхідно мріяти... Всі ми невпинно полюємо за мріями... Ми оспівуємо наші мрійливі марення у модерній поезії, суперечливій прозі, яскравому кінематографі...

Ми біжимо за мріями, знаходимо нові їх форми вираження, рефлексуємо майбутнє, віримо та щиро сподіваємось, що абстрактне - стане матеріальним... Сідаємо у вагон поїзда, керуємо автівкою, споглядаємо осінній пейзаж крізь неозоре вікно таксі-осені, робимо невпевнені кроки та... Зустрічаємося з нею... Мрією... Не завжди одягненою у грайливі шати, елегантний настрій, з можливістю суперечливого вибору. Ми мріємо у вкрай скрутні часи, вчимося цінувати момент, зупиняти субтитри та повноцінно дивитися фільм, вірити погляду, змінювати декорації, не дивитися на годинник та забувати про час... Який є умовою для здійснення мрії, яка невпинно крокує до Тебе, обіймає та малює майбуття завтра... З мрією... Одягненою у суперечливі шати шику поезії та з присмаком безкомпромісно-романтизованого кінематографу...

A propos de toi, mon amour

Ми опиняємося у вирі ресурсів та необмежених курсів... Ми забуваємо про мелодії натхнення, модний мікс та час для нестримних пригод, де ноти серця плавно трактують свою мелодію з присмаком чудес... Стоп...!!! І Ти з'являєшся поруч... Ми граємо себе та про себе... Всі відтінки почуттів примножують кольори, блокують все, що нижче тиші та стишують шум повітря... Твоя амбіційність і цілого світу замало, щоб невимовно потракувати наші почуття... Часу не існує, ця інстанція більше не працює... Кадри нашої кіноплівки майорять у зеніті сонячно-оповитих, вітряно-преземлених хмар... У нас є 12 (а можливо – 21) аргумент, щоб дивитися одне в одному у вічі... Ми забуваємо мріяти та насолоджуємось ароматом вітру... Більше вражень і початок нашої подорожі стає незабутнім і неозорим... Кожну секунду та кожну неповторну мить...

Мій авангардизм – Твій авантюризм

Ми... Діючі особи: Ти і я... Армагедон та апокаліпсис... Мій авангардизм – це Твій авантюризм та безумовна віра в усі Твої починання... Щирі декорації до розповіді... Коли Ти любиш і нікого не чуєш... Коли відкриваєш свої очі і вперто-наполегливо знаєш, що життя у вирі сонця має своє безумовне продовження... Твої репліки серця ламають стан в нотах мого розгубленого серцебиття... Моє серце більше не мовить про маніфест наших почувань, лише неозоро торкається краплин Твоїх тривких спогадів... Кардіограма наших почуттів сягає свого апогею... Повна та безумовна довіра і кроки вперед... З вдячністю та повнотою світосприйняття у вирі кращого...

Наголос на правильному складі, акцент на невлотимих деталях і... Твій образ... Неповторний і тривкий... Кожну секунду та кожну неозору мить...

Багаття Твого погляду на крилах моїх окулярів

На крилах моїх окулярів виблискує роса, танцює полум'я, блимає багаття Твого погляду... Життя повертається? Світ малює ноти нового ренесансу і поступового оновлення... Літні тренди, новий модерн і пошук натхнення в барвах синьої повсякденності та неозорої буденності... Крізь лупу моїх окулярів посміхаєшся Ти... І... Як багатогранно та філігранно біжить стрілка годинника... Я не помічаю, котра там, на малюнку циферблату, де його скоординовані стрілки... Часу просто не існує у вирі нашого світосприйняття... Магія криється в деталях... Поза часом та простором... Це наш сюжет трансформації... Метаморфози та метафізика... Чаруюча та несподівана буденність... Епоха нового відродження... Це наш магічний фокус...

Я просто повільно підіймаю фіранку своїх окулярів... Де: виблискує роса, танцює полум'я, блимає багаття Твого погляду... Життя повертається... І окуляри більше ні до чого не причетні... Це просто наш магічний фокус з трепетом нового погляду, непередбачуваних обставин та новою зіркою у столі срібного неба...

le voyage

Напевно, ми всі любимо подорожувати, або, якщо ми залишаємося у межах локацій місцевих джунглів, хоча б, намагаємося грати роль мандрівників. Моя «ручна кладь» - must have моїх неозорих буднів, завжди забронює місце у ритмі стрімкого серцебиття – рожеві орнаменти у голубих хмарах, геометричні форми, які допомагають нам не розгубитися в обіймах смарагдових хвиль, сильні серцем люди, які тривко тримають мою руку за будь-яких життєвих обставин, Віра в себе, сміливість серця в мудбордах міських колаборацій, мистецтво ентузіазму, допитливість крізь призму питань.

Пух та вітер, спека і серпень, які закінчуються, але обіцяють повернутися... Як натхнення, велика перерва, несподіваний дзвінок, яскравий акцент, пляма після дощу, нестримний виклик та іронія в деталях. В кожному фрагменті повсякденності... Революційному, спонтанному русі, грі та нестримній боротьбі. І вогні наших мандрів, які повноцінно нарікають стати «Життям» в неозорій миті та кожному щирому русі. Кожну хвилину та кожную неповторну мить...

Моя скоординована система очікування

Немає нічого жахливішого, аніж скоординована система очікування... Ми повсякчас чекаємо... У вирі календарно запланованих зустрічей, відповідях на давно забуті питання, мінливості будніх днів... Навіть трейлери в кіно - це спосіб очікування прем'єри...

... чекати на весну... Екстраординарну, не за фіксованим розкладом, коли насправді стане тепло... Ось – апогей мистецтва в режимі очікування та магічне задоволення.

Справжня весна – це юність, досконала абстракція, графіка твоїх почуттів у мережі міста, яка будує спогади... Що там, за рогом? Несподіванка, спогади, нові очікування, біль, нетямущі почуття (де Ти не Ти і я не я), віра?

Можливо, якщо система очікування трансформується у полегшення... Якщо малюватимеш вперто тіні, а з них – виринатиме світло... Якщо знатимеш напевно... На кого чекати і у який саме весняний день... Ця весна буде дарувати нам лише акорди у нотах, а режим очікування байдуже трансформується у палкі спогади не «без», а лише «за» ...

Формула «тепер» та «зараз»

Стверджують що, з певного віку (в різного штибу дослідженнях цифри варіюються, але майже завжди це темпоральний відрізок від 20 до 30) неможливо зустріти друзів та здобути нові звички. Навіть модерні книги та пісні сприймаються дещо складно: невже це література? Невже це повноцінна музика? Я, як людина схильна до ностальгії можу констатувати, що ніщо мені не здається настільки прекрасним як формула «тепер» та «зараз». Звичайно, повсякчас доводиться боротися зі своїм екзистенційним марнославством і любити ще щось. Але... Я даю собі безліч шансів, перемагаю та констатую, що вчора вже було. Як щодо завтра?

Un voyage au cœur, qui n'est pas étouffé par le froid

У осені своєрідний післясмак... Це, наче початок, а нібито – кінець... Свобода, її білий колір та мандрівка до серця, яке не вгамується холодом... Але.. Хочеться метушливо підглянути у Осені декілька ідей, скомпонувати відтінки, знати відповіді на випадкові питання, відчутти гумор, поснідати та вирішити (!), зробити усвідомлений вибір, створити плейлист, який надихатиме, буде нагадувати про щось старе та забуте нове. Наважитись та стати краще... Принаймні, намагатися...

Життя у метушливо-шаленому листопаді... А сонце все ще палає в просторі, де системи координат вказують не у правильному напрямку, де біжиш та не зупиняєшся, мовчиш, а не щиро аплодуєш, пришвидшуєш темп, а не закарбовуєш момент.

Буденна схема.. Оптимізм та реалістичне світосприйняття... Сила мрії перемагає реальність у пільмі... Я шукаю Тебе, як втрачений пазл, схиляю голову та намагаюся відчутти метушню Твоїх думок... Гублюся у сірій буденності, не можу обрати колір, вітер здіймає попіл виру та пришвидшує темп... Лише момент... Чуже відео, вірші без паузи та втрачений образ... Який залишився у листопаді... Нова версія мене і усвідомлення... Зі своєрідним післясмаком... Це, неначе початок, а нібито – кінець... Та сама нестримна мандрівка то серця, яке так відчайдушно не вгамується холодом...

Offline is a new luxury

Увага та час – найважливіші ресурси станом на сьогодні. Вкрай цікаво, а кому Ви їх даруєте? Я, наприклад, страшенно здивувалась, коли краєм ока поглянула в налаштування свого телефона... Скільки часу я витрачаю на online реальність!!!...

Ні, я ніяким чином не пропагую відмову від інтернету, фейсбуків, інстаграмів, не хочу жити в печері та лякати дітей вай-фаєм – я просто прагну бути впевненою, що час, який я (і)раціонально проводжу в мережі, не робить мене безглуздою та недолюгою.

Отже, люди, у стрічці яких, я поставила заповітний «лайк», повинні бути натхненниками, шоу, які я переглядаю на YouTube забов'язані збагачувати мій внутрішній світ, текстові повідомлення, які я читаю в соціальних мережах, мусять генерувати думки та інспірувати нові звершення. Все повинно бути тільки так, тільки в цьому руслі, аж ніяк інакше. Тому що темпоральний зріз мого життя безцінний, часу ніколи не стане більше і я повинна намагатися витратити його з користю та посмішкою. Offline is a new luxury – однозначно девіз мого буття!!!

P. S.: і наостанок, актуальна мудрість: заряджайте себе! Адже, Ви ніколи не забуваєте робити це з телефоном, чи не так?

Життя-боротьба

Хотілося б припинити думати, що життя – це лиш рух чи віроломна гра. Хоча, і тут, і там намалюємо «плюс», головне в цій безперестанній динаміці – боротьба. Саме від цього спротиву матеріалів безперестанно сипляться іскри, без яких свято не свято... Без них і вогонь згасне, саме те багаття, яке гріє нам душу...

Без боротьби відсутня пристрасть, а без пристрасті – Жінка... Щоб світ сприйняв нас саме такими неповторними та філігранними доведеться поборотися... Впасти-встати, заплакати-посміхнутися, зачинити двері, а згодом... Крикнувши в сльозах, забути все і відчинити їх... Виграти і програти, забути та пригадати, дихати самотністю і кожної миті відчувати взаємність... Ламати стереотипи.... Боротися з собою... Знаходити та втрачати...

Сьогодні ми боремося кожну секунду, кожну мить, щоб стати кращою версією себе... За те, щоб знати та любити, відчувати і протидіяти... І просто усвідомлювати, що боротьба – це те саме пристрасне вогнище, що і підкреслено усвідомлено зветься Життям...

Знімемо маски...

Хто є хто? Випадкові світлини нагадують нам про трагізм сьогодення та парадокс буття. Непередбачуваний оптимізм таємної агентки натякнув мені, в яких архівах пульсують барви цієї миті. Це фото уособлює і радість, і

конкретику, і драму нашої прийдешньої минушності. Колись, ми без остраху знімемо маски, щиро подивимося в очі та безкомпромісно посміхнемося, пригадаємо шати цієї зупинки, барви впевнено-білої зими та стару будівлю на розі знайомої вулиці... Не будемо стримувати наші амбіції, забудемо, що навколо нефарбовані обійми вкрили землю у пільмі, знімемо маски, відкладемо парасольки та разюче-впевнено перестанемо малювати три крапки... Пора без ризику, парадоксальні ідеї та щирі посмішки майорітимуть крізь наші погляди... Все буде зрозуміло без слів та одвічних натяків... Гра в зіпсований телефон розвіється без фатального ризику, перестане бути лейтмотивом сьогодення, ми вже не зупинимо мить, а впевнено-вперто будемо пізнавати одне одного і святкуватимемо звичне життя... Таке нестримне, неодноманітне та чарівне... Без призми маски та в екстер'єрах нашого одвічного пошуку...

Р. С.: пам'ятаймо: наші миті хтось несподівано може фіксувати. Все це – мої тривкі та улюблені сподівані несподіванки. Дякую, хтось Ікс! Це вже намальована історія!

Amitié

Що МИ знаємо про дружбу? Звідки вона походить? Які допустимі гіпотези щодо її народження та вічного існування? Хто започатковує та продовжує малювати коло наших взаємин від містичного до прагматичного, а хто – хоче розірвати всі починання та видалити нас з чату? Як на мене, дружба – це дар, інвестиція, яка не вимагає відсотків, дуальна програма розвитку нашого буття...

- Що відрізняє нас від інших?

- Ми надійні та готові допомогти одна одній, зрозуміти та підтримати.

- Як ми інвестуємо в час, а отже – у тривкі спогади та режисуємо наше буття у краплинах секунд?

- Ми просто радіємо від того, що Твоє горіхове мокачіно опинилося на нюдовій обгортці мого мозаїчного взуття...

- Ой, я спіткнулась...

- Я зловлю Тебе у фокус-миті і врятую від спонтанного фоллу!!!

Це наша музика буття, мода прийдешнього сезону, орієнтир на вічну красу та нестримний сміх, який мотивує на нові звершення та відшліфовує кроки до нового старту....

Життя різнокольорове і навіть хмари іноді затуляють яскраве полум'я світанкової роси... Нам розбивають серця, зраджують у наших пориваннях, змушують збирати перли-сльози і залишати їх у куточках нашої душі, сміятися та відчайдушно вірити... Що ми станемо сильніші і просто нестримно, відчайдушно та безкомпромісно-щиро скажемо: «Дякую!».

Це наш шлях і жіноча дружба має віддзеркалювати всі відтінки повсякденної рутини, руйнувати стереотипи щодо підлості та нищої негідності...!!! У житті вкрай багато фарб, не існує лише чорного та білого. Ми кожного дня створюємо нетипову подорож і змінюємося... Досліджуємо всі

куточки своєї щирої душі, оточуємо себе тим, що надихає, буваємо сильними та сміливими – або ніжними та чуттєвими... Розкриваємо свій потенціал, засмучуємося, шукаємо нові шрифти в нестримних горизонтах, поважаємо оточуючих та вміло співчуваємо їм, даруючи нестримну посмішку у відповідь... Знаходимо та забуваємо... Щось емоційне, з внутрішньою драмою та несподіваною розв'язкою у банальному фіналі... Це наратив наших шаблонів у лабіринтах дружби... І...

МИ майже все знаємо про дружбу. Звідки вона походить. Які допустимі гіпотези щодо її народження та вічного існування...

Монтажна мить однієї О...

Як змиритися з Осінню: поетичною, тією, яка так милозвучною пахне мокрою землею і першим семестром, вона була щойно, і як так трапилося, що Земля і Сонце – чи МИ? – летимо з несамовитою швидкістю, що від однієї «О...» до наступної не рік, а лише несамовита секунда, одна монтажна мить, один нестримний погляд.

Як зрозуміти Зиму, яка стукає у шибки зарано – ще задовго до того, як плейлист у супермаркетах, реклама у вітринах магазинів та грайливі урбаністичні прикраси запалять новорічні вогні?

Як зрозуміти та відчутти Весну, яка промайне неначе раптовий сон, приємний та абсолютно невагомий?

Як не забути Літо, як яскраву радість, з грозами та ретроградним Меркурієм, новим альбомом Адель та мальовничими спогадами...?

Лишаємося у бабиному літі: незбагненному, неосяжному, протисутінковому...

Йдемо туди, де раціонально не можна пояснити природу речей, надолужити втрачене, зрозуміти неосяжне... Кожну секунду... Кожну мить...

Яка анатомія любові? Де приховані її коди? Хто зачиняє двері на замок, а хто відчиняє їх крізь барви марева світосприйняття?

Яка анатомія любові? Де приховані її коди? Хто зачиняє двері на замок, а хто відчиняє їх крізь барви марева світосприйняття? Що криється у нашій магії? Як ми інтерпретуємо слово «Кохання»?

- Це наша гра світла... І тільки МИ вирішуємо, чи будуть заважати нам тіні... Минулого, чи прийдешнього вчора...

- Все, що змушує Землю обертатися довкола... Це не лише мої почуття до Тебе (де Ти – саме життя), любов – це те, що ми кодуємо в повідомленнях, надісланих у вирій Всесвіту. Я люблю і формально стаю цілісною. Це форма поваги та доброти... Те, що ми можемо повернути у відповідь, як вдячність за те, що МИ є...!!!

- Це листи, які Ти ніколи не прочитаєш... Адже, я не скажу Тобі, де вони заховані...

- Це тепло, турбота і безкомпромісна ніжність...

- Вечірній дзвінок і Твій голос... Так неосяжно, романтично і раптово...

- Формально і неформально... Байдуже до усталених шаблонів... Наші відчуття та пошук Тебе крізь вир квантових секунд...

- Рожеві мрії і реалістичні пейзажі нашої блакиті... І всі відтінки настрою: від блідувато-нейтральних до насичених...

А що для Вас, л(Ю)бов? Яка її анатомія? Де приховані її коди? Хто зачиняє двері на замок, а хто відчиняє їх крізь барви марева світосприйняття?

A propos de toi, mon amour ❤️❤️

Ми опиняємося у вирі ресурсів та необмежених курсів... Ми забуваємо про мелодії натхнення, модний мікс та час для нестримних пригод, де ноти серця плавно трактують світлий мотив з присмаком чудес... Стоп...!!! І Ти з'являєшся поруч... Ми граємо себе та про себе... Всі відтінки почуттів примножують кольори, блокують все, що нижче тиші та стишують шум повітря... Твоя амбіційність і цілого світу замало, щоб невимовно потрактувати наші почуття... Часу не існує, ця інстанція більше не працює... Кадри нашої кіноплівки майорять у zenіті сонячно-оповитих, вітряно-преземлених хмар... У нас є 12 (а можливо – 21) аргумент, щоб дивитися одне в одному у вічі... Ми забуваємо мріяти та насолоджуємось ароматом вітру... Більше вражень і початок нашої подорожі стає незабутнім і неозорим... Кожну секунду та кожную неповторну мить...

Sad rebel ❤️

Є багато опцій для того, щоб забути минуле, не зупиняти погляд, промовисто мовчати, але плутатись у спогадах... Відчувати і не казати, мати можливість, але не смакувати насолоди, володіти думками, але бути самотнім, бути впевнено спокійним та однозначно байдужим... Дивитися та не бачити, поступово зникати та забувати... Дистанційно зволікати та бентежно виринати...

Як зупинити мить, натиснути «стоп» та забути? Не пригадувати, несанкціоновано мовчати, їхати повз та не бачити?

Світ у сонці, але як не дати хмарам озорити простори в вишневій пітьмі твого блискаючого неба, у метафізиці серпневих метеоритних дощів?

Ця класика мовчання не дає написати завтра, бентежить та затьмарює буденність...

Але... Все ж Ти прокидаєшся від променів сонця, чуєш мелодійні співи птахів, від аромату морозива паморочиться в голові... Можливо, не варто зупинятись...

À propos des mensonges

Яка вона, БРЕХНЯ? Мені прикро, але вона – жіночого роду, з темними, як вістря лози, очима та сміливо-оманливим поглядом. В її серці, ще з часів її народження, вирує сивочолий айсберг, який курсує та тримає напрямом крізь

береги неправди та затьмарює світло навкруги. Її вибір – разюча темрява. Валюта її світосприйняття – брудні та ганебні справи... З яких атомів складається її оболонка? – З суперечливих контраргументів, які генерують її систему світосприйняття з підлим підлабузництвом та оманюю в обгортці брехні.

Як генерувати її свідомість? Криптовалютою? Солодкою оманюю? Віхою неправди? Іншими критеріями біографії життя: ганьбою, плагіатом чужих думок, ковдрою брехливих фактів? Та... Терпким поглядом з широко відкритими очима... Як не потрапити в ці пута шайтана? – Бути собою та відчувати, що точка опори – лише ти сама з правдивими переконаннями.

Як її перемогти? – Один класик аргументовано наполягав та радив: «Сміливо дивитися їй в очі та запам'ятовувати, ким би Ви не хотіли стати!»

Чи одягну я терпкі шати вправної майстрині оману? – Ніколи! Підлі образи, нестримні жалі, королівство кривих дзеркал та подвійних стандартів – не моя Істина в перспективі. Я лиш споглядатиму малюнок, який намалювала вона (невблаганна брехня) на її віках та ніколи не дублюватиму штиб її дуальної поведінки... Це аж ніяк не мій аргумент, авжеж?

Р. С.: фіксую свої тривкі спогади крізь літери та м'язи текстового волокна. Сподіваюсь, правда - не забариться!

Висновки

Розглянувши есеїстику у площині акмеології, ми окреслили лише фрагменти мовнотворчої взаємодії викладача-філолога і студентів в освітньому просторі закладу вищої освіти. Сподіваємося, що мистецтво слова і надалі буде тим потужним чинником особистісного зростання молоді в Україні, спонукатиме її якщо не до власної авторської діяльності, то принаймні, до розвитку читацьких інтересів. Інтелект нації, без сумніву, прогнозує майбутнє держави.

Список використаних джерел

1. Астрахан Н. І. Буття літературного твору: Аналітичне та інтерпретаційне моделювання. Київ, 2014. 432 с.
2. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). Москва, 2003. 128 с.
2. Аристотель. Поэтика. Риторика. – СПб, 2000. 348 с.
3. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика: пер. с фр. Р. Барт / сост, общ. Ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. Москва: «Прогресс». 2000. 619 с.
4. Бахтин М. Слово в романе Москва, 1975. 504 с.
5. Бойченко М.А. Менторство як форма підтримки обдарованих і талановитих у країнах ЄС та США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7. С. 3–9.

6. Боров Ю. Б. Методология анализа литературного произведения. Москва, 1988. 350 с.
7. Волкова Т.А. Тьюторство и менторство в системе педагогической практики. *Вестник Марийского государственного университета*. 2010. № 1 (16). С. 15–18.
8. Воронцова Ж.В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності: дис. ..канд. пед. наук, спец.: 13.00.09. Харків, 2007. 243 с.
9. Голубева Ю. Одна голова хорошо, а две – лучше. Роль менторства в компании. URL: https://www.training.com.ua/live/news/odna_golova_horosho_a_dve_luchshe_rol_mentorstva_v_kompanii (дата звернення: 12.08.2021).
10. Долгов К. М. Феноменология искусства Романа Ингардена. Москва, 1996. 264 с.
11. Эко У. Открытое произведение: пер. с итал. А. П. Шурбелева / СПб: «Симпозиум», 2006. 412 с.
12. Забужко О. Філософія і культурна притомність нації. *Сучасність*. 1993. № 3. С. 117–128.
13. Зборовська Н. В. Код української літератури : Проект психоісторії новітньої української літератури: монографія. Київ, 2006. 504 с.
14. Зязюн І. А. *Освіта і вчитель у контексті українського державотворення*: Матеріали до доповіді на загальних зборах АПН України (Київ, 15-16 грудня 1998 р.) Київ: 1995. 33 с.
15. Идиостиль (индивидуальный стиль) URL: http://bruma.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/IDIOSTIL_INDIVIDUALNI_STIL.html (дата звернення: 12.08.2021).
16. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. Харків. 2009. 140 с.
17. Кіщенко Ю. Підготовка вчителя з центром у школі» – нова модель англійської системи підготовки педагогічних кадрів. Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку. *Збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Миколаїв, 2002. С. 275–278.
18. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб, 2005. 222 с.
19. Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики. Москва, 2004. 704 с.
20. Курочкина А.Ю. Исследования креативности: постановка проблемы экономики. *Международная научная конференция*. (С.-Петербург, 19–20 мая 2009 г.) Москва, 2009. С. 630–639.
21. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Суми, 1999. 211 с.
22. Левчук Л. Т., Кучерюк Д. Ю., Панченко В. І. Естетика: підручник. Київ, 1997. 399 с.

23. Лотман Ю. М. *Символика Петербурга и проблемы семиотики города Семиотика города и городской культуры*. Ученые записки Тартуского государственного университета. Труды по знаковым системам. XVIII. Вып. 664. Тарту, 1984. 140 с.
24. Маслоу, Абрахам. *Мотивация и личность*. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
25. Моляко В.О. *Психологічна готовність до творчої праці*. Київ, 1989. 36 с.
26. Мудрик А.В. *Социальная педагогика : учебн. для студ. высш. учеб. зав.* Москва, 2007. 224 с.
27. Подшибякин А. М. Текст, значение, смысл: постмодернизм как игра. *Научная конференция к 60-летию философского факультета СПбГУ «Философия XX века: школы и концепции»*. 21 ноября 2000 г. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С. 194-195.
28. Сподарик О. В. Вплив теорії деконструкції на постмодерний художній текст. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер.: Філологічна. 2013. Вип. 36. С. 229–232.
29. Сухомлинський В. О. *Як виховати справжню людину: (Етика комуністичного виховання)*. / Сост. О. В. Сухомлинська. М.: Педагогіка 1990. 288 с.
30. Чхеайло І. І. *Самореалізація особи (соціально- філософський аналіз): дис. ... канд. філос. наук, спец.: 09.00.03*. Харків, 2000. 181 с.
31. Jovanova-Mitkovska S. *Mentoring and integrated methodical practice* URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/149219696.pdf> (дата звернення: 12.08.2021).
32. *Phasen des kreativen Prozesses*. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Phasen_des_kreativen_Prozesses (дата звернення: 17.08.2021).
33. Rescher N. *Philosophical Textuality: Studies on Issues of Discourse in Philosophy*. Frankfurt: Ontos Verlag, 2010. 93 p.
34. Waterman A. S. *Identity development from adolescent to adulthood: an extension of theory and review of research*. *Development psychology*. 1982. Vol. 18. № 3. P. 341.

РОЗДІЛ 3. РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Гордієнко Олена Анатоліївна

Яскравим виявом процесу демократизації в сучасному українському суспільстві виступає переоцінка світоглядних цінностей, пов'язана з нелегкими кроками на шляху поліпшення якості вищої освіти в Україні як європейській державі. У контексті реформ у політиці та економіці питання становлення громадянської самосвідомості та високої духовності особистості є вкрай актуальним.

Вирішити зазначені питання покликані заклади вищої освіти: саме тут формується нова українська інтелігенція, набувають майбутніх професій фахівці різних галузей освіти, науки, виробництва, готові до самовідданої праці заради добробуту країни. Реалії часу вимагають наявності в майбутніх спеціалістів здатності самостійно і швидко приймати рішення стосовно значної кількості нетрадиційних задач, які можуть постати перед ними у професійній діяльності та забезпечуватимуть формування їх акмеологічності. Суттєвими ознаками поняття «акмеологічна позиція особистості» є активність, цілеспрямованість, свобода вибору, відповідальність, розуміння іншої людини, її неповторності, а також здатність до саморозвитку. Акмеологічні якості майбутнього професіонала – це сформовані мотиви досягнення акме, інтегровані знання та вміння з психології, акмеології, фахових дисциплін, а також стійка акмеологічна позиція щодо постійного самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації та досягнення акме у своїй професії. Наукові пошуки вчених (А. Адлер, О. Асмолов, І. Бех, С. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Сухомлинська та ін.) дозволили назвати такі вимоги, що сприяють зростанню особистості: присвячення себе значущим завданням, прояв власного особистого «я»; успішне виконання цих завдань. Першочергове завдання для майбутнього професіонала – обрати життєвий план і відповідно до нього виробити свій неповторний життєвий стиль. Воно передбачає самостійність у вирішенні питання самореалізації [3].

У сучасних умовах, сповнених кризових процесів, коли пересічна людина залишається наодинці з життєвими проблемами, стресом, і їй майже нема де знайти допомогу, крім як у власних ресурсах і силах, у розвитку здібностей. Це й передбачає самоактуалізація. Окрім того, розв'язання проблем самоактуалізації може мати оздоровчий ефект у суспільстві. Зазначимо, що проблеми самоактуалізації як форми розвитку людини досліджували А. Адлер, К. Гольдштейн, У. Дембера, К. Левин, Д. Мак-Клелланд, Г. Мюррей, Г. Оллпорт [2].

Для сучасної системи освіти саме акмеологічний підхід як врахування закономірностей досягнення вершин професіоналізму та творчості є одним із прогресивних та перспективних. Саме акмеологічний підхід та акмеологічні технології сприяють розвитку внутрішнього потенціалу, високого професіоналізму та творчої майстерності фахівця, який працює в системі “людина-людина”, що складають основу його професійного іміджу й життєвого досвіду. Вершинні характеристики «акме» дослідники (Н. Кузьміна, О. Бодальов, В. Бранський, Ю. Гагін, А. Деркач, С. Пальчевський, С. Пожарський, П. Флоренський та інші) розглядають як сутності, що мають такі властивості: вищий ступінь розвитку; досконалість; вершина як зрілість усього; розквіт здібностей людини; вершина в обраній професійній діяльності [3].

Неабияку роль для реалізації професійної діяльності майбутніх фахівців у плані акмеологічного підходу відіграє загальнокультурна компетенція, що базується на загальнолюдських цінностях, а саме вони складають основу моралі та духовності. Ця компетенція формується на заняттях із освітніх компонент гуманітарного спрямування, а серед них провідна роль належить мовним дисциплінам. Саме вони зосереджують увагу здобувачів освіти на взаємодії з іншими членами суспільства, налагодження контактів і розвитку співробітництва. Мова – могутній засіб формування компетенцій та ціннісних орієнтацій особистості здобувача освіти. Добре знання мови та високий рівень культури мовлення свідчить про розвинене мислення, сформовану комунікативну компетентність, високий рівень загальної культури людини, її риторичних умінь. У суспільстві мова виступає складовою самовираження і розвитку інтелектуального потенціалу нації. Як основний засіб спілкування мова виступає дієвим механізмом усебічного впливу на особистість, вона також є унікальним засобом виховання людини, формування її ціннісних орієнтацій, отже, уміння гарно говорити, впливати на слухачів дуже важливе у професійному спілкуванні.

Саме тому одну з головних вимог освітньої діяльності професорсько-викладацького складу закладу вищої освіти вбачаємо в тому, щоб виховувати у студентів поважливе ставлення до української мови, формувати риторичну особистість, якій властиве відчуття належності до української спільноти, відповідальності за свою мовну поведінку. Беручи за основу особистісно діяльнісний підхід, викладач організовує, спрямовує та коригує навчальний процес із урахуванням інтересів, рівня знань, активності студентів, даючи можливості для розвитку творчих здібностей студентів, зокрема, й риторичних. Здобувачі освіти отримують поштовх до саморозвитку, можливість удосконалювати мовні знання і навички, а це зобов’язує постійно дбати про культуру мовлення й культуру поведінки, соціальної взаємодії та комунікації. У цьому переконує і Т. Гриценко: «Завдання викладачів – докласти максимум зусиль, щоб сформувати як соціальну, так і мовну особистість. Адже сьогодні кожному зрозуміло, що через мову молоді людини проявляється як її погляд

на життя, так і її культура, ціннісні орієнтації. Тобто мова людини є її мовним паспортом» [6, с. 162].

Не лише професійна, але й велика моральна відповідальність у користуванні мовою покладається на викладача, який є взірцем високої культури мовлення, його нормативності, чистоти, граматичної досконалості й лексичного багатства для студента. Викладач має постійно контролювати власне мовлення, вдосконалювати, шліфувати знання усних і писемних норм літературної мови, а також слідкувати за мовленням студентів, виправляти допущені ними мовні помилки, сприяти пошуку більш досконалих і доступних для сприйняття форм висловлювань. «Дбаючи про культуру мовлення, викладач впливатиме на загальну культуру студентів, через повагу до мови виховуватиме повагу до себе, пробуджуватиме людську гідність, національну самоповагу, любов до майбутнього фаху, науки, відповідальність за вчинки», – зауважують О. Абрамчук та Т. Іванець [1]. З цього приводу О. Столяренко слушно зауважує: «Навчальний заклад має фундаментальне значення для розвитку суспільства і моделює майбутнього громадянина, визначає його життєво важливі пріоритети й цінності» [10, с. 44].

Людина з високою мовною свідомістю прагне створити навколо себе сприятливе мовне середовище, тому спонукає тих, хто її оточує, до певної мовної поведінки, утверджує ціннісні ознаки мови, плекає й захищає її самобутність і чистоту. Повсякденне користування українською мовою вказує на життєве кредо особистості, сформовану риторичну компетентність.

В. Ницета розглядає риторичну компетентність як вищий рівень комунікативної компетентності; який включає риторичні знаннями, уміння та навички, здатність і готовність до ефективного й оптимального спілкування, реалізовані в досвіді комунікативної та риторичної діяльності. Вчений визначив структуру риторичної компетентності в таких площинах: 1) теоретико-практичній (комплекс мовних і риторичних знань у контексті їх вправного застосування в мовленнєвій і риторичній діяльності); 2) організаційно-методологічній (вправність у доборі стратегій і тактик спілкування); 3) процесуально-діяльнісній (навички спілкування, комунікації відповідно до мовленнєвої ситуації; застосування вмінь використовувати вибрані засоби для досягнення комунікативної мети); 4) морально-етичній (цінності, ціннісні орієнтації, духовність особистості); 5) комунікативної активності (комунікабельність); 6) впливовості мовленнєвого акту (вправність у володінні експресивно-емоційними засобами мови для досягнення запланованого прагматичного результату) [9, с. 23]. Як бачимо, риторична компетентність становить інтегративну характеристику носія мови і його мовної поведінки.

Найважливіше місце у процесі формування риторичної компетентності належить спілкуванню: «Спілкування, взаємодія з іншими... Для індивіда воно є надзвичайно важливою потребою. Оскільки людина – істота суспільна, то її сутність реалізується і розвивається лише у громадській діяльності, основу будь-якого її виду становить спілкування з іншими» [10, 46].

На практичних заняттях із української мови за професійним спрямуванням студенти дізнаються, що мова, на відміну від інших засобів спілкування (наприклад, жести, дорожні знаки, сигналізація прапорцями, музика, живопис, танець тощо), які грають допоміжну роль, є всеохоплюючим засобом спілкування, що здатне передавати інформацію будь-якого змісту. В людському суспільстві існують найрізноманітніші засоби спілкування, але жодне не може порівнятися за гнучкістю, універсальністю, економністю з нашою звичайною мовою. Жести і міміка також допомагають спілкуванню, водночас, супроводжуючи звукове мовлення, все ж не можуть її замінити. Вони успішно виконують свою комунікативну функцію лише в тому випадку, якщо смисл, значення жесту є однаковим для тих, хто ним користується. Наприклад, на мову жестів в деяких народів кивок головою вперед означає згоду, кивок у сторону – відмову; а в інших ці ж жести мають протилежне значення; болгарин на знак згоди робить кивок у сторону, а заперечуючи щось, киває вперед.

Особливе місце посідає мова жестів у сучасному спорті, де різні способи жестикуляції є одним із головних прийомів, які використовуються в суддівстві.

Деякі люди не користуються звичайним мовленням із причини глухоти, але вони здатні спілкуватися за допомогою мови жестів. У нашій країні також прийнята спеціальна система для глухонімих, до якої звертаються на телебаченні. Розмова за цією системою ведеться глухими та глухонімих людьми з такою ж швидкістю, як і звичайна, «звукова».

Розгляд мови як складного феномена привів представників теоретичного мовознавства до виділення двох взаємопов'язаних явищ: мови і мовлення. Їх не можна розглядати в окремоті, перше явище визначає друге, яке, у свою чергу, не існує без першого. Образно кажучи, як лист паперу, що має дві сторінки, не можна роз'єднати, так і мова існує у двох категоріях: мові та мовленні. Водночас кожний предмет – мова і мовлення – має свою специфіку.

Ідея розмежування мови і мовлення належить ученим XVIII століття. Складність цієї проблеми обумовлена багатьма моментами: розбіжностями в підходах до осмислення питання представниками різних наукових шкіл, напрямків в історії лінгвістичних учень та тим, що розв'язання означеної проблеми лежить на перетині кількох наук: психології, фізіології, логіки, лінгвістики та ін.

Стислий екскурс в історію вивчення протилежності *мова – мовлення* веде нас до вчення про мову як соціально-психологічне явище, до лінгвістичної концепції Фердінанда де Соссюра, до теорії Л. Щерби, лінгвістів ХХ століття (Л. Леонт'єв, І. Торопцев, Л. Зиндер, М. Андреев).

Психологічне мовознавство, яке корінням йде до теорії В. Гумбольта, характеризується особливою увагою до індивідуального мовлення, який вважав, що кожний індивід вживає мову для вираження саме своєї неповторної самобутності. І хоча представники психологічного напряму під час розгляду мови спирались насамперед на процеси, які відбуваються в психіці людини, це,

з одного боку, дає розуміння психофізичної основи мовленнєвої діяльності, а з іншого – до розмежування понять *мова* – *мовлення*.

Найбільш яскраво ідея розмежування означених понять відображена в лінгвістичній концепції Ф. де Соссюра, який виділив у мовленнєвій діяльності мову як систему знаків, соціальне, психологічне, психологічне явище та мовлення як індивідуальне, психофізіологічне явище, активне використання коду мови мовцем. Не розкриваючи всієї складності протиріч Соссюра, вочевидь, слід бачити заслугу вченого в тому, що розмежування мови і мовлення, починаючи з його «Курсу загальної лінгвістики», виявляється однією з центральних проблем мовознавства ХХ століття. Об'єднати мову і мовлення в єдине поняття після Ф. де Соссюра, на наш погляд, вже неможливо.

Видатний лінгвіст Л. В. Щерба висловив думку про можливість різних аспектів підходу до мови. В теоретичному дослідженні «Про троякий аспект мовних явищ та про експеримент в мовознавстві» (1931) він запропонував схему: перший аспект мовних явищ – мовленнєва діяльність, яку вчений розумів як процеси говоріння і розуміння; другий аспект – мовна система, яка виявляється в словниках та мовних граматиках; третій – мовний матеріал. «Під цим останнім я розумію... не діяльність окремих індивідів, а сукупність усього висловленого та зрозумілого в певній конкретній обстановці в ту чи іншу епоху життя тої чи іншої суспільної групи... це література, рукописи, книги» [12]

Отже, що ж розуміти під поняттями *мова* і *мовлення*? Посилання лише на одну цитату В. фон Гумбольдта «Мова підноситься над окремими індивідуумами» допомагає, на наш погляд, дотримуватись одного зі загальноприйнятих (але не всіма визнаних) поглядів на мову як абстрактне поняття (що існує поза нас, кожного з мовців), як система одиниць граматики та правил породження мовлення. Таким чином, мова містить інвентар, що складається з різних рівнів (й найперше, слів), граматики як особливу систему, що визначає форми слів, їх сполучуваність, речення (його тип, модель), і нарешті, правил, котрими послуговується кожний мовець під час користування мовою.

Мова – явище суспільне, вона створюється протягом тривалого історичного періоду, в ній відкладається досвід усіх сфер діяльності народу і завдяки їй цей досвід зберігається та передається з покоління в покоління. Мова забезпечує зв'язок часів. Так само, як без мови не могло б існувати суспільство, так і мова не може існувати поза ним.

Мовлення – це мова в дії, це використання мови, її системи з метою говоріння, переданні думок, почуттів, спілкування. На відміну від мови, мовлення – явище психофізичне. Це означає, що в його продукуванні бере участь мовленнєвий апарат та регулює цю роботу центральна нервова система.

Мовлення – функція кори головного мозку, яка сформувалась пізніше за інші, окремі ділянки котрого «спеціалізувались», виконуючи різні призначення: приведення органів мовлення у стан руху, забезпечення розуміння свого мовлення та мовлення іншої особи, запам'ятовування

розуміння свого мовлення та мовлення іншої особи, запам'ятовування імен та ін. Здійснення процесів говоріння, слухання та розуміння індивідів приводило вчених до оцінки мовлення як явища індивідуального, а не соціального. Мовлення індивідуальне лише в аспекті реалізації мови. Але оскільки мова – явище суспільне, жодний індивід за своїм бажанням не може її змінити, виправити. А якщо можна назвати кілька придуманих кимось слів, які ввійшли в ужиток, то це окремі випадки. Стосовно граматики (ця система виявляється найбільш інертною, сталою), то тут взагалі не можна говорити про вплив на мову когось, хай навіть видатного діяча.

Все це свідчить про мову як стійку систему зі своїми одиницями, котрі формують окремі підсистеми (яруси): фонологічну, лексико-семантичну, морфологічну, синтаксичну. Ці підсистеми взаємопов'язані, оскільки одиниці нижчого ярусу входять у вищий, складаючи таким чином ієрархічну єдність – мову, в котрій всі одиниці обумовлюють існування цієї єдності.

Мова – явище соціальне. Вона соціальна вже тому, що створена суспільством, обслуговує суспільство та забезпечує існування самого суспільства. Формами існування мови є: розмовно-побутова мова, територіальні і соціальні діалекти, літературна мова тощо. До сфер вживання мови відносимо родинне спілкування, спілкування в межах колективу, засоби масової інформації, шкільне навчання, навчання в закладах вищої освіти та ін. Таким чином, як мова, як і мовлення, соціальні за своєю природою та індивідуальні за вживанням.

Мовлення, на відміну від мови, буває усним і писемним, діалогічним та монологічним. З погляду оцінки, мовлення може бути яскравим і безбарвним, емоційним і безпристрасним, змістовним і пустим, правильним та безграмотним, виразним і безладним.

У мовленні відображається світогляд людини, її інтереси, сфера діяльності, світ захоплень, культурний рівень.

Таке розмежування мови та мовлення дає підстави для розуміння того, що існує мова ладу та мова вживання. Мова ладу – це сама мовна система. Мова ладу вивчається в основах науки про мову, у зв'язку з чим у шкільних програмах зазначена необхідність надання школярам певного кола знань про мову: про її структуру, функції, походження, розвиток, роль у сучасному світі. Це теоретичні відомості про мову та її норми.

Ще у школі закладається риторична компетентність, вивчається фонетика і орфоєпія, графіка і орфографія, школярі ознайомлюються з найменшими одиницями мови – звуками, вивчають лексику, дізнаються про лексичне значення слова, багатозначність, синонімію, антонімію, омонімію та ін.; також вивчають склад слова, засвоюють поняття про морфеми та їх типи; багато часу в шкільному курсі приділяється вивченню морфології, здобувачі освіти ознайомлюються з частинами мови, вивчають синтаксис, засвоюючи відомості про типи речень, члени речення, типи зв'язків слів у реченні тощо.

Весь обсяг теоретичних відомостей та коло понять окреслені програмою. Головне, щоб поняття не стали реєстром непотрібних відомостей. Мета шкільного курсу мови полягає не стільки в тому, щоб навчити дітей розподіляти слова за частинами мови або визначати тип односкладного речення, скільки в тому, щоб ці уміння та навички стали основою для формування мовленнєвих умінь і навичок, тобто знаходили практичне застосування знань про мову, формували риторичну компетентність.

Отже, навчання граматичного «складу» мови наближає нас до осмислення того, як мова функціонує та навчає паралельно з мовою «складу» мови «вживання». Це означає, що мова використовується з метою спілкування, пізнання, передачі думок.

Що ж таке спілкування? На рівні побутового розуміння це бесіда, розмова як мінімум двох осіб. Спілкування, яке супроводжувало людину з початкових стадій її розвитку, створило передумови для формування людського колективу, покликано виконувати різні функції, що забезпечували життєдіяльність. Тому, мабуть, спілкування проявилось первісно як взаємовідносини між людьми, як стосунки людини до іншої, як взаємодія «я» та «інші». Можна сказати: спілкування було вираженням природної спільності людей.

Розширення сфер діяльності первісного людського колективу та диференціація всередині нього призвело до складніших взаємодій та контактів між його членами. Спілкування стало універсальною умовою людського буття.

Спілкування в широкому, можливо, не суворо термінологічному визначенні – це різнобічний прояв спільної людської діяльності. Здійснюється воно в трудовому процесі, дружній бесіді, науковому диспуті тощо.

Спілкування в трудовому процесі припускає осмислення виробничої діяльності, вироблення стратегії її вдосконалення, змін, перетворень.

Дружня бесіда, якщо вона змістовна, розширює коло пізнання. Партнери, які ведуть діалог, по-своєму інтерпретують повідомлення, в результаті чого уточнюється зміст об'єкта розмови, збільшується баланс знань, загальна інформація допомагає досягти духовної єдності.

Мета наукового диспуту – обговорити наукові поняття, розв'язати наукові проблеми, пізнати наукову істину. В підсумку можуть з'явитися спільні теоретичні висновки, загальні закони, суворі формулювання правил.

У будь-якому випадку основним засобом спілкування виступає мовлення, або, інакше кажучи, спілкування здійснюється через мовлення, у процесі мовлення.

Таким чином, спілкування – складний процес взаємодії між людьми, метою якого є встановлення контактів у процесі спільної діяльності.

Розуміння сутності спілкування для викладача необхідне, щоб зрозуміти цю категорію як проблему лінгводидактики. Мовленнєве спілкування, якому покликаний учити педагог, установлюється на основі інтересу до змісту інформації та уважного ставлення співбесідників одне до одного.

У лінгводидактиці це обумовлюється необхідністю відбору цікавої інформації, на основі якої відбувається навчання мові. В цьому плані багато вже зроблено: розроблено функціональний підхід до навчання мові, обґрунтовано принцип комунікативного підходу до навчання.

Орієнтування методичної науки на функціональний підхід у навчанні мові знайшло відображення в програмах вивчення української мови за професійним спрямуванням, риторики в закладах вищої освіти.

До складних понять належить поняття функціонального стилю. Шкільні підручники послідовно ознайомлюють із розмовним, науковим, художнім, офіційно-діловим, публіцистичним стилем.

Оминаючи всі наукові дискусії з проблем стилю мови та мовлення, слід сказати, що стиль мовлення формується з урахуванням комунікативних завдань за допомогою певних мовних засобів. Власне кажучи, кінцевою метою навчання мові і є оволодіння мовленням на рівні створення тексту, в якому не порушуються специфічні риси того чи іншого стилю, а якщо порушення спостерігається, то читач повинен оцінити мотивацію обрання мовного засобу автором тексту. Отже, стиль – це система форм мовного вираження, і організація тексту певного стилю має бути підпорядкована тим чи іншим цілям – пізнавальним, комунікативним, художньо-творчим, агітаційно-пропагандистським.

У художньому тексті добір та організація мовних засобів залежить від світогляду письменника, приналежності його до літературного напрямку, від роду літератури, жанру, індивідуальної манери автора. Важливо навчання мові будувати на досконалих зразках літератури, які мають потенціал виховного та естетичного впливу на читача.

Продукування мовлення студентами на заняттях має стимулюватися всією організацією викладання предметів як професійного, так і гуманітарного спрямування. По-перше, через мову ми забезпечуємо розвиток особистості, яка стане повноцінним членом суспільства. По-друге, навчаючи літературній мові, ми проводимо в свідомості здобувача освіти межу між літературною та нелітературною, «правильною» та «неправильною» мовою.

Вивчати свою рідну мову – це означає зрозуміти системний характер мови і навчитися нею користуватися. Сформувані у здобувачів освіти мовну та мовленнєву компетентність допомагають знання стилістики, основ культури мовлення, міжпредметні зв'язки, конспектування першоджерел, складання планів статей та інших матеріалів, виконання різних видів письмових робіт, публічні виступи, робота в гуртках тощо.

Слід також зазначити, що навчати мові та навчати мовленню окремо одне від одного неможливо. Це єдиний процес, взаємообумовлений. Означеному завданню і має бути підпорядкована вся система навчання мові. Розмежування мови та мовлення – радше теоретичний аспект лінгвістики, який сприяє виявленню сутності мови як складного феномена.

Важливо зазначити, що розуміння мови и мовлення як сутності та її прояву, як загального та одиничного, постійного і змінного – це діалектичний погляд на проблему. Таке протиставлення мови та мовлення відповідає філософській категорії роз'єднання об'єкта на окремі частини з метою пізнання його в цілому (аналіз).

Мова завжди фіксує зміни, які відбуваються в житті суспільства. Сьогоднішні кардинальні зміни в суспільстві не можуть не позначитися на розвитку мови. Так, у наш час відродилася мітингова промова, публічне політичне красномовство. Тепер, коли кожний громадянин України посправжньому може брати участь в обговоренні державних проблем, ми стаємо свідками того, як відроджуються традиції ораторства. Це підтвердили політичні та суспільні процеси, їх обговорення в соціальних мережах Інтернету тощо.

Публічне красномовство, риторика переживають новий підйом. Як можна оцінити їх на сучасному етапі? Слід відмітити, що рівень загальної мовної культури нашого народу достатньо високий. Та все ж разом із втратою традицій навчання красномовству ми багато чого втратили. По суті для інтелігентної людини вміння красномовно говорити є таким же необхідним, як уміння читати або писати. Саме тому навчання риториці і красномовству стає вкрай важливим.

Поспостерігаймо, як ми зазвичай виступаємо. Готуємо промову завчасно, пишемо її. Потім читаємо те, що написали. Але це вже відступ від норм публічного мовлення: структура письмового мовлення розрахована на читання та вухом сприймається важко. Крім того, завчасно написана, вона втрачає тісний зв'язок із тим, що відбувається на зібраннях. Таким чином, кожний промовець «стріляє» сам по собі та у свою власну мішень і насправді ніякого обговорення, обміну думками не відбувається. Згадаємо, як прийнято складати резолюції. Це велика кількість сторінок конкретних пропозицій, які вносяться окремим виступаючими, де нерідко пункти суперечать одне одному. Ще частіше резолюції пишуться до обговорення, в такому разі вони взагалі не співвідносяться з виступами. Не дивно, що слухачі не слухають виступаючих, механічно голосують, прагнучи швидше розбігтися: «Для чого сидимо? Дали б нам почитати – та й все».

Тривала традиція таких зборів привчила нас, тих, хто виступає, не бачити аудиторії. Яка вона: нудьгуюча, цікава, втомлена? Всі промови – чи для підлітків, чи студентів, працівників, учених – однакові, безбарвні, неемоційні, насичені штампами та канцеляризмами.

Дуже важливим є таке питання, як культура організації спілкування: вміння вести збори без зауважень, з урахуванням регламенту (додатковий час найчастіше буває не на користь оратора). Правило красномовства виголошує: «Необхідно співвідносити свої ідеї та кількість матеріалу, що підготовлений для цього, з тим часом, який тобі буде відпущено. Вчасно залиш трибуну». Оратору необхідно вміти володіти своїми почуттями, притримувати їх: слухач

відчуває незручність у разі емоційного «сплеску» оратора. Інакше кажучи, оратор повинен мати розвинений емоційний інтелект.

Питання емоційного інтелекту найбільшої популярності в країнах Західної Європи і США здобули в середині 90-х років минулого століття, а найактивнішим дослідником цього феномену вважається Даніель Гоулман, американський журналіст і психолог, який у книзі «Emotional Intelligence» («Емоційний інтелект») на матеріалах психологічних досліджень і опитувань довів, що успіх у житті залежить не стільки від логічного інтелекту – IQ, скільки від здібностей управляти своїми емоціями – EQ [7].

Тому краще звертатися до фактів, що викликають емоції, ніж до самих емоцій, до аргументів, а не оцінок. Відомо, що у процесі слухання ми відбираємо те, з чим згодні, та «чіпляємось» до того, з чим не можемо або не хочемо погодитись. Водночас часто, помітивши якийсь недолік, ми «відключаємось» та подумки «програємо» відповідь, не утруднюючись тим, щоб вислухати аргументацію мовця. В результаті більшість наших дискусій виникає не по суті питання, а внаслідок нечіткості формулювань або неточно вживаного слова тощо.

Це добре розуміли в давнину. Наприклад, у давній Індії під час дискусій ораторів кожний, хто виступав опонентом, повинен був повністю повторити текст попереднього оратора, щоб засвідчити розуміння сказаного, отримати підтвердження, що саме це було сказано. Лише після цього висловлювати свою думку щодо сказаного, критикувати або погоджуватись. У практиці ділового спілкування Давньої Русі була обов'язковою звірка виступу з протокольним її записом: звірив та погоджуюсь.

Висока культура слухання – вміння збагатитись позицією іншого, погодитись та виявити розуміння чужої точки зору – має виховуватись вже в шкільні роки. Незважаючи на індивідуальність кожного промовця, в практиці роботи над красномовством певним чином розповсюджено навчання на зразках. Потрібно намагатися знайти для себе близький образ оратора та виховати себе на цьому образі.

Потребує виховання також здатність організувати думку за допомогою слова. Багатослівність, повернення до одних й тих самих тем або тверджень, тривале «обмірковування» питання – результат відсутності правильної організації мислення. Всьому цьому можна запобігти, якщо скласти для себе план, конспект, попередньо дібрати чіткі формулювання. Логічність мислення, культура оформлення думки – це результат щоденного тренування, велика робота над собою в різних ситуаціях. Не можна дозволяти собі недбалість мовлення, необхідно слідкувати за кожною фразою, прагнути її розвинути. Допомагає цьому письмове оформлення думки, яке виховує точність формулювань, послідовність викладу, правильність синтаксичної побудови виступу. Однак будь-яка публічна промова, як вже зазначалося, не повинна читатися, її треба проголошувати.

Публічна промова, за думкою сучасних ораторів, повинна мати всі якості гарної співбесіди, з поправками на силу голосу, тему, манеру поведінки. Якщо поспостерігати за розмовою гарних співбесідників, можна відмітити такі особливості, як відсутність сором'язливості, повна серйозність, виразна міміка, погляди, які спрямовані один на одного, рухи вільні та включені у мовлення: рухи голови, плечей, рук. Почуття спілкування, що об'єднують співбесідників, подібні до електричного струму, підтримують їх взаємну увагу. Якщо заплющити очі, прислухатись до звуків мовлення, можна вразитись великим діапазоном висоти, звучності, темпу, найбільш важливі слова вимовляються голосніше, поступаючись місцем стриманому звучанню. Тут багато коротких фраз, багато запитань, окликів, але чути й довгі речення з пропорційними паузами. Це і є розмова близьких за поглядами та духом людей. Так само й повинен говорити оратор.

Враження, яке залишається в слухачів після гарного виступу – це низка образів. Люди не просто «слухають промову, але й бачать, відчувають її, – писав англійський актор Р.Гарріс. – Слова, що не створюють образу, втомлюють слухача. На шляху до того, щоб промова вплинула на людину, стоять три завдання: полонити, довести, переконати» [13].

Як показує досвід, невміння слухати співрозмовника, красиво й грамотно виступати публічно, поступово зникне. Вже зараз у програми з мовних предметів закладів загальної середньої та вищої освіти внесено теми, що ознайомлюють з підготовленими та непідготовленими виступами на семінарах, зборах, дискусіях, створюються клуби спілкування та ораторської майстерності, з'являються книжки, статті, присвячені проблемам красномовства. Але в першу чергу необхідне бажання мати сформовану риторичну компетенцію, уміння публічного мовлення.

У процесі опанування навчальною компонентою «Українська мова за професійним спрямуванням» студенти звертають увагу на те, що в нашій мові часто використовуються яскраві мовні перли, фразеологізми, а в допитливих здобувачів освіти виникають питання стосовно їх походження. Це стимулює студентів до проєктної та дослідницької діяльності.

Фразеологізми, як і звичайні слова, безпосередньо співвідносяться з явищами об'єктивного світу, хоча прямий зв'язок між реаліями та їх лексичним або фразеологічним найменуванням може бути відсутнім. Інакше кажучи, фразеологізми мають семантику, яку можна усвідомити за допомогою таких засобів семантизації: власне семантичного визначення, добір синонімів, описовий.

Спосіб *власне семантичного визначення* значення фразеологізму припускає безпосередню роботу з фразеологічними словниками, збірниками крилатих висловів, звертаючись до яких, студент дізнається про значення, історію виникнення, сферу вживання певного фразеологізму. Наприклад: *залитися сміхом* – нестримно і голосно сміятися. *Агнець божий* – безвинна жертва, покірлива людина. *Зуби гострити* – 1. на кого. *Прагнути заподіяти*

кому-небудь прикрість, шкоду (гніватися на когось). 2. Зазіхати на кого-, що-небудь. Мати недобрі наміри.

Спосіб **добору синонімів (синонімічний)** здійснюється шляхом добору близьких за значенням мовних одиниць – фразеологізмів або слів – до фразеологізму, значення якого з'ясовується. Наприклад, *синя панчоха – залізна леді, жінка не з полохливих*. (Нагадуємо, що синоніми можуть відрізнятися відтінками значень). *Взяти за петельки – брати (хапати) за барки; за зябра (за жабри) брати (хапати); наступати на горло (на горлянку)*. Така робота допоможе пояснити значення, продемонструвати стилістичні та смислові можливості української лексико-фразеологічної синонімії.

Дослідники відзначають, що в українській мові виокремлюються понад 800 синонімічних рядів фразеологізмів [4, 5, 11], що свідчить про багатство засобів української мови.

Описовий спосіб (перелічування) полягає в послідовному перелічуванні смислових, структурно-граматичних, стилістичних ознак сталих зворотів. Іншими словами, це фразеологічний розбір, провести який викладач або студент зможе за такою приблизною схемою: а) фразеологізм; б) смислове значення; в) побудований за моделлю словосполучення або речення; г) зі словом якої частини мови співвідноситься; д) встановити головне слово моделі або граматичну основу; е) у ролі якого члена речення виступає; ж) в якому стилі мовлення вжитий.

Наведемо приклад.

Еней, попливши синім морем,

На Карфагену оглядавсь;

Боровсь з своїм, сердега, горем,

Слізьми, бідняжка, обливавсь (І.Котляревський «Енеїда») [14].

Обливатися слізьми – фразеологізм; значення: гірко, невтішно плакати; побудований за моделлю словосполучень *дієслово + іменник*; співвідноситься з дієсловом; головне слово – дієслово; у реченні є присудком; вживається в розмовному стилі.

Можна запропонувати студентам зробити аналіз фразеологізмів із художніх текстів. Наприклад, таких.

*Сотки, тисячі нещасних попадалися до рук козакам й мусили **випити гірку** до краю.* (М. Коцюбинський «Дорогою ціною»)

*Коли Маркевич заграв з скрипачем Стером концерт Ліпінського, Тарас відчув себе **на сьомому небі**.* (О. Іваненко «Тарасові шляхи»).

*Розв'язка, видно, настане все ж не сьогодні, пізніше – **ще ж не до дна випита чаша**.* (М. Олійник «Одержима»).

Використання описового способу в повному обсязі сприяє актуалізації знань студентів із різних розділів мовознавства: лексики, синтаксису, морфології, стилістики. Тому його доцільно використовувати після повторення відповідного матеріалу.

Означені способи тлумачення сталих виразів безпосередньо реалізуються в системі вправ, що пропонуються викладачем.

Зокрема, можуть бути такі завдання.

1). Прочитайте речення, знайдіть у них фразеологізми. Користуючись словником фразеологізмів, визначте їх значення та синтаксичну функцію.

2). Дібрати фразеологічний синонім до слова, вказавши його стилістичну приналежність (*божа іскра, дарунок долі*).

3). До поданих іноземних фразеологізмів дібрати відповідні українські (*time flies (час летить)*, *when pigs fly* (дослівно: коли свині полетять, український відповідник: *коли рак на горі свисне, після дощичка в четвер*), *wolf in sheep's clothing* (вовк в овечій шкурі), *broken heart* (розбите серце), *storm in a teacup* (буря в склянці води, багато галасу даремно); *for a rainy day* (дослівно: для дощового дня; український відповідник: *на чорний день*), *look like a million dollars* (дослівно: мати вигляд, як мільйон доларів; український відповідник: *мати чудовий вигляд, на всі сто*), *at all costs* (будь-якою ціною), *monkey business* (дослівно: мавп'ячий бізнес; український відповідник: *марна праця, товкти воду в ступі*), *black sheep* (дослівно: чорна вівця, український відповідник: *біла ворона, cash cow* (дійна корова, джерело коштів); *as poor as a church mouse* (бідний, як церковна миша, без гроша за душею); *like water off a duck's back* (як з гусака вода).

4). Дібрати з низки запропонованих фразеологізмів один, найбільш доцільний за змістом, значенням, стилем (враховуючи ситуацію спілкування), увести його в речення (*вода й камінь точить, вставляти палиці в колеса, з'їсти облизня, на чотори ока*).

5). Утворити ряд синонімів, куди б входили: а) фразеологізми і слова; б) лише фразеологізми (добір здійснювати так, щоб були усвідомлені смислові та стилістичні відмінності в них). Наприклад: *на один крій, два чоботи – пара, як дві краплі води, одним миром мазані, з одного тіста, одного поля ягоди, скидається з лиця, волос у волос, крапля в краплю, [як викапаний](#)*. Антонім: *як свиня на коня*.

6). З'ясувати значення запропонованих фразеологізмів, дібрати антоніми до них (*грати в бірюльки, як риба у воді, не всі вдома, носити на руках*).

7). Визначити за словником, багатозначними є запропоновані фразеологізми чи мають омонімічне значення, складіть з ними речення так, щоб продемонструвати різницю (*дубова голова, зелена вулиця, повний вперед, ламати голову*).

Коли йдеться про фразеологізми, чомусь дуже часто уявляється щось старе, застигле, існуюче завжди або, принаймні, яке виникло дуже давно. Студенти дізнаються про такі джерела сталих виразів: 1) мова письменників; 2) живе мовлення та усна народна творчість; 3) церковно-книжне мовлення; 4) іншомовна лексика.

Наприклад, широко відомо, що первісне джерело багатьох фразеологізмів – Біблія. Навіть той, хто ніколи в житті не тримав цю книгу, постійно

звертається до неї. Чи всі знають, наприклад, широко розповсюджене прислів'я *Ані хлібом тільки живе людина* належить Мойсею, тому самому, який вивів євреїв з Єгипту, врятував свій народ від рабства. Хтось, розмірковуючи про тлінність усього земного, іноді скаже: *суєта суєт*, не пригадуючи при тому, що за багато сторіч до нього ці слова промовив у Єрусалимі цар ізраїльтян Еклезіаст. Йому ж, за біблійною легендою, належать такі мудрі слова: *Немає нічого нового під сонцем. У великій мудрості є багато суму. Хто примножує знання, той примножує скорботу.*

Актуально звучать у наші бурхливі, тривожні часи слова, що нерідко цитуються: *Усьому свій час; час розкидати каміння і час збирати каміння.* Їх смисл зрозумілий кожному, хто замислюється про долі народу, країни. Природним є висновок про якнайшвидше повернення до загальнолюдських цінностей, конкретно до заповідей добра, які проголошуються у Святому письмі.

Ціла низка біблійних виразів, які стали фразеологізмами, важко зрозуміти, якщо не знати їх походження. Для студентів з'ясування значення і походження виразів може стати цікавим завданням для проектної діяльності. Наведемо деякі приклади.

Манна небесна. Всі добре знають манну крупу – дрібна крупа з пшениці. Але що таке манна небесна? Відповідь на це питання надає Біблія.

Сорок років вів Мойсей свій народ у пустелі, де, як відомо, немає ані їстівних рослин, ані тварин, якими могла б харчуватись людина. Та загинули б люди від голоду, якщо би Бог не надіслав їм з неба манну. В сучасній українській мові фразеологізм цей набув жартівливого, іронічного звучання: *чекати як манни небесної* – чекати з нетерпінням; *харчуватись манною небесною* – існувати надголодь.

Цап відбувайло. Вираз пов'язаний із найдавнішим звичаєм жертвоприношення. Для спокутування гріхів людських до священика приводили двох цапів. Одного з них за жеребкуванням приносили в жертву, а іншого живим відпускали в пустелю, попередньо провівши над ним обрядові дієства.

Валамова ослиця. У Старому Завіті Валаам згадується в текстах, які розповідають про війну з моавитянами, землями яких проходили євреї під час свого виходу з Єгипту. Злякавшись багаточисельності прибульців, цар моавитський звертається до волхва Валааму з наказом, щоб той прокляв ізраїльтян і тим самим посприяв їхній поразці. Валаам за обіцяну винагороду погодився та пустився у дорогу. Однак дорогу, якою він їхав, перегородив ангел, надісланий Богом, і ослиця зупинилась. Тричі бив Валаам нещасну тварину, щоб змусити її рухатись. І тричі, куди б ні спрямовував її хазяїн, виникав ангел. Закінчилась ця історія так: «І розплющив Господь очі Валааму, і побачив він ангела Господня, що стояв із мечем у руці. І відкрив Господь уста ослиці, і мовила вона Валааму: що я тобі зробила, що ти б'єш мене вже втретє? І каже йому ангел Господень: за що ти бив ослицю свою ось вже три рази? Я

вийшов, щоб перешкодити тобі, тому що твоя путь неправильна переді мною. І ослиця, побачивши мене, зупинилась переді мною ось вже три рази. Якби вона не зупинилась переді мною, то я вбив би тебе, а її залишив би живою» [15].

Стає зрозумілим, чому про покірну людину, яка несподівано виразила протест проти чогось, можна почути: *валаамова ослиця* заговорила. Цікаво, що фразеологізм *цан відбувало* в сучасній українській мові вживається як жартівливий, іронічний, а *валаамова ослиця* – як книжковий.

Єрихонська труба. На своєму сорокарічному шляху до землі обетованної (тобто обіцяної Богом), за Біблійною легендою, євреям довелося воювати з багатьма. Крилатий вираз *труба єрихонська* нагадує про один із епізодів такої війни. Єрихон, оточений високими міцними стінами, здавався неприступним. За наказом Божим ізраїльтяни кілька днів здійснювали обхід навкруги міста. Народ на сьомий день почув трубу, і впали стіни, і народ ввійшов у місто, і взяли місто. Наші сучасники єрихонською трубою називають дуже гучний голос.

Берегти як зіницю ока. Цей фразеологічний зворот належить пророку Мойсею, який, звертаючись до ізраїльтян, перестерігав їх не відступати від Божих завітів. Адже це Бог врятував їх від смерті в дні відходу з єгипетського рабства. «Він знайшов їх в пустелі, у степу сумному й дикому, дивився за ними, беріг їх, як зіницю ока» [16].

Голос волаючого в пустелі. У книзі пророка Ісаї означало благовіст – голос, що сповіщає про Бога. Проте в сучасній українській мові вживається як книжковий вираз, часто з іронічним відтінком. Так говорять у випадках, коли немає надії на результативність висловленого ким-небудь речення.

Жодний волос не впаде. Походження цього фразеологізму пов'язане з конфліктом між двома синами біблійного царя Давида, один із яких – Соломон – був законним спадкоємцем, інший же – Адонія – намагався хитрощами посісти царський престол. Щоб перешкодити цьому, Давид звелів ще за свого життя помазати на царство Соломона. Тепер на суд до Соломона ведуть Адонію. Соломон, відомий своєю мудрістю, рік: «Якщо буде він людиною чесною, то жодний волос його не впаде на землю; якщо ж знайдуться у ньому хитрощі, то помре».

Царюванню Соломона присвячено в Біблії багато сторінок, бо він був мудріший за всіх людей сходу. Особливо відомий випадок, коли Соломон розсудив двох жінок, які при йшли до нього з немовлям. Кожна з них запевняла, що дитина належить їй. Тоді цар звелів принести меч і поділи живу дитину навпіл. Справжня мати, не витримавши, почала кричати, щоб дитину віддали іншій жінці, і цар розсудив, що справжня мати – та, яка пожаліла дитину. Вираз *Соломонове рішення* став крилатим і означає «мудре, справедливе рішення».

Перекувати мечі на орала. В перекладі зі старослов'янського «орало» означає «плуг». Мова йде про пророцтво, що відбудеться прихід Бога на землю, коли встановиться мир на всій землі.

Святая святых. У давньому тексті цей фразеологізм зустрічається лише в описі культової споруди: «Ось закон храму: на вершині гори весь простір навколо нього – Святая святых». Тепер же вживається тоді, коли йдеться про щось найдорожче, найзаповітніше, зберігаючи при цьому високий, урочистий характер. Як і більшість біблійних фразеологізмів, є приналежністю публіцистичного стилю.

Сіль землі. Так називає Ісус своїх учнів, звертаючись до них із проповіддю: «Ви сіль землі». В сучасній українській мові цей вираз вживається стосовно до видатних представників якого-небудь суспільства, суспільної групи.

Кесареве кесарю. Кесар – монарх, владика (від давньоримського імені Цезар). Фарисеї – фанатики і лицеміри, перевіряючи справедливість Ісуса Христа, задали йому лукаве питання: чи слід їм платити податі кесареві. Христос відповів: «Покажіть мені монету, якою сплачується податі». Принесли динарій. І каже їм: «Чиє це зображення та надпис?» Та кажуть йому: «Кесаря». Тоді говорить він: «Віддавайте Кесареве кесарю, а Боже Богу». Вживається в сучасному мовленні в значенні: віддати належне тому, кому слід.

Ім'я їм легіон. У біблійному тексті в описі сцени вигнання бісів з тіла людини вживалось у переносному значенні, яке пояснюється там же: «Ісус сказав йому: вийди, дух нечистий, з цього чоловіка. І спитав його: «Як твоє ім'я?». Та сказав той у відповідь: «Легіон ім'я моє, тому що нас багато». Легіон – велика військова одиниця в давньому Римі. Тут означає незліченна множина. Це значення збереглося до наших днів.

Кинути камінь. Це частина фрази, яку вимовив Христос у той час, коли до нього привели винну у гріху жінку: «Хто з вас не без гріха, перший кинь у неї камінь». У давнину існував звичай страчувати винних, закидаючи їх камінням. Ісус закликає людей простити грішницю. Сучасне значення таке: звинувачувати кого-небудь, пред'являючи йому звинувачення.

Та мене чаша ця. Христос, знаючи, що йому загрожують муки і смерть, молить Бога: «Боже, все можеш ти. Пронеси цю чашу повз мене». Фразеологічний зворот зберіг свою старослов'янську форму й до наших часів не змінив своє значення. Його вживання обмежене рамками високого, урочистого стилю.

Випити гірку чашу. Образ чаші, вміст якої несе в собі смерть, використаний у Євангелії. В сучасній мові означає переносити нещастя.

Вмивати руки. У Євангелії від Матвія знаходимо: «Пілат говорив їм: що зроблю я Ісусу, якого звать Христом? Кажуть йому всі: нехай розп'ятий буде! Правитель сказав: яке ж зло зробив Він? Але вони ще голосніше кричали: нехай розп'ятий буде! Пілат, побачивши, що ніщо не допомагає, взяв води та вмив руки перед народом, сказавши: невинен я в крові Праведника Цього. У сучасному розумінні означає: зняти з себе відповідальність за будь-що, відсторонитись від чогось.

Терновий вінок. У давнину лавровим вінком нагороджували героїв, вождів, переможців змагань, правителів. Гонителі Христа в насмішку над ним на голову йому наділи вінок з колючого терена, посилюючи його муки. *Надіти терновий вінок* – значить приректи на страждання.

Юдин поцілунок. Юда – один із дванадцяти апостолів, який зрадив Христа. За переказом, він привів із собою озброєну стражу та, поцілувавши Христа, тим самим указав на нього. Фразеологізм означає зраду.

Нести свій хрест. До місця страти Ісус ніс на собі важкий хрест, на якому його розп'яли. Фразеологізм означає терпіти муки, страждати.

Фома невіруючий. Апостол, учень Христа, не хотів повірити у його воскресіння з мертвих, допоки на власні очі не побачив рани від цвяхів на тілі Ісуса. Вираз використовують як опис до людини, яка вперто не бажає повірити у щось очевидне.

Читаючи Біблію, не можна не дивуватися смисловій глибині, художній виразності давніх текстів. Уважний читач знайде в них відповідь на багато питань, які хвилюють нас сьогодні. Вражає багатоманітність метафоричних переосмислень. Створені багато століть тому, вони яскраво і точно характеризують явища сучасного життя, недарма більшість із них увійшли у загальнонародний словник. Достатньо назвати деякі: *впасти духом, сіяти зло, волосся стало дибом, пустити за вітром, вода камінь точить, відвести душу, вводити в оману, будувати дім на піску, розірвати узи, кидати жереб, поливати слізьми, приносити в жертву*.

Деякі фразеологізми, запозичені з Біблії, зберігають свій книжковий характер, у тлумачних словниках української мови вони представлені з помітками *книжкове або застаріле*. Водночас доволі широко використовуються як у літературних творах письменників – наших сучасників, так і в усному мовленні, особливо ораторському, яке потребує емоційного напруження, патетики: *перетворювати на прах, дарувати життя, стерти з лиця землі, віддати Богові душу, віддати належне, вливати молоде вино в старі бурдюки, каміння волають, метати бісер перед свинями, обтрусить порох із ніг*.

Роль біблійних виразів у збагаченні української фразеології важко переоцінити. Їх значення не лише в художній цінності, але, головне, в тому моральному заряді, який вони мають у собі.

Останнім часом активно збагачує фразеологічний словник мова преси.

Відомо, що фразеологічний фонд мови розширюється здебільшого шляхом переосмислення вільних словосполучень, значення яких може змінюватись залежно від можливостей їх вживання в переносному значенні. Спостереження свідчать, що велика кількість подібних словосполучень надходять в літературну мову з газетних та журнальних сторінок. Наприклад, *атомний вік, дерево дружби, марш миру, залізна завіса, уроки довіри* – складні найменування, які перетворились на сталі словосполучення, що їм властиві смислова та структурна єдність, відтворюваність; їх компоненти набули переносного

значення. Наведені сполучення слів, що займають перехідне положення між фразеологізмами та вільними словосполученнями, являють собою суспільно-політичні терміни (*міжнародна атмосфера, ділові кола, джентльменська угода*), лексичні утворення, що набули символічного значення (*вічний вогонь, орбіта дружби, закон джунглів*), найменування з оціночним судженням (*політична кухня, ядерний психоз, другий хліб*), метафоричні вирази (*голубі берети, шкіряні куртки, залізні каски, білі рукавички, легені планети, чорне золото*).

В залежності від ступеня семантичної спаяності, образності, відтворюваності та інших показників фразеологічності їх можна умовно поділити на «фразеологізм – не фразеологізм». Не вдаючись глибоко в сутність наукових концепцій відносно приналежності різних сполучень слів до фразеологічних одиниць, слід вважати фразеологічними зворотами лише такі сполучення слів, які відтворюються в готовому вигляді, мають злитість значення складових частин – слів та характеризуються експресивністю.

У мові преси частіше, аніж у мові художніх творів, зустрічаємо незвичну сполучуваність слів, яскраві образні вирази. Саме завдяки пресі в наше мовлення ввійшли такі з них, які з'явилися у сфері освіти, як-от: *трудоий семестр, педагогічний десант, педагогіка співробітництва, уроки миру, уроки довіри тощо*. Виробнича сфера «збагатила» мову такими номінативними одиницями, як *тринадцята зарплата, чорна п'ятниця, траса дружби, знак якості*. Однак спостереження показують, що фразеологічність найчастіше властива найменуванням політичної та міжнародної сфери (*третій мир, епоха відлиги, шокова терапія, круглий стіл, політика викручування рук, білі комірці тощо*).

Складні найменування, які виникли на сторінках газет та набули переносного значення, могли спочатку писатися в лапках, але згодом, з причини частого вживання в мові, новизна зникла, вирази стали звичними, тому лапки перестали бути необхідними: *нафтовий магнат, країна висхідного сонця, Піднебесна, маріонетковий уряд, політика затягування поясів, червона кнопка, голубе паливо*. Подібним найменуванням в українській мові, як правила, відповідають нейтральні синоніми, так звані первісні найменування, які являють собою вільні словосполучення: *коричнева чума* – фашизм, *білі комірці* – державні службовці в Англії, *джентльменська угода* – договір в усній формі тощо.

Близькі до фразеологізмів складні найменування з яскравою оцінною та експресивною насиченістю: *чорні полковники, повітряні пірати, міжнародний бандитизм, боксерська дипломатія тощо*. Фразеологізмами в традиційному розумінні, тобто фразеологічними одиницями, утвореними шляхом метафоричного переосмислення вільних словосполучень, можна вважати такі складні найменування, як *хрестовий похід, холодна війна, залізна завіса, червона кнопка, залізна леді, політика полювання за відьмами* і т. ін, адже їм властива фразеологічність. Завдяки своїй образності та семантичній

неподільності вони можуть виходити за межі політичної сфери та вживатися в для опису різних життєвих ситуацій (*червона кнопка* – знак загальної небезпеки, *залізна леді* – позначення не лише Маргарет Тетчер, але й будь-якої жінки, яка має сильну волю, мужність, глибокі знання тощо).

Найчастіше складні найменування суспільно-політичної семантики, близькі до фразеологізмів, являють собою двочленні словосполучення, в значно меншій кількості зустрічаються тричленні номінативні одиниці та вони можуть складатися з більшої кількості слів: *тактика троянського коня, політика залізного кулака, гарячі точки планети, пірати ХХІ століття*.

Виникнення образних складних найменувань у сучасній українській мові – явище продуктивне, водночас їх семантика може залежати від змін у суспільному житті. Студенти переконуються, що історія мови відображає історію народу. Так, ще в ХХ столітті в журналістиці, а потім в інших сферах з'явилися найменування *фабрика смерті, палії війни, агенти змін*. Деякі з них мають авторів: *холодна війна, залізна завеса* – У. Черчилль, *імперія зла* – Р.Рейган.

У кінці ХХ століття атмосферу холодної війни замінює міжнародне потепління, образ ворога – образ партнера, що викликало до життя нові номінативні одиниці: *загальноєвропейський дім, народна дипломатія, гуманітарний кошук, людські виміри, спільноєвропейська інтеграція, стратегічна рівновага*. Складні найменування, що з'явилися в означений період та відображали проблеми всього людства: *зона ризику, групи ризику, біла смерть (наркотики), чума ХХ століття (СНІД)* та ін.

Для сучасної преси характерними є вирази, які вперше в історії країни називають негативні явища дійсності та стають загальноновживаними: *зіркова хвороба, відомчі бар'єри, мітингова демократія, парламентські ігри* тощо.

Серед складних найменувань останніх років важко виокремити групу власне фразеологізмів, що пов'язано з недостатнім ступенем їх актуалізації в мовленні носіїв. З одного боку, можна припустити, що деякі найменування типу *кредит довіри, економічне чудо, висотна хвороба, групи ризику* з часом увійдуть у фразеологічний фонд української мови. З іншого – виникає небезпека перетворення їх в результаті надмірного вживання в штампи, мовні кліше, як це трапилось у попередні десятиліття з найменуваннями типу *битва за врожай, золота нива, біле золото, будівництво століття*.

Наскільки новим виразам вистачить свіжості, скільки може тривати «весна» українського політичного мовлення та чи не перетвориться вона через деякий час, втративши свої дух та силу, в посередність, яку через деякий час замінять інші новації? Ось які нагальні питання стоять перед сучасними журналістами та ораторами.

Одне безсумнівно: мова сучасної преси є одним з повноводних джерел поповнення фразеологічного словника української мови, що слід враховувати студентам, які готують себе до професійної діяльності.

Слід зазначити, що наукова студентська проблемна група, яка поставила за мету вивчення проблем сучасної риторики та лінгводидактики, з перших днів обрала не тільки навчальні, але й науково-дослідний напрям своєї роботи.

Наше суспільство потребує не повторювачів, а творців. Здобувачі освіти приходять до розуміння необхідності свого власного оригінального стилю поведінки у професійній діяльності, зокрема, й педагогічній. Міф про нездатність основної маси працівників освіти на творчість був придуманий тими, хто лише себе вважає «обраними», але не бачить «божого іскри» у звичайних працівниках.

Так, педагогічні відкриття робляться не щодня. Але водночас культура нашої освіти, як загальної, так і вищої, має великий потенціал самобутності, творчої свободи, живого розуму. Наше духовне ядро міцне, тому розкріпачити викладача – першочергове завдання.

Всі навчальні дисципліни можуть розвинути творчий потенціал молодого покоління. Але в тому й полягає один з найбільш привабливих боків роботи на заняттях з рідної мови, що тут відкривається неосяжне море для творчості як викладача, так і студентів.

Сьогодні широко пропагується педагогіка співробітництва. Її реалізація – необхідний ступінь у відродженні нашої освіти: в суспільстві на сучасному етапі розвитку, мабуть, нема важливішого завдання, аніж залучення всіх його громадян у соціально значущу працю. Але чи достатні можливості педагогіки співробітництва для формування людей, здатних оновити суспільство? Ні! Праця викладача та студента на рівноправних началах може бути і не творчою. Найголовніша педагогічне завдання сьогодні – співтворчість викладача та студента, що задовольняє їх потребу спільно відкривати нові істини та вчитися одне в одного. Співтворчість є взаємною, рівною (але не тотожною) допомогою одне одному викладача та студента в активному пошуку відповідей на значущі та складні питання, який стимулює самовиховання.

Але щоб це здійснити, необхідно подолати кілька етапів. По-перше, – вивчити запити студентів. Які прийоми тут виправдовують себе? Це – облік та класифікація питань, що задаються студентами; аналіз їх розповідей про прочитані книги, про те, що їх найбільше цікавить та про що вони хотіли б прочитати. Вже тут – спільний пошук викладача та студента: обидва йдуть шляхом самопізнання та усвідомлення себе, обидва обирають коло читання.

Наступний етап – пробудження цікавості до читання творів. Вхідження в роботу – важка, а іноді й болісна праця для студента. Делікатне включення його в справу потребує від викладача мудрості, тактовності, ввічливості.

Найважливіше – не заглушити самобутності сприйняття. Перший крок до цього – читання без таких посередників, як викладач, критична стаття, підручник.

Цілком необхідно надихнути на читання. Цьому може послужити розповідь про те, як сам викладач уперше ознайомився з книгою, яке враження вона справила. Можна звернути увагу на проблему, поставлену в книзі та

близьку студентам. Коли книга прочитана, доцільна критико-публіцистична оцінка: сподобалась або не сподобалась, вразила чи залишила байдужим. Студент не зобов'язаний, але може мотивувати своє ставлення до прочитаного. Це відбувається тоді, коли студент довіряє викладачу, вловлює доброзичливу увагу до свого внутрішнього світу. Це, мабуть, єдиний засіб, що пробуджує його висловити свою думку.

Зазвичай викладач може бути недостатньо спостережливим, але для того щоб зрозуміти студентів, потрібно проникнути в глибину його духу, бачити широко, відмічати найбільш важливе, суттєве, характерне. Ми покликані вміти уважно слухати та по-справжньому чути, зосереджуватись усім своїм єством на тому, чим живе студент.

Самобутнє мислення починається там, де є вміння ставити живі питання, формулювати проблеми, задачі, долати інтелектуальні труднощі, що виникають під час осмислення тексту книги та під час його зіставлення з власними уявленнями про реальне життя.

Конструювання питань – складна розумова діяльність. Воно потребує проникнення в книгу, апеляції до всього раніше засвоєного, усвідомлення своїх переживань.

Хто ж зазвичай ставить питання на занятті? Викладач. А хто дає на них відповіді? Так, студенти. Нам, викладачам, потрібно подолати в собі зарозуміле уявлення про творчий потенціал студента. Якщо ми цього досягнемо, то питання, що впливають з тексту книги, не звалюватимуться на студентів зверху, з висоти викладацького авторитету, а з'являться в них самих. Вони самі конструюють питання та самі ж намагаються шукати на них відповіді. Тепер в них є всі підстави вважати: читання та аналіз твору – це їх власна справа, що впливає з потреб їх життя та тому внутрішньо необхідне для них.

Таким чином, студенти ненав'язливо залучаються в діяльність, що задовольняє їх особистісні запити, яка відповідає їх інтересам та рівню духовного розвитку. Подальше залучення студентів до організації навчального процесу потребує певних педагогічних кроків.

Необхідно розробити таку систему, щоб кожний мав можливість висловити свою думку, що неможливо без попереднього прочитування книжки та її осмислення. Будь-яка цікава пропозиція входить в систему заняття, студенти беруть участь у веденні заняття, нерідко стають на місце викладача. Тут відбувається розблокування мислення здобувача освіти, створюється своєрідна лабораторія наукового та естетичного пошуку.

Працюючи за такою методикою, важливо додержуватись таких умов: мають бути гарантовані свобода студента від впливу слова викладача та підручника перед читанням книги, виключення вольового викладацького диктату, неприпустимість заглушення протиріч, публічне обговорення всього, що уявляється значимим, відкритий рівноправний діалог, котрий розвивається за певними правилами. Назвемо їх.

1. Уміння слухати та чути кожного. Без цього діалог просто неможливий. Необхідно вчити виразити себе в слові: думка, що отримала словесне оформлення, стає загальним надбанням. В діалозі учасники об'єднані чутним словом.

2. Свобода всіх учасників діалогу. Кожний має право на особисте ставлення до науки, мистецтва, дійсності, на своє розуміння будь-якого питання. В діалозі ніхто, будучи вільним, не мовчить, в ньому кожний в стані «плинності».

3. Невимушена та вільна течія бесіди. Учасники її уточнюють та доповнюють одне одного, змагаються в інтелектуальності.

Студенти – учасники діалогу – повинні знати умови, без дотримання яких можливий лише шум та безладдя, а не рух до творчої самостійності. Наприклад, такі.

1. Готуйтеся до обговорення теми: читайте, слухайте, що думають інші, розмірковують.

2. Не бійтесь помилок, йдіть на ризик: без цього немає нового знання. Не беріть до уваги ані страху, ані занепокоєння, які можуть паралізувати. Ваша позиція може бути оскаржена, але в доброзичливій формі, однак не наполягайте на Ваших помилках.

3. Мета діалогу – спільно шукати істину. Це форма колективної пошукової праці, тому не прагніть що б то не було спростувати опонента, довести свою правоту. В спорі є тільки одна перемога: нове знання. Демонструючи свою непогрішність, Ви відштовхуєте від себе людей.

4. Слухайте інших та усвідомлюйте свої відмінності від них: говоріть, якщо Ваша думка не збігається з думками інших, відрізняється від них, але промовчіть, якщо стаєте неоригінальними.

5. Нічого не приймайте на віру без достатнього обґрунтування: будь-яку думку, будь-яке рішення розглядайте тільки як припущення, яке підлягає перевірці, дослідженню. Тільки в результаті критичних пошуків приходьте до тих чи інших переконань.

Щоб оволодіти мистецтвом діалогу в спілкуванні зі здобувачами освіти, потрібно позбутися пануючого нині погляду, що розшифрування кожного твору вже здійснене критиками, що воно вже готове «в кишені» викладача та особливо в автора підручника. Якщо смисл та переваги творів вже визначені, то студентам залишається послухати викладача та прочитати підручник, а потім відтворити встановлене ними, не дозволяючи собі сумнівів, міркувань, інакше відійдеш від наукового, правильного тлумачення.

Ще один стереотип, котрий потрібно зруйнувати, – це впевненість викладача в тому, що він вже все знає або, принаймні, більше, ніж студенти. Разом із ними він докопується до істини, сумнівається, не стидається свого незнання, свої міркування та рішення нікому не нав'язує.

Викладач – майстер діалогу – соромиться нав'язувати студентам своє сприйняття та розуміння проблеми, не прагне до того, щоб його погляди

перемогли. Він привносить в загальну духовну атмосферу аудиторії свою пізнавальну ініціативу, щось індивідуальне, не таке, як у студентів.

Авторитарна позиція викладача є справжньою небезпекою, тому що вона перетворює здобувачів освіти в нулі, якими можна як завгодно оперувати, приписуючи своє світовідчуття. Студентам в такому разі залишається єдиний шанс – повторити чужий досвід. Тоді справжня демократичність підмінюється ілюзією.

Кожна думка, в тому числі і та, що здається помилковою, повинна прийматися викладачем до уваги: повага до будь-якої позиції, якщо вона породжена переконанням, забезпечує свободу та невимушеність в обговоренні нагальних питань. Ось чому у спілкуванні викладача зі студентами всі голоси, навіть невиразні, не заглушуються. У зіткненні несхожих оцінок, індивідуальних пристрастей висвітлюється найсуттєвіше, розвивається думка студентів, вони підносяться на новий рівень культури. Зрештою викладач разом зі студентами визначає, чиї судження глибші, хто на занятті «соліст», що задає тон «хору», чиї рішення найповніші та найправильніші.

Заохочуючи в кожному студентові індивідуальне сприйняття прочитаного, унікальність його підходу до процесу читання та створення власних текстів, ми домагаємось ефекту, коли кожна особистість набуває свого почерку, індивідуального забарвлення. Сенс діалогу й полягає в тому, щоб готувати кожного здобувача освіти до придбання цієї цінної якості – яскраво вираженої індивідуальності.

Слід ще раз підкреслити, що творчість, самостійний досвід викладача, його пошук шляхів оновлення змісту та методики викладання мають найважливіше значення для поліпшення ефективності навчального процесу в закладі вищої освіти.

Важливо запобігати сухості та одноманітності занять, що буде свідчити про постійний професійний пошук викладача. Адже серед педагогів завжди була чимала кількість майстрів своєї справи, по-справжньому творчих людей, які перші відгукуються на все нове, передове, які стоять в авангарді інноваційної діяльності.

В останні десятиліття в практиці багатьох із них втілювались такі найважливіші педагогічні ідеї, як проблемне навчання та активізація пізнавальної діяльності студентів, розвиток їх творчої активності та самостійності, мотивація навчання, взаємозв'язок методів навчання та виховання.

Чому ж, здавалося б, успішне використання всіх зазначених досягнень не завжди давало бажані результати, та прогресивні, вивірені теорією і практикою методи навчання не завжди спрацьовували? Мабуть, тому, що усунути недоліки в будь-якій справі можна лише тоді, коли виявлені головні перешкоди. Тривалий час вони не виявлялися. Тільки тепер, коли ми, здавалося б, нарешті прозріли та побачили справжні причини кризи нашої освіти, визначили шляхи її розвитку – через гуманізацію та демократизацію всього навчального процесу.

Мабуть, потрібно визнати, з чим була пов'язана втрата престижу навчання та освіти, падіння інтересу до них молоді. Наприклад, не секрет, що навіть найкращі, найталановитіші твори літератури не завжди могли привабити молодих людей. Надто явним був розрив між ідеалами, що в них стверджуються, та реаліями життя. І розрив цей з кожним роком ставав відчутнішим.

Далі. Викладачам та методистам часто дорікають у соціологізаторстві. Але вважати винними в цьому лише педагогів несправедливо і дещо спрощено. Загальна, властива часам застою установка на «одностайну думку», однодумність в усьому, надмірний пафос та невиправданий оптимізм позначились на всьому нашому житті, зокрема, й на освіті, науці. Також не стали виключенням гуманітарні науки, що опинилась у владі загальної сумної тенденції часу. Адже для освітянина гуманітарні науки є одним із основних, вихідних орієнтирів у роботі. Не лише шкільні підручники, але й посібники, програми, ґрунтовні монографії для закладів вищої освіти часто розглядали художні або наукові твори з очевидною перевагою в бік ідеологічної спрямованості на шкоду загальнолюдським, естетичним неминучим цінностям, що стверджуються в них.

Чи не тому на заняттях бесіда стала пануючим методом (прийомом) роботи? Слід віддати їй належне: вона, безумовно, є одним із необхідних та дієвих засобів активізації пізнавальної самостійності здобувачів освіти. Проте особливість цього прийому (методу) полягає ще й в тому, що відповіді студентів, їхні судження весь час корегуються викладачем. І в підсумку всі вони доходять однієї думки, завчасно відомої викладачу. Тому бесіда, за всіх своїх позитивних можливостей, стала зручним засобом ствердження настільки необхідної в минулому однодумності, разом із припустимою до певної міри самостійності суджень студентів. Наслідки цього методичного протиріччя – невпевненість студентів, невміння аргументувати, самостійно міркувати, що може бути особливо відчутно, коли вони стають фахівцями.

Чи потрібно сьогодні говорити про це? Думаю, так. Й перш за все для того, щоб дати правильну оцінку змінам, що відбуваються сьогодні в практиці закладів вищої освіти. Про це свідчать численні публікації на теми, пов'язані з інноваційними підходами до викладання дисциплін.

Не ставлячи за мету проаналізувати опубліковані на зазначені теми матеріали, хочу однак поділитися деякими міркуваннями. Чи доцільно проводити нестандартні заняття: концерти, вистави, спогади, ігри, суди, інтерв'ю, діалоги, драматизації, прес-конференції і т.д.? Як до них ставитися взагалі? Такі й подібні до них питання нерідко виникають у викладачів.

Незважаючи на неоднозначність оцінки вченими таких форм занять, вони прокладають собі дорогу, про що свідчить інтерес викладачів до таких занять. Це означає, що в них є життєва потреба. В чому ж вона полягає?

Найголовніше, на наш погляд, – рольові ігри надають можливість подолати укорінений стереотип уроку, змінити звичні способи спілкування та

мислення, зробити матеріал, що вивчається, наочним, ніби то «оживити» його. Тобто, відбувається пошук найбільш прийнятних форм вивчення навчального матеріалу. Тут можна говорити й про естетику сприйняття, про створення сприятливих умов для емоційного розвитку, засвоєння моральних аспектів тощо.

Водночас такий сміливий, творчий підхід зобов'язує враховувати два важливих моменти. По-перше, оригінальна, незвичайна форма заняття лише тоді виправдовує себе, коли вона природно узгоджується з особливостями того матеріалу, який має вивчатися. Наприклад, концерт, спектакль, де є «артисти» та «глядачі» – це все ж таки для виховної, позанавчальної роботи, адже на занятті слід трудитися розумом і серцем, а не просто бути присутнім. Заняття – суд є виключно складною формою, яка потребує великої майстерності, глибокої філологічної підготовки. Сумно стає, якщо студенти без належного почуття міри та розуміння «спілкуються» з видатними вченими, письменниками, філософами.

Наступний важливий момент: за організацію заняття у формі гри може братися достатньо досвідчений викладач, який систематично працює в цьому напрямі. Важлива підготовленість студентської групи до таких занять, її здатність виконувати доволі складні завдання творчого характеру. Якщо ж такі заняття проводяться безсистемно, час від часу, то кожне з них потребує занадто значних зусиль викладача та студента, котрі зрештою не виправдовуються результатами. Час, безумовно, внесе свої корективи, і в методичний арсенал викладача увійде найцінніше, найплідніше. І це буде, мабуть, не заняття-гра в своєму повному вираженні, а лише елементи гри, які стануть використовуватись у викладанні ширше, як складові частини занять. Вже зараз можна прослідкувати зазначену тенденцію.

Безумовно, ігрові моменти заняття посилюють емоційно-естетичне сприйняття навчального матеріалу, встановлюють нові форми педагогічних стосунків між учасниками освітнього процесу. Викладач по суті вступає в «змагання» з соціальними мережами, телебаченням, ігнорувати привабливу силу яких не можна.

Отже, заняття-гра, як би ми критично не ставились до нього, народжене практикою, виправдане нею та продовжує стверджуватись. Скасувати його, заборонити або оголосити йому війну неможливо. Та й ні до чого. Це початок масового викладацького пошуку. Поки що він триває, якщо судити по кількості публікацій про форми проведення занять. Мабуть, на черзі більш складний етап творчості: увагу викладачів буде зосереджено на пошуку нестандартності змісту заняття, що й визначить шляхи його подальшого вдосконалення.

У зв'язку з цим ще б хотілось звернути увагу на дискусію як один із елементів заняття. Можна сказати, що дискусія стає частиною системи сучасної освіти. На жаль, не всі викладачі чітко уявляють собі різницю між бесідою та дискусією. Деякі з них вважають, що гарна бесіда – це вже дискусія. А це не зовсім так.

У процесі бесіди спілкування здійснюється через викладача, який реагує, як правило, на кожне висловлювання студентів, і тому значно впливає на кінцевий результат. Під час дискусії студенти говорять одне з одним як би безпосередньо, тому будь-яка висловлена неправильна думка не просто відкидається (як це часто відбувається під час бесіди), а спростовується. Головні особливості такого заняття – у виявленні різноманіття думок, розвиткові гіпотетичного, альтернативного мислення студентів, у вихованні культури спілкування, коли виявляється повага до будь-якого самостійного судження. Усвідомлення цих відмінностей допоможе викладачу на занятті уміло поєднувати дискусію, наприклад, з індивідуальною (або груповою) роботою студентів, з лекцією і т. ін.

Якщо викладач вдається до улюбленого методу ведення заняття – бесіди, то її краще поєднувати з дискусією, навмисно створюючи умови для полеміки. Часто такі ситуації виникають спонтанно, непередбачувано. Однак важливо не чекати на них, а завчасно планувати, адже навіть невеликий викладацький досвід вже підказує, які питання можуть викликати у здобувачів освіти неоднозначні відповіді.

Довіра та повага до студента, врахування його інтересів та потреб, знання його можливостей – це той шлях, який веде сьогодні до успіху в роботі. Викладач – це той, хто відчуває найбільшу, найгострішу радість від свого викладацького існування в ті моменти, коли студенти ставлять свої гамлетівські питання, намагаючись вийти з того розумового шоку, який виникає від надлишку інформації. І цьому сприяють дискусії, часто неочікувані, пристрасні. Це означає, що дискусія – воістину феномен спілкування. До них важко підготуватись, в них не можна лукавити, придушувати ерудицією та виставляти оцінки за таке заняття також ніяково: це студенти самі їх нам виставляють – за системою, що виходить за межі ста балів.

Не завжди, звичайно ж, полеміка закінчується на занятті. Трапляється так, що питання, як то кажуть, залишається відкритим. Але це зовсім не погано, тому що пошук істини може бути продовжений й після занять. Студенти вже заряджені спрагою пізнання, їх захопив сам процес народження власного погляду на реалії. Та витратити на це час не марно. Мабуть, сенс дискусії можна визначити так: пошук істини без поводири. Її перевага, як вже було зазначено, – в тому, щоб студенти вчилися слухати і чути інших, рівних собі.

Отже, що стосується ідеї проведення нестандартних занять, вважаємо, що викладачу потрібно покладатися на свій власний вибір: йому видніше, яким шляхом йти, що більше відповідає його власній натурі й обставинам, що склалися на занятті. Та треба підкреслити: вдосконалюючи форму заняття, не слід залишати поза увагою його зміст.

Відомо, що нормальним є навчання з інтересом. Нудьга на заняттях – один із бар'єрів на шляху до гармонійного навчального процесу. Подолання його є найважливішою умовою вдосконалення викладання мовних дисциплін. Зрозуміло, що не єдиною. Багато залежить від дидактичної ґрунтовності

заняття, відповідності методичних рішень природі навчального предмету, правильної тональності спілкування між викладачем та студентами. У зв'язку з цим варто наголосити на тому, що студент може стати співавтором заняття. Цього не відбудеться, якщо використовувати лише традиційні форми (опитування, виклад нового матеріалу, виступ студента з повідомленням, домашнє завдання). Також варто звернути увагу на такий момент: краще говорити не «ви дізнаєтесь», «ви зрозумієте» (це робить викладача та студента опонентами), а «ми дізнаємось», «почуємо», «побачимо» тощо. Тобто така установка на співробітництво, спільну роботу та спільні відкриття об'єднує викладача та студента, позбавляє заняття менторського, повчального тону.

Як показують спостереження, найбільш розповсюджені недоліки монологічного мовлення викладачів такі: **недостатня варіативність у визначеннях, використання стереотипних характеристик об'єкта**, настирливі **повтори, егоцентризм мовця**, що виявляється в ігноруванні ним правил доступності висловлювання для слухачів (залучення суто особистісних асоціацій, перебільшена своєрідність мовлення тощо). Наприклад: *мікроби – це різноманітні організми – бактерії, віруси, біом; бурштин – це скам'янілі сльози давно померлих дерев*. Якщо адресати цих повідомлень, скажімо, не фахівці в означеній галузі, пояснення зі залученням складних термінів у першому випадку та метафори в другому не прояснює смисл повідомленого, потребує ширшого контексту пояснень.

Також зустрічається **ефект «форми істини»**, коли викладач, впевнений у правомірності будь-якого положення, несвідомо переносить цю впевненість на необхідність її вираження в певній статичній формі як єдино можливій. Наприклад, визначення *кола як кривої замкнутої лінії, рівновіддаленої від центру* було визнано викладачем неточним на тій підставі, що не включала в себе фрагмента *всі точки якої*. Питання в тому, чи збагатить в даному випадку уявлення здобувача освіти про коло той факт, що воно складається з точок? До того ж повна передбачуваність мовного вираження «гасить» його значення.

Психологічне подолання бар'єрів передбачає вміння децентралізуватися – стати в позицію слухача. Це дозволить мовцю оцінити уявлення слухачів про предмет мовлення, обрати адекватну форму вираження смислу, урізноманітнювати способи передачі змісту висловлювання.

За дотримання як обов'язкових умов високої культури мовлення, широкого лексикону, лекторської майстерності мовлення лектор має бути до того ж дохідливим, різноманітним, виразним та час від часу «неочікуваним». І хоча індивідуальний стиль говоріння, який містить власні синтаксичні прийоми, лексико-морфологічні стереотипи, закладається ще в шкільні і студентські роки, тим не менш викладач, зацікавлений проблемою вдосконалення смислової структури мовлення, може вдаватися до самотренінгів.

Як бачимо, риторична компетентність не дається у спадок – її треба сформулювати. Для спілкування у ділових колах, у стосунках вищого рівня не можна йти методом «проб і помилок», тобто спостерігати, як люди ставляться

до наших вчинків, манер, мовлення, і робити висновки та вносити корективи в свою поведінку. Це правильно, що на помилках треба вчитися, але не обов'язково на власних. Але не варто припускатись помилок (вони часто дорого нам коштують, а часом залишаються непоправними) або чекати, що їх припуститься хтось інший, аби знати як правильно поводитись. Для цього є кращий спосіб – скористатися довідниками, проте не варто обмежуватись лише вивченням посібників. Життя різноманітне і мінливе, і шлях досконалості безмежний. Тому кожен, хто хоче бути корисним суспільству і шанованим людьми, повинен мати, як зараз кажуть, імідж культурної людини, з якою приємно мати справу, повинен постійно працювати над собою, використовувати різні джерела інформації, зокрема й власні спостереження. Однак для цього потрібно мати стійкі базові знання, вміння і навички, сформовану риторичну компетентність.

Список використаних джерел

1. Абрамчук О. В. Роль занять з мови у підготовці майбутніх інженерів / О. В. Абрамчук, Т. Ю. Іванець. *Гуманізм та освіта* : VIII Міжнародна науково-практична конференція. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/06aovpmi.php>.
2. Акиндинова И.А. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности: [Електронний ресурс] / Акиндинова И.А. Режим доступу: <http://hpsy.ru/public/x1129.htm>
3. Акмеологія – наука ХХІ століття : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / редкол.: З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна, Г. С. Данилова; упоряд. та наук. ред. Г. С. Данилова). К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. 412 с.
4. Баранник Д. Х. Фразеологія в усному монологічному мовленні. *Питання мовної культури*. К., 1998. Вип. 2. С. 34–38.
5. Бевзенко С. П. Актуальність вивчення української діалектної фразеології. *Мовознавство*. 1994. № 2. С. 15–19.
6. Гриценко Т. Розвиток мовної особистості у технічних ВНЗ / Т. Гриценко. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах* : Збірник наукових праць Національного авіаційного університету. 2009. Вип. 17. С. 162 – 172.
7. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків: Віват, 2018. 512 с.
8. Кучерук О. Розвиток риторичної компетентності студентів-філологів у процесі риторичної освіти. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі* : зб. наук. праць (за мат-ми Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) / За ред. проф. К. Я. Климової. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 50 – 53.
9. Методика навчання риторики в школі : [навч. посіб.] / Автор-укладач В. А. Нищета. К. : Центр учбової літератури, 2014. 200 с.

10. Столяренко О. В. Пошук шляхів підвищення ефективності гуманістичного виховання молоді / О. В. Столяренко. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія. 2014. Вип. 42. Ч. 2. С. 43–47.
11. Українська мова : енциклопедія / НАН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні, Ін-т укр. мови; редкол.: В. М. Русанівський [та ін.]. Вид. 2-ге, випр. і допов. Київ: Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2004. 820 с. : іл.
12. Щерба Л.В. Мовна система і мовленнєва діяльність / <https://studfile.net/preview/8548750/page:18/>
13. [wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D1%96%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%B4_%D0%93%D0%B0%https://uk. D1%80%D1%80%D1%96%D1%81](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D1%96%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%B4_%D0%93%D0%B0%https://uk.)
14. <https://dovidka.biz.ua/rechennya-z-frazeologizmami-z-hudozhnoyi-literaturi>
15. <http://ukrlit.org/slovnyk/%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B8%D1%86%D1%8F>
16. <https://uk.wiktionary.org/wiki/%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%82%D0%B8%D1%8F%D0%BA%D0%B7%D1%96%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8E%D0%BE%D0%BA%D0%B0>

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ РОБОТИ ПРОБЛЕМНОЇ ГРУПИ З ВИВЧЕННЯ ЧЕСЬКОЇ МОВИ

Шевцова Лариса Станіславівна

Акмеологічний підхід у педагогічній системі орієнтується на вдосконалення освітньої діяльності, всебічний розвиток, самоусвідомлення студентом себе як фахівця, переконання у можливості самовдосконалення. Провідною ідеєю є забезпечення акмеологічного розвитку педагога на основі ініціативи, самостійності, планування, передбачення, прагнення до самоконтролю, самовдосконалення, творчого підходу, інтеграції власного професійного досвіду тощо.

Сучасна освітня система в Україні побудована таким чином, що очевидно прослідковується залежність між індивідуальними, особистісними характеристиками вчителя-філолога та особливостями його формування і розвитку під час здобування фахової майстерності. Навчальний процес у вищих навчальних закладах побудований з урахуванням спрямування розвитку особистості студента до досягнення соціальних і професійних вершин.

Загальному розвитку здобувачів освіти сприяє робота в проблемних групах, а фахова майстерність формується під час вивчення споріднених дисциплін. З огляду на це для майбутнього вчителя української мови та літератури корисним буде ознайомлення з чеською мовою, що допоможе здійснювати зіставний аспект, простежити особливості розвитку рідної мови.

Протягом декількох років у Житомирському державному університеті імені Івана Франка працює проблемна група з вивчення чеської мови для студентів спеціальності «Середня освіта (Українська мова і література)». Метою діяльності такої групи є ознайомлення з особливостями функціонування та розвитку чеської мови як однієї з групи західнослов'янських мов, здійснення зіставного аналізу в методиці навчання української та чеської мов, звернення до складних випадків правопису в них, порівняння лексичної та граматичної систем.

Акмеологічний підхід до проведення занять проблемної групи реалізується через аналіз лінгвістичних питань (зокрема лексичних, мовленнєвих, граматичних) здобувачами вищої освіти на основі розуміння понять: *творчий підхід, пізнавальна активність, полікультурний підхід до навчання, соціокультурна компетентність, комунікативно-діяльнісний підхід, алгоритмізація, проблемність* та ін. На прикладі виконання конкретних завдань з вивчення чеської мови спробуємо простежити, як ці поняття засвоюються здобувачами вищої освіти.

Зокрема, на одному з таких занять звертається увага на розвиток мовлення та засвоєння лексикологічних питань. Вироблення мовленнєвих умінь та навичок, як і будь-який мовленнєвий процес, супроводжується цілим

комплексом психічних дій і процесів. Під час навчання мови слід ураховувати психологічні особливості та механізми мовлення, особливості формування **творчого мислення** школярів. Навчання мови можливе лише на основі розвитку образного мислення учнів, їхньої уваги, пам'яті, уміння бачити факти, порівнювати їх, систематизувати, узагальнювати, конкретизувати й абстрагувати на основі відображення дійсності.

Цьому сприятиме система **словникових вправ**, у якій розрізняємо лексичні, лексико-граматичні, лексико-орфографічні та лексико-стилістичні. Чільне місце у цій системі займає лексико-стилістичний аналіз, що поліпшує якість знань, умінь та навичок, формує поняття лексеми, лексичної парадигми, стилю, тексту, є засобом збагачення словникового запасу, вдосконалення комунікативних умінь та навичок, попередження лексико-стилістичних помилок.

Наведемо приклади лексичних вправ, що можуть бути застосовані на заняттях проблемної групи з вивчення чеської мови для студентів спеціальності «Українська мова та література» педагогічних закладів освіти.

Завдання 1. *Прослухайте текст. Спробуйте його переказати українською мовою.*

Lev a myš

Lev spal po dobrém obědě. Po tlapě mu přeběhla malá myš. Probudila ho. Lev ji chytil a chtěl ji potrestat.

Myš prosila: «Pust' mě, lve. Jsem malá, ale i tobě mohu někdy pomoci.»

«Pustím tě. Běž, kam se ti líbí.»

Myš poděkovala a běžela do své díry.

Uběhlo několik dní. Lva chytili lovci. Svázali mu nohy a přivázali ho ke kůlu. Lev hlasitě řval. Jeho řvaní uslyšela také myška. Přiběhla a začala hryzat provazy. Hryzala dlouho. Provazy povolily a lev mohl utéct.

«Děkuji ti, myško. Nyní vidím, že i malý může velkému pomoci.»

Завдання 2. *Прочитайте речення. Запишіть до них український переклад. У чому полягає різниця між текстами вправи з погляду побудови речення, вживання слів?*

To je Jan Novák. To je doktor Vodák. To je Dana Stará. Tvá rada je dobrá. Tvá váza je krásná. Tvá zpráva je krátká. Já mám mapu. Já mám kompas. Já mám kabát. Pan Vrána má chatu. Pan Novák má dům. Pan Sovák má vůz. Dám vám kávu. Dám vám kabát. Marta vám dá kávu. Jarka vstává. Dana mává.

Завдання 3. *Виділені слова у реченнях замініть словами в дужках.*

To je krásná socha (váza, chata).

Dana Stará je moje známá (Marta Nová, Jana Krátká).

Pan Novák má kabát (Vodák, Sovák).

Mám pro vás zprávu (známku, román).

Завдання 4. Вивчіть напам'ять один з віршів.

Kopretina

Má mě ráda ta, či jiná,
To ví jenom kopretina.
Až jí lístky spočítám,
Tak to budu vědět sám:
Jestli Madla, nebo Katka,
Jestli Jana, nebo Radka.
Kopretina žlutobílá
Všechno ráda prozradila.
Teď se hřeje na sluníčku,
A já myslím na Aničku.

Matýsek už umí číst

Jedna knížka,
Druhá knížka,
Podívejme na Matýska.
Sotva naučil se číst,
Přelouská hned každý list.
Sotva pár písmenek znal,
Rovnou do čtení se dal.

Завдання 5. Поставте запитання в формі другої особи однини за зразком.

Порівняйте з українською мовою. Які вирази вживаються в таких ситуаціях?

Píšu článek. – Ty také píšeš článek?

Žiji v Praze. Piji čaj. Čtu časopis. Běžím do školy. Mluvím česky.

Завдання 6. Вивчіть напам'ять діалог.

- Co to čteš?

- Jeden český časopis.

- Ty umíš česky?

- Trošku. Učím se ve škole.

- - - - -

- Byl jsi dnes ve městě?

- Ano, cele odpoledne.

- A co jsi tam dělal?

- Kuroval jsem oblek.

Завдання 7. Прочитайте текст і перекладіть його українською мовою.

Štěně.

Malé štěně se odvážilo samo do lesa.

U lesa poletovali motýli. Štěně chtělo motýla ulovit. Poskočilo. Začalo motýli honit. Ale co to? Motýli zmizeli. Štěně je nevidělo. Kam se poděli?

Štěně běželo podél lesa. «Ulovím si něco lepšího!» U stromu seděla malá myš. Hryzala klásek. Štěně vyrazilo. Chn'aplo po myšce. Ale myška se jen mihla. Místo myšky mělo štěně v zubech suchý list. Kam se poděla myška?

Štěně běželo dál. «At' utekla! Byla malá. Ulovím si něco většího.»

Z křoví vykoul špičatý čumáček. Za chvíli vylezlo zvířátko. Dupalo a funělo. Štěně po něm rychle skočilo. Ale ouvej! Štěně uskočilo a kn'učelo. Otočilo se a pelašilo domů.

U křoví ležela pichlavá koule. Koho chtělo štěně ulovit?

Завдання 8. Прочитайте слова. Поясніть їхнє значення. З десятима з них складіть прості речення.

Trn, srp, krk, prst, vrch, čtvrt, první, vrchní, tvrdý, brzo, prsa, prkno, zrno, držet, přšet, trpět, trvat, krčit, mrzet, vrčet, strčit, bratr, mistr, litr, cukr, vítr, kufr, svetr, vlk, vlna, plný, mlčet, splnit, nesl, vedl, vezl, kvetl, četl, rostl.

Завдання 9. Прочитайте подані словосполучення. Складіть речення з окремими з них.

Plný kufr, tvrdý cukr, první zrno, vlněný svetr, naplněný litr, bratr nesl, bratr vezl, bratr četl, bratr rostl, bratr mrkl.

Завдання 10. Прочитайте запитання та відповіді. В яких мовленнєвих ситуаціях вони можуть бути використані? Якими словами можемо замінити підкреслені?

Kdy přijede Jiří? Příští týden ve středu. – Kdy přijede Přemysl? Příští týden ve čtvrtek. - Kdy přijede Bořivoj? Příští týden v pátek.- Řekl jsi to Věře? Věře ne, ale jen Jiřině. - Řekl jsi to Jindřichovi? Jindřichovi ne, jen Bedřichovi. - Řekl jsi to Tamaře? Tamaře ne, jen Barboře.

Завдання 11. Вивчіть напам'ять діалог.

-Ahoj, Bohouši! Už jsem tě hrozně dlouho neviděl!

- Není divu, už druhý rok bydlím v Olomouci.

- A Helena je pořád v Ostravě?

- Ne, přestěhovala se z Ostravy do Prahy.

-- --

-Viděl jsem nový slovník.

-Už sis to koupil?

-Ne, ještě jsem si to nekoupil.

-A chtěl by sis to koupit?

-Ovšem, určitě si to koupím.

Такі лексичні вправи, що можуть бути використані у процесі вивчення чеської мови, допоможуть студентам краще побачити спільне та відмінне у двох слов'янських мовах, звернуть їхню увагу на особливості побудови речень

та вживання слів у чеській мові. Це сприятиме кращому володінню чеською мовою, розвиватиме словниковий запас студентів.

Виконання таких вправ допоможе не лише продемонструвати мовне явище, а й збагатити мовлення студента, а також розширити його світогляд. Тому, на нашу думку, буде доречним перед виконанням вправ зробити стисле повторення лексичних відомостей. Виконання лексичних вправ допоможе здійснити планомірне введення нових слів до словникового запасу, проаналізувати тематичні та лексикографічні групи слів, виробити навички свідомого оволодіння новими словами.

В умовах акмеологічного підходу під час роботи проблемної групи з вивчення чеської мови важливо враховувати соціокультурний аспект. Сьогодні система освіти зазнає суттєвих змін, що викликано глобальними соціально-економічними новаціями на сучасному етапі формування та розвитку суспільства. Ці зміни спонукають до перебудови освітнього середовища. Тому система освіти повинна підготувати варіативно мислячу, креативну особистість, яка готова приймати компетентні рішення, володіє широкими комунікативними вміннями та навичками. Все це є компонентами необхідного складника загальної культури людини – *соціокультурної компетентності*, а розвиток цілісної особистості студента залишається важливою метою вищої освіти. Слід враховувати, що соціокультурна компетентність сприяє розвитку цілісної особистості за допомогою вдосконалення інтелектуальної сфери та практичних навичок, моральних, емоційних, соціальних та естетичних аспектів особистості. Все перераховане вище впливає на здатність ефективно функціонувати в полікультурному суспільстві, а тому вивчення іноземної мови, культури, середовища сприяє розвитку соціокультурної компетентності студента.

Питання соціокультурної компетентності з різних підходів, як фактор формування особистості, розглядали А. Вербицький, Т. Вольнова, Т. Жукова, Г. Єгорова, Т. Кухтевич, Г. Паніна, Н. Падеріна, С. Чехова та інші вчені. Соціокультурну компетентність як показник освіченої особистості аналізувати В. Кремень, О. Лебедев, Т. Тряпціна та інші педагоги.

З метою здійснення акмеологічного підходу слід звернути увагу здобувачів освіти на формування *полікультурності*, відповідних компетентностей та напрямків освіти. Розвиток полікультурності як складника соціокультурної компетентності набуває великого значення у процесі вивчення іноземної мови, зокрема чеської, під час підготовки студентів до спілкування.

Полікультурна компетентність стосується ставлення, знання, вмінь та соціальної й культурної обізнаності, яка потрібна під час роботи у міжкультурних ситуаціях [12]. Ця компетентність накопичується впродовж навчання та практики. Розуміння полікультурного підходу охоплює також розуміння власних думок, ставлень та вражень стосовно певної культури.

Одним із найважливіших аспектів полікультурного підходу є міжкультурна комунікація. Спілкування, чи комунікація, складається не лише з

мови. Воно також пов'язане з певними умовами та неписаними правилами людського спілкування, вмінням поводитися у конкретній ситуації, що вважається полікультурним контекстом. Вибачення, запитання, перебування та жарти – це все форми спілкування, які залежать від нашого розуміння полікультурного контексту [11, с.40]. У царині формування полікультурної, а відтак і соціокультурної компетентності, першочергову роль відіграє розвиток грамотного мовлення студентів.

До комплексу основних умінь з розвитку мовлення належать [3]:

- уміння визначати (осмислювати) обсяг змісту і межі теми висловлювання, підпорядковувати свій виклад основній думці, здатність орієнтуватися в описаній ситуації чи в ситуації живого спілкування;

- уміння збирати матеріал до висловлювання, систематизувати зібраний матеріал і впорядковувати його, тобто відбирати потрібне й визначати послідовність його розташування у творчій роботі; здатність передбачати зміст викладу, програмувати, відчувати стильові межі під час висвітлення змісту;

- уміння будувати твори різних видів – твір-розповідь, твір-опис, твір-роздум; висловлювати свої думки змістовно й переконливо, послідовно й логічно, економно, правильно, з дотриманням літературних норм, виразно; здатність вільно орієнтуватися в композиційних формах творів-описів, творів-розповідей і творів-роздумів, користуватися ними усно чи на письмі з дотриманням стильової орієнтації;

- уміння вдосконалювати написане, беручи до уваги підпорядкованість тексту переказу, твору темі й основній думці, з орієнтуванням на мовно-стильову довершеність, бездоганну грамотність; здатність виправляти в письмовому тексті стилістичні та інші мовні огріхи, усувати недоліки логічного порядку.

Основою формування умінь і навичок іноземного мовлення є сукупність понять з лінгвістики тексту і стилістики. Викладач, який прагне добре організувати роботу над розвитком мовлення студентів, повинен бути обізнаним не лише з найновішими досягненнями психолінгвістики, зокрема психології, інформатики, ораторського мистецтва, педагогіки, а звичайно, і з лінгвістики тексту [3].

Метою мовленнєвого розвитку є формування у студентів основних видів мовленнєвої діяльності. Перед викладачем чеської мови стоїть завдання навчити всіх видів мовленнєвої діяльності, виробити навички користуватися усним і писемним мовленням. Відповідно до видів мовленнєвої діяльності у студентів формують чотири види мовленнєвих умінь: слухати, або аудіювати (тобто сприймати й розуміти мовлення в його звуковому вираженні), читати (тобто сприймати, розуміти й передавати вголос мовлення в його графічному вираженні), говорити й писати (тобто висловлювати свої думки в усній чи письмовій формах). Показником мовленнєвого розвитку є комунікативність, тобто здатність спілкуватися, що зумовлює активне використання засобів мови, вміння сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати

власне, тобто вміння осмислено сприймати й продукувати усні та письмові тексти [8, 9].

Щоб студенти оволоділи вмінням слухати, читати, говорити й писати, вільно користуватися певними мовними засобами відповідно до мети, змісту й умов спілкування, вони повинні збагатити свій мовленнєвий запас, опанувати мовні норми, набути властивостей логічного, правильного, точного, виразного, багатого, доречного, влучного мовлення. Мовленнєвий розвиток передбачає наявність у мовній свідомості людини мовних об'єднань (тематичних груп слів, синонімічних рядів, антонімічних пар, синтаксичних конструкцій), які дають змогу дібрати для висловлювання найпотрібніші, найточніші, єдино доцільні слова й вирази, сформувані мікротеми, що можуть бути взяті за основу логічної побудови висловлювань. Результатом мовленнєвого розвитку є вміння знаходити те єдине слово (форму або конструкцію), яке найбільше відповідає завданню спілкування в певних умовах. Збагачення студентів граматичними засобами, як і лексичними, здійснюється у процесі вивчення системно-мовних тем, у процесі підготовки до переказів і творчих робіт. Студенти повинні навчитися доречно вживати лексичні, морфологічні й синтаксичні мовні засоби відповідно до стилю і типу мовлення [9].

Як відомо, оцінювання всіх видів мовленнєвої діяльності студентів (читання, слухання, говоріння, письмо) здійснюють фронтально або індивідуально [4]. Наведемо приклади мовленнєвих завдань, спрямованих на розвиток полікультурного спілкування та формування соціокультурної компетентності.

Завдання 1. *Прочитайте прислів'я. Яку тезу можна дібрати до кожного з них, щоб прислів'я стало висновком? Порівняйте з українськими прислів'ями, доберіть відповідні з них.*

Komu se nelení, tomu se zelení.

Bez práce nejsou koláče.

Pomalů dále ujdeš.

Co se doma uvaří, má se doma sníst.

Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.

Завдання 2. *Виправте помилки, пов'язані з порушенням логічності висловлювань. Перекажіть текст. Наведіть приклад подібної за сюжетом української байки.*

O vráně, sýru a lišce.

1) Sýr jí vypadl ze zobáku a chytrá liška jej rychle snědla.

Teprve potom vrána poznala, že marnivost se nevyplácí.

2) Marnivá vrána chtěla lišku přesvědčit o kráse svého hlasu. Rozevřela zobák a silně zakrākala.

3) Vrána ukradla kdesi na okně sýr. Odletěla s ním na strom. Chtěla jej tam spolknout. Uviděla to liška. Dostala také na sýr chut'. Začala vráně lichotit: „Jsem

šťastná, vráno, že tě zase vidím. Žádný pták se ti nevyrovná. Tvé peří je nejkrásnější. Škoda jen, že jsem tě nikdy neslyšela zpívat. Prý máš i nejkrásnější hlas. Ale tomu já nevěřím.“

Завдання 3. Прочитайте поданий текст, визначте стиль і тип мовлення. Перекажіть текст. Розкажіть, що вам відомо про чеські традиції та свята.

Na návštěvě

Dnes je sobota. Můj syn Petr má narozeniny. Pořád o tom mluví. Těší se na návštěvu u tety. Mají totiž narozeniny ve stejný den. A tak to všechno chceme společně oslavit.

Ve dveřích stojí stryc Jan. Za ním vykoukne teta Věra. Petr ji má moc rád. Často o tetě mluví. I dnes se na návštěvu celý den připravuje. „Ahoj, Milane a Petře!“ Jan stiskne ruku. „Vítáme vás u nás. Pojd’te dál a odložte si. Určitě máte hlad a žízen‘. Co si dáte?“ „Já kávu“, odpovídám. „A co ty, Petře?“ ptá se dále Věra. „Máš limonádu, teto?“ „Mám, Pet’o. Pojd’ se ale podívat do pokoje. Čeká tam na tebe překvapení.“ Určitě zase dostaneme sušenky, napadne mne.

Ale všechno dopadne jinak. Na stole leží veliký ozdobený dort. „Tak si sedněte“, zve Věra. Neuplyne ani dlouhá doba – a nastane chvíle pro rozdávání dárků.

Petr mrkne na tetu: „Já mám pro tebe taky překvapení. Nechal jsem to v předsíni na stolku.“ Smějeme se a jdeme se podívat do předsíně. Petr se hrne před námi. Bere ze stolku balíček a zvedne dárek k tetě. „To je krásná bonboniéra!“, řekne teta. „Určitě je také dobrá. Vezměte si“, nabídne nám. „A ted’ se všichni vrhneme na dort!“ zasměje se stryc Jan. „Nastane dělení. Ale kde začneme?“ „Zatím nikde, Honzo!“, řekne teta. „Na dortu něco chybí. Napadne tě, Pet’o, co to je?“ „Přece svíčky!“, uhodne Petr.

Svíčky na dortu konečně zaplavou.

Uhodněte, kolik jich je? No přece tolik, kolik let je tetě i Petrovi dohromady: třicet pět!

Завдання 4. Прочитайте поданий текст, визначте стиль і тип мовлення. Перекажіть текст. Наведіть приклад іншого чеського тексту гумористичного характеру.

Malíř a král

Žil jednou jeden král, který si myslel, že je dobrým malířem. Maloval velmi špatně, ale lidé, kterým své obrazy ukazoval, měli z krále strach. Proto mu všichni říkali, že se jim jeho obrazy moc líbí.

Jednou ukázal král své obrazy významnému malíři své země a řekl mu: „Rád bych věděl, co si o mých obrazech myslíš. Líbí se ti? Jsem dobrý malíř, nebo nejsem?“

Malíř si královy obrazy prohlédl a řekl: „Pane králi, vaše obrazy jsou velmi špatné a myslím si, že z vás nikdy dobrý malíř nebude.“

Král se rozzlobil a dal malíře zavřít. Po dvou letech si však na něho vzpomněl a zavolał ho k sobě.

„Rozzlobil jsem se na tebe“, řekl, „protože se ti nelíbily mé obrazy. Ale zapomeň me na to. Od této chvíle jsi zase svobodný člověk a já jsem tvůj přítel.“

Král se s malířem několik hodin bavil a dokonce ho pozval na oběd. Po obědě ukázal malíři své nové obrazy a zeptal se ho: „Tak co, jak se ti líbí tyhle ty?“

Malíř neodpovídal. Obrátil se na vojáka, který stál nedaleko, a řekl: „Tak mě zase zavřete.“

Завдання 5. Прочитайте текст і перекажіть його. Перекажіть текст. Наведіть приклад подібної за сюжетом української казки.

O kůzlátkách

Byla jednou jedna stará koza a ta měla tři kůzlátka. Jedno bílé, druhé černé a třetí strakaté. Žily spolu v malé chaloupce. Jednoho dne koza povídá:

«Moje malá kůzlátka, musím dojít do lesa pro nějaké krmení. Pěkně za mnou zavřete a nikoho do chaloupky nepouštějte. Mohl by sem přijít vlk a ten by vás sežral.»

Kůzlátka mamince slíbila, že nikomu neotevřou. Maminka vzala nůši na krmení a odešla.

Dlouho to netrvalo a někdo zabouchal na vrátka.

«Kdo je to?» ptala se kůzlátka.

«To jsem já, vaše maminka, dět'átka. Nesu vám krmení,» zaskuhral vlk.

Kůzlátka ale neotevřela. Poznala po hlase, že to není jejich maminka.

«Jdi pryč, ty nejsi naše maminka. Ta má líbezný hlásek. Ne takový drsný jako ty».

Завдання 6. Вивчіть напам'ять вірш.

Nejhezčí jsou z mámy oči,

Celý den se za mnou točí,

Když jsem smutný, tak ty oči

Mrknou na mne zpod obočí.

Завдання 7. Прочитайте та перекажіть текст. Чи є подібні за змістом оповідання українською мовою?

Dobrá rada

Jednou poslali Kubu pro kládu. Kuba přišel do lesa. Uviděl kládu a řekl: «Já tu kládu neunesu.»

Sedl si na kládu a seděl.

Když Kuba dlouho nešel, poslali za ním do lesa Matěje. Matěj přišel, uviděl Kubu, jak sedí na kládě a běduje: «Já tu kládu neunesu.»

«To já ji také neunesu,» řekl Matěj a posadil se vedle Kubu. Seděli a naříkali.

Když nešel dlouho ani Matěj, poslali pro kládu Honzu. Honza přišel do lesa. Kuba s Matějem seděli na kládě a naříkali.

«Copak naříkáte?» ptal se Honza.

«Já tu kládu neunesu,» řekl Kuba.

«Já ji také neunesu,» volal i Matěj.

Honza řekl: «Tak to uděláme jinak. Kuba ponese kládu za jeden konec, Matěj za druhý konec. A já ji ponesu mezi vámi.»

Hej rup! Už mají kládu na ramenou.

A tak donesli kládu až do vesnice.

Завдання 8. *Складіть речення, використовуючи наступні слова і вирази.*

Які подібні фразеологізми є в українській мові?

Počasí se zhoršilo, ochladilo se, fouká vítr, blýská se, venku svítí slunce, prší, hřmí, byla tma, je zima, teplý vzduch, otepluje se, mrholí, předpověď počasí, očekává se bouřka, promokl jsem na kůži, venku je bláto, lije jako z konve, plášt' do deště, je zamraceno, nebe je jasné, počasí se zlepšuje.

Метою методики формування полікультурної компетентності у процесі розвитку мовлення студентів є підготовка високоосвіченої особистості, здатної до творчої діяльності, готової до самореалізації та самовизначення в професійній, суспільній та особистій сферах життєдіяльності, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, з позицією відкритого до світу громадянина, члена світового співтовариства з почуттям загальнолюдської відповідальності за долю нашої планети [11].

Методика формування полікультурної компетентності у процесі розвитку мовлення передбачає [4]:

- інтегративний підхід до культурознавчого збагачення світогляду студентів за допомогою мовленнєвих засобів;
- побудову висловлювань на основі врахування міжособистісних стосунків, культурних способів спілкування і взаємодії;
- нову методику співпраці з кожним студентом, звернення до власного досвіду, спільну побудову шляхів самовдосконалення особистості студента і підтримки власних думок;
- віддзеркалення під час спілкування полікультурних потреб: діалогу, поліфонічних думок, толерантного ставлення до інших;
- утвердження на практиці думки «від пізнання себе до розуміння інших»;
- урахування зв'язку між мовним матеріалом і стилем мовлення;
- орієнтування у конкретній мовленнєвій ситуації;
- виклад матеріалу чітко, логічно й послідовно;
- мовленнєве оформлення;
- володіння засобами і формами усного висловлювання;
- дотримання вимог грамотного літературного мовлення;
- редагування створеного висловлювання;
- створення відповідної мовленнєвої ситуації;
- визначення особливості стилю мовлення;

- сприяння особистісному та професійному зростанню студентів.

Полікультурний підхід передбачає вивчення мови крізь призму народознавства і створеної чехами оригінальної та яскравої культури, що збагачує загальнолюдську культуру, поєднання й переробку вивчених з інших предметів відомостей про світ в особистісний погляд на життя, своє місце в ньому, на переконання. У концептуальному значенні полікультурна компетентність у процесі розвитку мовлення розглядається як сукупність мовленнєвих засобів, що надають можливість спілкуватися чеською мовою в різних ситуаціях, відповідно до норм мовлення і поведінки, а також традицій культури нашої країни.

В умовах акмеологічного підходу особливого значення надається активізації пізнавальної діяльності. Основою розвитку і навчання студентів є **навчально-пізнавальна діяльність**, адже в процесі спілкування з викладачем і одногрупниками формуються соціальна сутність і життєва активність особистості, встановлюється активний зв'язок з людьми. Важливим завданням є виявлення чинників, що залежать від індивідуальних особливостей кожного студента та об'єктивно існуючих умов (змісту навчального матеріалу, логіки предмета, закономірностей навчального процесу і гносеологічних основ навчання тощо).

Проблема організації навчально-пізнавальної діяльності учнів розглядалася в працях А. М. Алексюка, М. О. Данилова, І. Я. Лернера, М.І.Махмутова, В. О. Онищука, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко, Г.І. Щукіної, Т. І. Шамової та інших науковців.

Методистами встановлено, що до основних завдань організації навчально-пізнавальної діяльності слід віднести [1]:

- усвідомлення суспільної ролі знань,
- розвиток пізнавальних інтересів і здібностей, потреби в глибокому оволодінні знаннями, навчання емоційного набуття знань,
- виховання позитивних мотивів навчальної діяльності, відповідального ставлення до навчання,
- розвиток індивідуальних здібностей і таланту, забезпечення умов для самореалізації учня,
- усвідомлення важливості й особливостей загальнолюдських і культурно-національних цінностей,
- оволодіння основами наукової організації розумової праці, культурою наукової роботи тощо.

З огляду на це необхідно враховувати структуру навчально-пізнавальної діяльності, її взаємозв'язок з розумовою, репродуктивною, творчою, художньою, практичною, комунікативною та іншими видами діяльності.

Навчання стимулює пізнавальну активність студентів передусім своїм змістом. Останній по-різному ними засвоюється і впливає на їхній розвиток залежно від методу навчання, що визначає спосіб і характер взаємодії з навчальним матеріалом. Зміст навчання повинен урахувати розвиток

творчого мислення, пізнавальної потреби, інтересу до пошуку шляхів пізнання, допитливості, вміння аналізувати, узагальнювати, виділяти головне, самостійно робити висновки, спостерігати, порівнювати навчальний матеріал, що якнайкраще відображається у процесі формування мовленнєвих умінь та навичок.

Розвиток мовлення є невід'ємною рисою освіченої людини, необхідною умовою її всебічного розвитку й активної участі в суспільному житті. Мовні засоби дають можливість людині виразити себе, внутрішній світ, здійснити різнобічний розвиток, уміння культурно, грамотно виражати свої думки.

До комплексу основних мовленнєвих умінь традиційно відносимо уміння: визначати обсяг, зміст, межі творчої роботи, підпорядковувати виклад матеріалу головній думці, орієнтуватися в ситуаціях спілкування, збирати та систематизувати матеріал до творчого завдання, передбачати зміст майбутнього висловлювання, будувати висловлювання різних типів, вільно висловлювати свої думки, враховувати тип мовленнєвої діяльності, удосконалювати написане, усувати недоліки тощо.

Як бачимо, набуття такого спектру мовленнєвих умінь та навичок неможливе без урахування пізнавальної діяльності, оскільки йдеться не тільки про засвоєння мовного матеріалу, а швидше про формування активної мовленнєвої діяльності.

На заняттях з розвитку мовлення в умовах акмеологічної освіти активізація пізнавальної діяльності є невід'ємною частиною **комунікативно-діяльнісного підходу**. Система роботи над удосконаленням комунікативних умінь повинна будуватися таким чином, щоб викликати у студентів потребу в спілкуванні. З цією метою слід використовувати комунікативні завдання. Саме вони створюють і підтримують потребу в спілкуванні, формують та вдосконалюють вміння та навички.

Методисти відзначають великі комунікативні можливості ситуацій, у яких спілкування має неформальний, особистісний характер, учасниками якого можуть бути люди в усіх сферах діяльності. Особливо продуктивним видом роботи є використання рольових ігор, зорієнтоване на різні життєві ситуації, в яких активізація пізнавальної діяльності виявляється найбільшою мірою. Важливу роль також відіграють різні види проблемних завдань: наукової творчості (на теоретичних заняттях, під час індивідуального, групового чи фронтального розв'язання проблеми), практичної творчості (на лабораторних і практичних заняттях, у роботі гуртків та факультативів), художньої творчості (на окремо визначених і позапрограмних заняттях).

Наявність теоретичних і пізнавальних завдань сама по собі не створює проблемного навчання. Воно стає таким тоді, коли викладачеві вдається надати завданням проблемного характеру. Це відбувається за таких умов: завдання потребує роздумів над навчальною проблемою, яка вивчається; викликає пізнавальний інтерес у студентів; спирається на їхній попередній досвід та знання.

Ефективність засвоєння знань з будь-якого предмета великою мірою визначається рівнем пізнавальної активності студентів у навчальному процесі, а на заняттях з розвитку мовлення це відображається найбільшою мірою, так як викладач може відразу побачити готовий результат у вигляді творів чи інших видів висловлювання. Існує детальний розгляд багатьох аспектів активності, однак поле наукового простору невичерпне, адже можна зосередити увагу на розгляді окремих аспектів мовленнєвої діяльності на кожному занятті, звернути увагу на роль і міру активізації пізнавальної діяльності студентів у виконанні конкретних мовленнєвих завдань. Особлива увага надається вивченню тематичних текстів з поступовим зверненням до створення власних висловлювань за допомогою відповідей на запитання. Наведемо приклади таких завдань.

Завдання 1. Прочитайте наведений текст. Зверніть увагу на мовленнєве оформлення. Нижче наведені запитання. Дайте відповіді на них.

Náš byt

Bydlím v moderním dvanáctipatrovém domě na novém sídlišti. Vedle domu je malý, ale hezký park se stromy a květinami. Bydlíme v sedmém poschodí. Jezdíme výtahem, z výtahu vystoupíme na chodbu a z chodby vejдем do našeho bytu. Byt je pěkný, tři pokoje a kuchyn' s balkonem a veškerým příslušenstvím. Okna ze dvou pokojů jsou obrácena na jih. Z předsíně, kde je věšák, zrcadlo, skřín' ve zdi, vejдем nalevo do obývacího pokoje a do kuchyně, napravo do ložnice a do dětského pokoje. V obývacím pokoji máme moderní stěnu, gauč, malý stolek a dvě křesla. V rohu je barevný televizor. Na stropě je pěkný lustr, na podlaze je koberec, na stěnách jsou obrazy, na oknech visí záclony. V ložnici jsou dvě postele, šatník a velké zrcadlo. U každé postele je noční stolek a na něm malá lampička. V dětském pokoji je gauč, pracovní stolek a poličky na knihy a na hračky. V kuchyni je kuchyn'ská linka s vodovodem (dřezem), plynový sporák a lednička. Z předsíně vedou dveře také do koupelny a na záchod. K bytu patří i malá spíž.

Дайте відповіді на запитання:

1. V jakém domě bydlíte?
2. V kterém poschodí je váš byt?
3. Máte v domě výtah?
4. Je váš byt velký a světlý?
5. Kam jsou obrácena okna?
6. Kam vedou dveře z předsíně?
7. Jakou máte kuchyn'?
8. Co stojí v kuchyni?
9. Kde je ložnice?
10. Máte také dětský pokoj?
11. Kde jsou uloženy vaše věci?
12. Je vedle vašeho domu park?

Завдання 2. Прочитайте текст. Перекладіть його, спробуйте переказати. Дайте відповіді на запитання.

Naše rodina

Naše rodina je velká. V bytě bydlíme můj otec, má matka, bratr a já. Bratr chodí do základní školy. Mám ještě sestru. Ta už je vdaná a má svůj byt, kde bydlí se svým manželem a dětmi. Děti jsou ještě malé a chodí do školky. Já studuji na právnické fakultě Karlovy univerzity. Oba moji rodiče jsou zaměstnaní. Otec pracuje v továrně jako inženýr, matka je lékařkou a pracuje na poliklinice. Mám také dědečka a babičku. Ti žijí na venkově, kde mají svůj domek a zahradu. Často k nim jezdíme na návštěvu, a v létě na prázdniny.

Прочитайте діалог.

Milan: Dobrý den, Alenko, jak se máš?

Alenka: Děkuji, dobře.

Milan: Kam tak spěcháš?

Alenka: Jdu ke své sestře, má dnes narozeniny. Sejdou se tam všichni příbuzní. Tchán a tchyně mé sestry, budou tam také dvě mé sestřenice a bratranec. A víš vůbec, že jsem teta? Mám malého synovce, jmenuje se Petr.

Milan: To já jsem strýcem už dva roky. Mám neteř. Ta už mluví a říká mi „strýčku“. Dnes k nám přijdou se švagrovou na návštěvu. Tak ti přeji, teto, veselou zábavu.

Alenka: Děkuji, na schledanou.

Дайте відповіді на запитання:

1. Jak se jmenujete?
2. Kde bydlíte?
3. Kde bydlí vaši rodiče?
4. V jakém domě máte byt?
5. Kde pracuje tvůj otec?
6. Je tvá matka zaměstnaná?
7. Máte sestru nebo bratra?
8. Kde žije tvá babička?
9. Kdo k nám dnes přijde na návštěvu?
10. Je starší sestra už vdaná?
11. Kolik dětí má tvá sestřenice?
12. Chodí děti do školy?
13. Jezdíte často na venkov?
14. Máte zahradu?
15. Kdy máš narozeniny?
16. Jak se jmenuje tvůj bratranec?
17. Kdo pozdravuje tvou sestru?

Завдання 3. Прочитайте наведений текст. Зверніть увагу на мовленнєве оформлення. Нижче наведені запитання. Дайте відповіді на них.

Univerzita

Praha je sídlem staré univerzity. V Praze jsou i jiné vysoké školy: technika (Vysoké učení technické), Vysoká škola ekonomická, AMU (Akademie múzických umění) a jiné. Na univerzitě studuje také mnoho zahraničních studentů z různých států. Jsou to Rusové, Bulhaři, Poláci, Arabové, Indové, Angličané, Američané a mnozí jiní. Arabští, ruští, angličtí, polští a jiní studenti se učí česky. Češi se naopak učí rusky, německy, anglicky atd. Všichni studenti poslouchají přednášky z různých předmětů.

Univerzita je rozdělena na fakulty: filozofickou, pedagogickou, právnickou, lékařskou, přírodovědeckou, matematicko-fyzikální a jiné. Fakulty jsou rozděleny na katedry podle oborů. Na mnohých fakultách jsou také různé vědecké ústavy a laboratoře. Vysokoškolští profesori a docenti přednášejí a vedou semináře, odborní asistenti a asistenti vedou semináře a praktická cvičení. Na univerzitě jsou posluchárny, studovny a knihovny. Studium na fakultách trvá čtyři až šest let. Vyborní posluchači po ukončení studia dělají doktorské zkoušky.

Moji bratři studují na vysoké škole, jeden na fyzikální fakultě a druhý na technice na stavební fakultě. Sestra končí gymnázium. Učí se dobře. Protože má zájem o literaturu, přihlásí se na filozofickou fakultu. V červnu bude skládat přijímací zkoušku. Doufám, že zkoušku udělá dobře.

Václav: Bud' zdrav, Karle! Už dlouho jsem tě neviděl. Co pořád děláš? Studuješ nebo jsi zaměstnaný?

Karel: Studuji na vysoké škole.

Václav: Na které fakultě?

Karel: Na filozofické, dělám češtinu a ruštinu. A ty, Václave?

Václav: Já pracuji v jednom podniku zahraničního obchodu. Mám se dobře. Zaměstnání mě baví. Také jsem studoval jazyky, ruštinu a francouzštinu na jazykové škole. A ty, ve kterém jsi teď ročníku?

Karel: Ve třetím.

Václav: Teď máte myslím zkouškové období, že? Máš hodně zápočtů a zkoušek?

Karel: Zápočty už mám za sebou, teď dělám zkoušky.

Václav: Kdy děláš zkoušku z praktické ruštiny?

Karel: Zkoušku z praktické ruštiny děláme až v letním semestru. Teď v zimním semestru mě čeká zkouška z české literatury, a zítra jdu ke zkoušce z českého jazyka.

Václav: A jaké jsi dostal známky z těch zkoušek, co jsi už udělal?

Karel: Tady máš můj index. Z jazykovědy jsem dostal jedničku (výborně), a z ruské literatury dvojku (velmi dobře).

Václav: A co náš přítel Honza? Ten myslím dělá historii. Jak mu to jde?

Karel: Letos se mu to moc nedaří. Propadl u zkoušky z českých dějin (dostal nedostatečnou). Příští týden má reprobaci (opravný termín). Snad se mu to povede.

Дайте відповіді на запитання:

1. Kdo studuje na univerzitě?
2. Které fakulty jsou na univerzitě?
3. Co studují cizinci na filozofické fakultě?
4. Podle čeho je rozdělena fakulta?
5. Jsou na fakultě různé vědecké ústavy?
6. Kdo koná přednášky a vědecké semináře?
7. Kdo může po ukončení studia dělat doktorské zkoušky?
8. Kde studujete vy?
9. Co studujete?
10. O co máte zájem? Máte zájem o českou literaturu?
11. Ze kterých předmětů posloucháte přednášky?
12. Jaké známky dostáváte?
13. Kdy budete dělat zkoušku z češtiny?
14. Na kterou fakultu se přihlásil váš bratr?

Завдання 4. Прочитайте наведений текст. Зверніть увагу на мовленнєве оформлення. Перекажіть текст.

Moje dovolená

Jsem student. Celý školní rok bydlím na koleji a pouze ve volných dnech a hlavně o prázdninách zajíždím k rodičům. Nejvíce ze všeho miluji letní měsíce. Dva měsíce dovolené mám jenom pro sebe. Protože k mým zálibám patří kulturní historie, věnuji část dovolené cestování. Moje finanční situace mně však vždy nedovoluje, abych si mohl dopřát návštěvu míst, která mne přitahují a která bych rád viděl. Abych si mohl dopřát návštěvu těchto míst, musím se finančně zabezpečit. Práce se nebojím, jsem zdravý a silný, takže zdroj získání peněz se většinou vždy najde. Potom už mne čekají krásné chvíle dovolené.

Při svých toulkách cizími zeměmi navštěvuji především hrady, zámky a také staré kláštery. Jako turista jsem navštívil Španělsko. Poznal jsem kraj kolem Barcelony. Samo město na mne zapůsobilo především svou architekturou. S úžasem jsem stál před doposud nedostavěnou katedrálou města. Moje další cesta směřovala z rušné metropole do blízkých hor, kde se nachází starý klášter Montserrat. Je umístěn vysoko v horách a je vzdálen civilizaci. Obdivoval jsem se výstavbě této památky, ale i romantické přírodě, která tato místa obklopuje. Z každého místa k nám promlouvají staletí. Nerad jsem opouštěl kraj kolem Barcelony. Sním o tom, že příští dovolenou budu trávit zase v jiném městě, kde budu objevovat jeho krásy.

Завдання 5. Прочитайте наведений текст. Зверніть увагу на мовленнєве оформлення. Нижче наведені запитання. Дайте відповіді на них.

Roční doby (období) – počasí – čas

Rok se dělí na čtvero ročních období. Jsou to: jaro, léto, podzim a zima. Na jaře se příroda probouzí z dlouhého zimního spánku. Paprsky jasného slunce zahřívají zemi, stromy raší. Louky se zelenají. Je na nich čerstvá tráva. Vysoko na nebi zpívají

a štěbetají ptáci. V polích, zahradách i na loukách pracuje plno lidí: sejí obilí, sázejí mladé stromky a keře.

Den se prodlužuje, slunce vystupuje výše a přichází léto. Je horko. Na polích zraje obilí. Nastává doba žní. Pro obyvatele měst je to doba dovolené. Lidé utíkají z dusných ulic na venkov, do lázní, do hor nebo k moří.

Ale ponenahlu se dny opět krátí, noci bývají chladnější, blíží se podzim. Ráno bývá mlha v údolích, listí žlutne a opadá. Lesy řídnu. Na vinicích nastává vinobraní.

A nakonec listí opadne, stromy jsou holé, blíží se zima. Obloha je šedá, nebe je zataženo, často prší, fouká studený vítr a nakonec pádá sníh. A tu je zase veselo. Všude je bílo, na horách je krásně a doma je útulno.

Дайте відповіді на запитання:

1. Jaké je dnes počasí?
2. Které měsíce jsou zimní, které jarní, které letní a podzimní?
3. Jaká je předpověď počasí na zítřek?
4. Jaké počasí je dnes?
5. Která roční období jsou nejkrásnější?
6. Kdy nastává jaro podle kalendáře?
7. Kdy nastává podzim?
8. Jaká je příroda v zimě?

У методиці викладання іноземних мов широко застосовують **ситуативність** як засіб активізації пізнавальної діяльності (праці Л. Макаренка, Г. Пальмера, Ю. Пассова, І. Рапопорта та ін.). Засобом оволодіння іноземним мовленням є комунікативний метод, що базується на таких принципах: мовленнєвої спрямованості навчального процесу, індивідуалізації навчання з урахуванням можливостей особистості, функціональності, новизни, ситуативності. Комунікативність навчання означає подібність процесів навчання та спілкування за основними ознаками: цілеспрямований та вмотивований характер мовленнєвої діяльності; наявність стосунків між учасниками акту спілкування, що утворює ситуацію спілкування, яка й забезпечує мовленнєве партнерство; використання тих предметів обговорення, які дійсно важливі для певної людини конкретного віку та рівня розвитку; застосування мовленнєвих засобів, що функціонують у реальному процесі спілкування.

Звернемося до вивчення морфологічного та синтаксичного матеріалу. Учені-лінгвісти (В. Бабайцева, В. Брицин та ін.) звертають увагу на те, що для відображення в реченні відповідної ситуації позамовної дійсності, для вираження певного смислу недостатньо того, щоб слова називали якісь предмети й поняття, потрібно знати, в яких ролях зв'язані предмети цією ситуацією: який предмет служить агенсом, діячем, який – адресатом, який – об'єктом чи темою, змістом мовлення, який означає часове чи просторове поняття. Якщо це відомо, то, знаючи те, що агенс, виробник дії, в українській

мові виражається формою імені в називному відмінку (хто?), адресат у давальному (кому?), тема чи зміст мовлення формою «про + М. в.», місце й напрямок (де? куди? звідки?) відповідними формами, можемо побудувати відповідну модель речення, що правильно й реально відображає ситуацію спілкування.

Ураховуючи специфіку мовлення як особливого виду діяльності, вчені-лінгводидакти (основоположник вчення Т. Ладиженська) на основі психолінгвістики розробили теорію мовленнєвої діяльності, згідно з якою укладено модель породження висловлювання. Для створення досконалого висловлювання слід ураховувати:

1) мовлення буде успішним за умови його спрямованості на досягнення мети і якщо ця мета добре осмислена суб'єктом діяльності, автором усного або писемного висловлювання;

2) мовлення є способом спілкування та пізнання, без них мовлення не має цінності. Тому мета мовленнєвої діяльності визначається метою спілкування та пізнання;

3) мовлення підпорядковується меті спілкування. Воно звернене до адресата, без якого мовлення не відбудеться;

4) мета спілкування та адресат мовлення виступають як найважливіші умови, що визначають характер мовленнєвої діяльності й мовленнєвого продукту;

5) спілкування відбудеться, якщо врахувати тему та основну думку висловлювання, місце спілкування й обсяг висловлювання, що залежить від часу, відведеного для мовлення чи написання.

Таким чином, висловлювання буде досконалим, якщо мовець (автор висловлювання) врахує обсяг, тему та головну думку висловлювання, мету та місце спілкування, адресата мовлення.

З метою засвоїти одиниці граматики слід побудувати методичну роботу з урахуванням загальнодидактичних принципів (науковості, наступності й перспективності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії з практикою, взаємозв'язку різних розділів мови, свідомості, активності, наочності, міцності знань і доступності, індивідуального підходу до навчання), загальнометодичних принципів (екстралінгвістичного, структурно-семантичного, міжрівневих та внутрішніх рівневих зв'язків, нормативно-стилістичного, історичного), специфічних методичних принципів (інтонаційного, морфолого-синтаксичного та ін.).

Вивчення граматичного матеріалу вимагає методологічного обґрунтування. Методи навчання як об'єднані в одне ціле діяльність викладача й студентів спрямовані на засвоєння мовних знань, умінь та навичок, на організацію пізнавальної діяльності студентів, на формування їх діалектико-матеріалістичного світогляду засобами навчання. З їх допомогою реалізуємо основні функції навчання – пізнавальну, навчальну, розвивальну та контрольнокорекційну. Крім того, підкреслює А. Алексюк, методи оцінюють як

багатовимірне педагогічне явище. У нерозривному зв'язку перебувають гносеологічний, логіко-змістовий, психологічний та педагогічний аспекти методів навчання.

За класифікацією О. Біляєва, що визначається за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці, виділяємо такі методи: усний виклад матеріалу (лекція), бесіди (евристичної, контрольної-корекційної, узагальнюючої тощо), спостереження й аналізу мовних явищ, самостійна робота з підручниками (посібниками, таблицями, схемами та ін.), метод вправ, програмоване навчання, проблемне навчання.

Завдання 1. *Доповніть речення іменниками з дужок. Уявіть себе вчителем, який пояснює цю тему.*

Čtu dopis od (kamarádka, sestra, Olga, Zdena, teta, babička). Nesu dárek (kamarádka, matka, sestra, Olga, Marta, teta, Helenka). Často navštěvuji (matka, kamarádka, sestra, Helena, Zdena, teta, babička). Děti sedí na (podlaha, pohovka, tráva, louka, lavička). Mluvíme o (kamarádka, sestra, matka, kniha, Olga, Zdena, teta, zahrada, Vilma). Jdu do školy s (kniha, aktovka, tužka, Věra, Dana, Jarmila, Alena). Mluvím s (žena, dcera, matka, manželka, Vilma, Dana, Olga, babička).

Завдання 2. *Уявіть, що ви редактор журналу, де друкується стаття з чеської мови. Розкрийте дужки. Іменники, прикметники та займенники поставте в необхідному відмінку.*

V (má nová kniha) jsou obrázky. Studuji se (svá nová kamarádka). Knihy jsou v (tvá nová aktovka). Čtu (zajímavá pohádka). Čtu knihu (svá malá sestra). Moje nové kamarádky studují na (filologická fakulta). Moje matka je učitelkou na (vysoká škola). Bratr žije se (svá mladá manželka) v Jihlavě. Otec mi koupil (nová aktovka). Bydlíme v (stará Praha) v (Dlouhá třída). Píšu (nová tužka). Bratr pracuje ve (velká továrna). Často navštěvujeme (svá stará babička). Nedávno jsem viděla (tvá teta). Máme (malá zahrádka).

Завдання 3. *Побудьте викладачем. Розкажіть своїм одногрупникам матеріал. Утворіть родовий і місцевий відмінки множини.*

Česká kniha, stará babička, zajímavá pohádka, malá sestra, velká továrna, nová sousedka, velká rodina, hezká krajina, pěkná zahrada.

Завдання 4. *Уявіть себе ведучим передачі, в якій говориться про чеську мову. Від наведених словосполучень утворіть родовий і місцевий відмінки однини та називний і знахідний відмінки множини:*

Pěkný dárek, český časopis, hezký park, teplý večer, velký rybník, starý park.

Завдання 5. *Уявіть себе редактором. Розкрийте дужки, іменники та прикметники поставте у відповідному відмінку однини і множини.*

Bydlím v (nový dům). V (dům) jsou (pěkný byt). Jedeme (rychlý výtah) nahoru. Dnes přijede bratr z (jih). Na (kulatý stůl) stojí váza s květinami. U (malý stolek) stojí křeslo. Český časopis je na (můj stolek). Auto přijelo k (velký závod). Z (Londýn) jsme letěli tři hodiny. Do (Kyjev) pojedeme vlakem. Byli jsme včera v (park). Byli jste na procházce v (les)? Byl jsi na (koncert)? Zítra půjdu na (koncert). Stalo se to v (leden). Vrátím se do (Praha) druhého (březen).

Завдання 6. *Побудьте викладачем. Розкажіть про правопис відмінкових закінчень. Доповніть речення іменниками та прикметниками в дужках. Виберіть форму однини та множини.*

Stromy rostou vedle (nové domy, velké obchody, široké mosty, Pražský hrad, malé rybníky, velký závod). Jdeme z (pěkný park, velký závod, vědecký ústav, velký podnik, nový dům, můj byt). Stojím u (zelený strom, kulatý stůl, plynový sporák, vysoký plot). Jdeme k (nový dům, velký zelený strom, starý park, velký závod, plzeňský vlak, svůj byt). Kupuji si (čistý sešit, český časopis, pěkný obraz, nový kabát, malý dárek, bílý papír). Bylo to v (blízký les, velký závod, nová továrna, vědecký ústav, starý dům, městský park, můj byt). Mluvíme o (nový úkol, český jazyk, nový román, pěkný dárek, velký úspěch, tvůj nový byt). Stojím pod (vysoký strom, velký most, starý hrad). Letadlo letí nad (velký závod, zelený les, vysoký dům, krásný park).

Завдання 7. *Доповніть речення, ставлячи вирази в дужках у однині й множині.*

Dostal jsem pozdrav od (můj dobrý kamarád). Jdeme na návštěvu k (můj dobrý kamarád, německý dělník, český student, starý dědeček, tvůj bratr). Často vidím (můj dobrý kamarád, známý profesor, tvůj starý dědeček). Seznamujeme s (tvůj bratr, známý profesor, starý voják, český student). V té knize se vypravuje o jednom (hoch, Čech, Rus, Nor, dělník, profesor, ministr, doktor, kamarád, filolog, ekonom, Afričan). Nevěřím tomu (hoch, básník, doktor, biolog). Dáme to (Jan, Karel Novák, Petr Horák).

Завдання 8. *Уявіть, що ви зустріли друга-чеха, з яким обговорюєте граматичні питання. Утворіть називний відмінок множини від таких назв національностей.*

Polák, Slovák, Kazach, Američan, Angličan, Bulhar, Rumun, Mad'ar, Fin, Ir, Ind, Rus, Švéd, Dán, Bělorus.

Завдання 9. *Уявіть, що вам потрібно розказати однокласникам про особливості чеської мови у порівнянні з українською. Утворіть кличну форму однини.*

(Zdeněk), kam jdeš? (Karel), máš čas? (Petr), kde jsi? (Mirek), kde máme přednášku? (Pan profesor), mohu složit zkoušku? (Drahý hoch), děkuji ti za všechno. (Milý bratr), posílám ti srdečný pozdrav z Liberce. (Pan Novák), co to děláte?

Завдання 10. Уявіть себе коректором журналу, який редагує текст. Подані речення напишіть у множині.

Uprostřed pokoje stojí kulatý stůl. V posluchárně je student. Můj bratr pracuje v závodě. Na stole leží papír, tužka a časopis. Bulharský student je ve třetím ročníku. Můj kamarád pracuje ve vědeckém ústavu. Profesor zkouší německého studenta. Jak skládá zkoušky polský student?

Завдання 11. Уявіть себе викладачем. Розкажіть про чеську мову. Напишіть подані речення у множині.

Německý student studuje na Moskevské univerzitě. Bratr odjíždí večer do Kujeva. Známý profesor bydlí v novém domě. Rád se procházím městem. Jak jedeš do středu města? Obvykle jedu metrem. Čekám, až přijede autobus. Žák píše domácí úkol. Hned jak vstanu, umyji se, učešu se a cvičím. Snídám v osm hodin.

У процесі навчання чеської мови в умовах реалізації акмеологічного підходу доцільним буде використання елементів алгоритмізації і проблемного навчання. Важливим елементом програмованого навчання є **алгоритмізація**. Під алгоритмами в методиці розуміють перелік елементарно простих, взаємно зв'язаних операцій, послідовне виконання яких призводить до правильного розв'язання задач. У навчанні мови алгоритми застосовують на уроках граматики і правопису. Для вироблення навичок потрібна система приписів про застосування граматичних правил. Програмоване навчання має ряд переваг: дозволяє чітко визначити послідовність навчальних задач, які повинен виконувати студент, щоб оволодіти змістом параграфу; дає змогу організувати активну самостійну роботу всіх студентів з урахуванням можливостей кожного; допомагає контролювати і коригувати кожний крок своєї діяльності; забезпечує одержання викладачем зворотної інформації.

Метод **проблемного навчання** досліджували М. Данилов, М. Скаткін, О. Леонтєв, Г. Костюк, С. Рубінштейн, М. Махмутов, А. Матюшкін, В. Оконь, І. Лернер та інші вчені. Повноцінне засвоєння матеріалу з мови відбувається по-різному: 1) частину знань учні отримують готовими з пояснення вчителя; 2) під час ознайомлення з певним явищем чи фактом використовуються навідні запитання, спрямовані на активізацію мислення учнів у засвоєнні матеріалу; 3) вивчення нового матеріалу відбувається в процесі самостійної діяльності студентів, які самі шукають вихід з проблемної ситуації. На уроках можуть створюватися різні проблемні ситуації – результат невідповідності знань, наявних у студентів, і знань, необхідних для виконання завдання. Методист Т.В.Напольнова виділяє такі суперечності на уроках мови: 1) між використанням слів у мовній практиці і невмінням з'ясувати граматичне значення і роль їх у мові; 2) нечітким усвідомленням значення слова і намаганням з'ясувати це значення; 3) намаганням чітко висловити думку і невмінням пов'язати слова і речення у мовному потоці та ін.

Більшість науковців згодні у тому, що проблемність у навчанні зближує психологію мислення людини з психологією навчання. У зв'язку з цим введено терміни “проблема”, “проблемна ситуація”, “проблемне завдання”, “проблемне запитання”.

Суперечність як обов'язкова основа проблемності має два аспекти: предметно-змістовий (виділення суперечностей між знанням і незнанням, усвідомлення студентом, яких саме знань для розв'язання проблемного завдання не вистачає) і мотиваційний (виявлення пізнавальної активності і самостійності під час здобування нових необхідних знань).

Як зазначає С.Л.Рубінштейн, “початковим моментом розумового процесу, як правило, є проблемна ситуація”. Вона може бути створеною і природною. Для обох видів характерна суперечність між наявним рівнем знань, навичок і умінь студентів, рівнем їх розумового розвитку, що досягнутий у певний момент навчання, і тими пізнавальними і практичними завданнями, що висувуються перед студентами самим ходом навчання. Навчально-пізнавальні суперечності різноманітні. Серед них слід виділити суперечність між теоретично можливим способом розв'язування і практичною його недоцільністю, між життєвими уявленнями і науковими знаннями, між засвоєними студентами системами знань і необхідністю вибрати лише одну з них, між звичними способами застосування знань і необхідністю їх змінити тощо (В. Заг'язинський).

Для проблемно-пошукового навчання характерні такі фази розв'язання завдання:

- 1) виникнення проблеми, її початкове усвідомлення,
- 2) осмислення проблеми і “прийняття” її студентом,
- 3) процес пошуку найраціонального способу розв'язання проблеми,
- 4) формулювання остаточного судження (С. Рубінштейн).

Застосування проблемних завдань на заняттях з мови допоможе викладачеві активізувати знання та навички студентів, урізноманітнити навчальний процес, залучить студентів до навчальної комунікативної діяльності.

Завдання 1. *Затишіть наступні речення в однині. Зверніть увагу на утворення аналогічних форм в українській мові. Який висновок можна зробити?*

Výborní posluchači dělají po ukončení studia doktorské zkoušky. Moji bratři studují na vysoké škole. Profesori konají přednášky a vedou semináře. Vystupujeme z autobusu a jdeme na univerzitu. Knihy, které potřebujeme, si půjčujeme v knihovně. Zastavujeme se před výlohami velkých obchodů a prohlížíme si zboží. Dělníci spěchají do továren, žáci jdou do škol. Co čtete? Čtete velmi zajímavé knihy. Kde obědváte? Dnes obědváme doma. Dnes nikam nejedeme, budeme odpočívat. Do Moskvy přijedou čeští básníci. Bůlhářští sedláci navštíví Slovensko. Kdy udělají žáci zkoušky?

Завдання 2. *Розкрийте дужки, числівники та іменники поставте у відповідному відмінку. Чи подібним чином утворюються такі речення в українській мові? Чому?*

Přednášky a semináře začínají v (8, hodina). V naši skupině je (10, student). Tato červená tužka stojí (15, koruna). Mám (2, bratr) a (2, sestra). (3, má sestra) žijí na Moravě. (2, můj bratr) žijí na Slovensku. Čekal jsem na vás (4, hodina). Moje babička má (3, syn). V našem městě jsou (2, divadlo). Máme (2, kolo). V našem bytě jsou (3, okno). V naší knihovně je (5, český časopis). Velkou přestávku máme ve (12, hodina). Na fakultě jsou (2, studovna). Náš dům má (10, patro). V dětské knize je (19, stránka). Matka si koupila (2, kilo, jablko). Mám (2, kamarádka), obě jsou studentky.

Завдання 3. *Від наведених слів утворіть родовий однини. Які відмінкові закінчення можливі? Чи всі форми змінюються?*

Krásné město, domácí pečivo, špatné počasí, příjemné překvapení, slunečné léto, rozbouřené moře, vysoké okno, její jméno, divadelní představení, kyselé zelí, staré auto, benátské zrcadlo, horské jezero, vončavé mýdlo, ranní probuzení, hlavní nádraží, milé dítě, mladé děvče, toaletní mýdlo.

Завдання 4. *Від наведених форм місцевого відмінка однини утворіть місцевий множини. Які типи відмінювання ви знаєте? Чи можна завжди провести паралелі з українською мовою?*

V krásném městě, o novém peru, na velkém okně, po cizím moři, při našem setkání, na moderním nádraží, v jejich rádiu, ve svém zaměstnání, po dobrém obědě, ve starém kině.

Завдання 5. *Утворіть присвійні прикметники. Поміркуйте, чи впливає рід іменника на словотворчий суфікс?*

Smetana – Prodaná nevěsta, Dvořák – Slovanské tance, Puškin – básně, otec – aktovka, matka – šála, sestra – syn, Neruda – povídky, sousedka – děti, dirigent – výkon, manželka – šátek, Marek – povídky, ředitel – pracovna.

Завдання 6. *Провідіняйте. У чому різниця у всіх випадках? Чи є подібні форми в українській мові?*

Bratrův syn, matčina kniha, Zden'kovo pero.

Завдання 7. *Слова у дужках запишіть у потрібному відмінку. Чи співпадають форми однини і множини? У яких випадках?*

Věnujeme velkou pozornost správné zástavbě (vesnice –pl). Mám těch (reprodukce) několik. Posad'te se prosím do těch (křeslo). Chléb se (sůl) je znamením pohostinství. Nemůžeme být spokojeni s (naše znalosti). Vaše slova nepovažují za (prázdné fráze). Vyprávěli jsme jim o (naše zkušenosti). Zprávy

přicházely ze všech (ministerstvo). Především jsem byl na výstavě (dětské kresby). Přicházelí k nám lidé z různých (kulturní střediska). Večer jdou lidé do (kavárny, restaurace, divadla). Lyžaři si při výstupu pomáhají dvěma (hůl). Komise projednala požadavky četných (rezoluce). Na holých (skála) rostly tu a tam jednotlivé stromečky. Letos byla velká úroda (houby). Tento domek nebylo z dálky vidět, byl celý zarostlý (tráva). Opravdu se může chlubit svou (síla). Olše rostou na (břehy) řek. V tamějších (potoky) a (rybníky) je plno ryb.

Завдання 8. *Утворіть іменники жіночого роду за допомогою суфіксів -упі, -купі від наведених іменників. Які паралелі можна провести з фемінітивами в українській мові?*

Otok, ministr, soudce, poslanec, průvodce, sportovec, svědek, lovec, umělec, řek, Turek, místr (sportu), předseda, pěvec.

Завдання 9. *Виберіть правильний варіант слова. У чому різниця? Як це відображається на вимові?*

Před (stanicí, stanici) se zastavil vůz. Věra si sedla před (námi, nás). Chlapec vyběhl před (domem, dům). Před (jejíma očima, její oči) se náhle objevila pěkná krajina. Sejdeme se v sedm hodin před (divadlo, divadlem). Přijdu ti naproti před (vaším úřadem, váš úřad). Vrátili jsme se domů před (chvíli, chvílí). Jirka se skryl před (kamaráda, kamarádem).

Завдання 10. *Прочитайте словосполучення. У чому відмінність у вимові прийменника з іменником в українській мові?*

Ve škole, do školy, ze školy, před školou, za školou, na fakultě, od fakulty, před fakultou, za fakultou, vedle fakulty, kolem fakulty, bez Petra, kromě Petra, mimo Petra, podle Petra, o Petrovi, od našeho Petra, za naším Petrem, před týdnem, za týden, před několika měsíci, za několik měsíců, na naši filologické fakultě.

Завдання 11. *Прочитайте речення. Як вимовляємо прийменник з іменником? Порівняйте з українською мовою.*

Rodiče bydlí ve městě. Věra odjela na venkov. Lída bydlí za městem. Děti jdou do školy. Studenti spěchají na fakultu. Chlapec šel pro noviny. Dívka jela ke strýčkovi. Sejdeme se před fakultou. Studují na pražské filozofické fakultě.

Завдання 12. *Виберіть правильний варіант прийменника. У яких випадках відбувається вокалізація прийменника? Порівняйте з українською мовою.*

v/ ve: škole, knize, městě, vlaku, vodě, posluchárně, třídě, sešitě

z /ze: fakulty, školy, práce, závodu, posluchárny, třídy, města, Prahy, Plzně

s /se: bratrem, sestrou, mnou, tebou, strýčkem, tetou, studenty, chlapci, Martou

Завдання 13. *Прочитайте речення. Зверніть увагу на інтонацію. Порівняйте з українською мовою. У чому головна відмінність?*

Řeknu ti to. Ukážeš mi to? Koupí nám to. Řekl jsem ti to. Ukázal jsi mu to? Koupili jste jí to? Řekl bych ti to. Ukázal by mu to? Koupili by nám to. Ty mi to ukážeš! Petr nám to koupí. Já už jsem ti to řekl. Už jsi mu to ukázal? Petr jim to už koupil.

Завдання 14. Прочитайте слова з ř. Зверніть увагу на вимову. Чи змінюється вимова звука залежно від позиції у слові?

A) řada, řeč, řeka, řezat, říkat, řídit, úřad, pořád, dveře, moře, ořech, vařit, kouřit, věřit, měřit, bříza, dřevo, břeh, zavřít, zemřít, řvát, řvaní;

b) tvář, keř, kouř, pekař, sochař, vař, vařte, věř, věřte, nekuř, nekuřte, přes, předmět, přesný, případ, příliš, přítel, přání, tři, třeba, středa, stříbro, křeslo, křída, křičet.

Наведені приклади завдань свідчать про необхідність зосередити увагу студентів на розгляді аспектів акмеологічного підходу до навчання, як-от: залучення пізнавальної діяльності, розгляд ситуаційного підходу, виконання творчих робіт, компетентнісний підхід до навчання чеської мови.

Окремим заняттям у роботі проблемної групи виносимо створення студентами власних вправ з чеської мови на основі самостійно отриманих знань, що спрямовано на інтеграцію власного професійного досвіду - ще один аспект акмеологічного підходу.

Окрім розвитку творчого підходу до навчання, звертаємо увагу студентів на те, що освітній процес продовжується все життя, не завершується закінченням університету. Важливим для кожної людини є вміння здобувати знання протягом життя, формувати здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набування нових умінь та навичок. Для майбутнього вчителя-філолога також важливо вміти організовувати навчальний процес шляхом ефективного керування інформаційними ресурсами, вибудовувати власну освітню стратегію, об'єктивно оцінювати власні результати навчання. Виходимо з того, що інтеграція як процес забезпечує узагальнення окремих вражень, понять, уявлень, формуючи цілісну картину мовного явища. Тому студентам важливо вміти інтегрувати отримані на заняттях знання, уміння, навички у навчальний процес. Слід навчитися з'єднувати в одному навчальному предметі елементи різних навчальних дисциплін (курсів, тем).

У процесі проведення занять звертаємо увагу здобувачів вищої освіти, що робота проблемної групи з вивчення чеської мови в умовах акмеологічного підходу проводиться з урахуванням наступних принципів:

-науковості, що виявляється в застосуванні компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу, у фундаменталізації змісту освіти та врахуванні сучасних тенденцій, компетенцій, інформаційно-комп'ютерних технологій;

-природовідповідності, що враховує багатогранність і цілісність природи особистості;

-народності, спрямований на залучення студентів до цінностей чеського народу, його традицій, моралі, що відображають матеріальне й духовне існування, історичне та культурне минуле і сучасне народу. Він передбачає єдність загальнолюдських і національних цінностей, забезпечення національного спрямування у навчально-виховному процесі, оволодіння національними традиціями, звичаями, національно-етнічною культурою чеського народу;

-гуманізації, за яким здійснюється демократизація та гуманне ставлення до шкільного життя. Він передбачає створення оптимальних умов для інтелектуального, соціального та естетичного розвитку особистості, виявлення глибокої поваги до людини, усвідомлення її цінності та неповторності, розвиток творчих здібностей і виявлення індивідуальності особистості, виховання шанобливого ставлення особистості до естетичних цінностей, культури інших народів, виховання почуття милосердя і доброзичливості;

-індивідуалізації, коли створюються умови для всебічного впливу на студента, урахування особливостей його характеру, виховання самобутньої індивідуальності;

-культуровідповідності, в урахуванням якого здійснюється нерозривний зв'язок навчального процесу з культурним надбанням людства та чеського народу, та ряду інших важливих принципів;

-функційно-комунікативний принцип передбачає формування вміння сприймати власне і чуже усне та писемне мовлення, відтворювати його, самостійно будувати різні висловлювання, які необхідні у період навчання та в подальшій діяльності;

-екстралінгвальний принцип враховує позамовні чинники у процесі вивчення чеської мови (адресата, адресанта мовлення, мовленнєву ситуацію, емоційний стан мовця);

-лексико-граматичний принцип, що передбачає складання речень, актуалізацію засвоєних виразів, словосполучень, фразеологізмів, організовує мовні одиниці в систему граматико-сміслових зв'язків, сприяє закріпленню їх у пам'яті і використанню в мовленнєвій діяльності.

У процесі здійснення роботи проблемної групи пам'ятаємо про формування інтелектуальних здібностей і естетичний вплив на здобувачів вищої освіти. Ще Ф. Аквінський наголошував на пізнавальному моменті в естетичному задоволенні. На його думку, художня ідея має очевидний відбиток інтелектуалізму, а тому найбільше пов'язана з естетичним сприйманням. Акцент у дослідженні почуттєвої сфери людини, єдності її інтелектуальної та вольової діяльності починає виявлятися вже у поглядах філософів часів Київської Русі. Українські мислителі вважали, що розум, почуття і воля людини сходяться у душі. Про це читаємо у творах К.Т. Ставровецького, Г.С. Сковороди. Розумова та естетична діяльність, її вплив на цілісне пізнання навколишнього світу розглядалися у працях Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, В.Л. Поплужного, С.Л. Рубінштейна та інших

учених. Важлива роль відводиться також творчій діяльності, що є однією з умов здійснення акмеологічного підходу до навчання. Взаємозв'язок розумового, естетичного, творчого аспектів діяльності визначається спільністю кінцевої мети пізнання навколишнього світу - формування гармонійної особистості.

Ураховуючи досягнення провідних методистів, педагогів, психологів, зокрема П.Р. Ігнатенко, Ю.Д. Руденка, Р.П. Скульського, М.Г. Стельмаховича, Є.І. Сявавко, О.В. Шупти та інших учених, визначаємо ряд критеріїв, яким повинні відповідати заняття проблемної групи в умовах акмеологічного підходу:

-емоційно-почуттєвий критерій умотивовує використання особистісно-фахових і естетичних особистісних якостей здобувачів вищої освіти, усвідомлення цінності естетичних знань, умінь, навичок і застосування їх у процесі формування ключових компетентностей. Емоційно-почуттєвий критерій вимагає певного рівня сформованості емоційної реакції від споглядання творів мистецтва, прочитання зразків літературних творів, загалом здійснення емоційного розвитку особистості засобами вивчення чеської мови через аналіз готових літературних зразків;

-ціннісно-світоглядний критерій задовольняє обізнаність здобувачів вищої освіти в основах чеської мови, що характеризується зрілістю суджень, переконань, наявністю ідеалів і цінностей. За цим критерієм виникає позитивне ставлення до чеської мови, формуються індивідуальні властивості і здібності студентів, що сприяють успішному формуванню знань і розвитку креативних здібностей;

-інформаційно-аналітичний критерій характеризує володіння здобувачів вищої освіти знаннями з чеської мови, історії, фольклору; сприймання чеських звичаїв, традицій, народних обрядів; потребу у формуванні пізнавального інтересу студентів до вивчення і збагачення культурної спадщини чеського народу; уміння сприймати та давати власну оцінку вивченому матеріалу; наявність бажання розширювати власний світогляд і підвищувати компетентнісний рівень; уміння робити висновки щодо наявності помилок у процесі вивчення чеської мови та обирати шляхи удосконалення власних умінь та навичок;

-когнітивно-діяльнісний критерій характеризується використанням запасу знань, умінь та навичок у процесі формування компетентностей; наявністю необхідних знань про форми, методи роботи; прагненням до самореалізації у фаховій діяльності; бажанням брати участь у виховних заходах, спрямованих на вдосконалення рівня володіння чеською мовою (інсценізація художніх творів, вивчення пісень, віршів тощо);

-дослідницько-творчий критерій враховується у наявності необхідних знань, умінь, навичок для творчої діяльності здобувачів вищої освіти; наявністю потреби у постійному творчому розвитку, творчим самовираженням, оригінальністю у виконанні роботи, удосконаленням естетичних нахилів та здібностей, творчим підходом до підготовки та проведення занять, комплексним і варіативним використанням засобів чеської мови у навчальному

процесі, оформленням власної оригінальної методики проведення занять, спонуканням до творчої діяльності та залученням до самостійної дослідницької та творчої діяльності, підготовки наукових доповідей та проведення досліджень, участь у конференціях і семінарах.

У процесі проведення занять проблемної групи з вивчення чеської мови в умовах акмеологічного підходу спираємося на ряд методів і прийомів: спостереження й аналізу мовних явищ, частково-пошуковий метод, цілого ряду інтерактивних методів і прийомів («Чарівна скринька», «Конструювання», «Для кмітливих», «Хто швидше» та інших). У проведенні роботи проблемної групи звертаємо увагу на ряд методів:

- пояснювально-ілюстративний, що забезпечує сприймання, спостереження, зіставлення нової інформації з відомою, запам'ятовування,

- репродуктивний метод, в основі якого є відтворення і повторення видів діяльності за завданням викладача, використання системи різноманітних вправ, тренувань, програмового матеріалу,

- частково-пошуковий метод, що наближає студентів до самостійного розв'язання проблеми, вчить ставити запитання, висловлювати припущення, будувати докази, робити висновки,

- метод проблемного викладу матеріалу, що активізує пошукову діяльність студентів, залучає їх до активної роботи, вчить прогнозувати висновки,

- дослідницький метод як стимул творчої діяльності студента, вчить досліджувати мовне явище, робити висновки, а набуті знання використовувати у практичній діяльності,

- інноваційні методи, як-от: метод роботи з електронними носіями знань, метод лінгвістичної інтуїції, метод лінгвістичного програмування та алгоритмізації, метод запобігання виникненню типових недоліків у роботі студентів тощо.

Таким чином, методика здійснення діяльності ґрунтується на ряді принципів, методів і прийомів, відповідає відповідним критеріям. Оскільки для здобувачів вищої освіти характерним є прагнення до самореалізації, розкриття власного потенціалу, то закономірно ефективними є завдання творчого та пошукового характеру, наприклад, написання міні-творів, складання діалогів, розповідей тощо.

Робота проблемної групи з вивчення чеської мови потребує постійного вдосконалення. Перераховані вище критерії, принципи, методи і прийоми сприятимуть цьому за умови врахування акмеологічного підходу до навчання, врахування його основних складових: ініціативи, самостійності, планування, передбачення, прагнення до самоконтролю, самовдосконалення, творчого підходу, інтеграції власного професійного досвіду тощо. Науково обґрунтованим стане врахування ситуативності, полікультурності, креативності у навчанні та інших чинників. Діяльність педагога не обмежується навчанням у закладі вищої освіти, а продовжується протягом усього життя. Саме тому акмеологія, що вивчає закономірності та механізми особистості протягом періоду її становлення, допомагає розкривати широкі горизонти творчого розвитку, здобувати нові знання.

Список використаних джерел

1. Варзацька Л. О. Особистісно-зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості. *Українська мова і література в школі*. 2007. №2. С. 13-18.
2. Даниленко Л. І. Чеська мова. Підручник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Довіра, 2006. 543 с.
3. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема *Дивослово*. 2006. №5. С. 2-5.
4. Донченко Т. Основні види комунікативних умінь та умови їх формування *Організація навчальної діяльності на уроках української мови*. К., 1997. С.174-198.
5. Караман С. О. Види робіт з розвитку зв'язного мовлення *Українська мова і література в школі*. 2004. № 4. С. 18-20.
6. Новосьолова В. Вивчення слова і його лексичного значення у школі. *Українська мова й література в школі*. 2001. №6. С. 8-10.
7. Новосьолова В. Нові підходи до вивчення слова і його лексичного значення у школі *Українська мова й література в школі*. 2002. №1. С. 8-10.
8. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: автореф. дис. ... докт. пед наук: 13.00.02. Київ, 1997. 45 с.
9. Пентилюк М. І. Уроки розвитку зв'язного мовлення чи комунікативних умінь і навичок. *Дивослово*. 2010. №3. С. 2-5.
10. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Вид. група «Основа». 2005. 96 с.
11. Рудакова Я. П. Методичний апарат для засвоєння соціокультурної інформації у процесі читання художньої літератури у мовному вузі. *Іноземні мови*. 1997. № 3. С. 39-41.
12. Симоненко М. В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру URL: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm (дата звернення 01.12.2021).
13. Синиченко О. Омоніми, синоніми, антоніми. *Все для вчителя*. 2002. №8. С.10-11.
14. Чешский язык. Учебник-самоучитель для начинающих. Под ред. А.И.Изотова. М.: Филоматис, 2006. 176 с.
15. Широкова А.Г., Адамец П., Влчек Й., Роговская Е.Р. Чешский язык. Санкт-Петербург: Аврора, 2002. 531 с.
16. Шелехова Г. Формування в школярів умінь сприймати усне і писемне мовлення. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 4. С. 7-11.
17. Шелехова Г. Т. Про систему роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів. *Дивослово*. 1994. №1. С. 26-29.
18. Шушара Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Рідна школа*. 2003. №2. С. 11-14.
19. Šejka M., Karlík P., Krčmová M., Rusínová Z. Cvičení z českého jazyka. Brno, 1994.
20. První čtení pro malé čtenáře. Librex, 1997. 48 с.

РОЗДІЛ 5. СЕРЕДНЬОПОЛІСЬКІ АГРОНОМІЧНІ ТРАДИЦІЇ У ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ ФАХІВЦІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ОСВІТИ

Плечко Антоніна Андріївна

Акмеологія як наука, що вивчає особистість, індивідуум в усіх його різноманітних проявах, здавна привертає увагу дослідників. Частина науковців розглядає акмеологію як науку про професіоналізм. У цьому напрямку вченими сьогодні висвітлено основні тенденції вивчення сутності та особливостей професіоналізму в цілому (Ананьєв Б. Г., Бодальов О. О., Бодров В. А., Мерлін В. С., Гуревич К. М., Іванова Є. М., Климова К. Я., Шадріков В. Д. тощо) та професіоналізму педагогічної й управлінської діяльності зокрема (Багаєва І. Д., Кузьміна Н. В., Лосєва Н. М., Максимова В. Н., Реан А. О., Панчук В. В., Сидорчук Н. Г. та інші). Оскільки залишається чимало невирішених проблем як загальної, так і прикладної акмеології, 2006 року в Україні було створено Всеукраїнську громадську організацію «Українська Академія Акмеологічних Наук», яка об'єднала зусилля вітчизняних науковців та фахівців в галузях економіки, лінгвістики, педагогіки, психології, права, соціології, управління тощо, які працюють в різних регіонах країни і секторах народного господарства, досліджуючи різні аспекти акмеологічної теорії і практики [1].

Акмеологія в сучасному суспільстві зумовила зародження нових акмеологічних напрямків, наприклад шкільної акмеології. Чи можлива перспектива формування університетської акмеології як науки реалізації молоді особи як майбутнього фахівця? На сьогодні важливим питанням цієї галузі є проблема вивчення людини в усіх її різноманітних проявах [37, с. 321]. Як зазначає Сидорчук Н. Г., одним із базових елементів пізнання є вершини – «акме» накопичених знань – результат діяльності мислителів [37, с. 323]. Спробуємо додати ще одну вершину – «акме» накопичених знань – скарбницю народної мудрості – середньополіські вірування про довкілля, природу, зокрема про воду, землю, гори, лікарські трави тощо. Вивчаючи досвід поліщуків, народні традиції щодо поводження з конкретними об'єктами природи, молода особа, що навчається у закладі вищої освіти за конкретним (наприклад, аграрним, екологічним) фахом, може поглибити свої професійні знання, поєднавши науковий підхід зі скарбницею знань народної мудрості. Це дозволить майбутньому фахівцю зростати та вдосконалюватись у професійній діяльності, а також поглибить інтерес до обраної професії.

Отже, усі форми науково-дослідницької роботи здобувачів вищої освіти покликані формувати креативну особистість, яка виявляє інтерес до своєї професійної сфери (наприклад, майбутній агроном, землевпорядник або працівник лісового господарства цікавиться поліськими народними назвами реалій рослинного, тваринного світу). Результати такої діяльності можуть бути

висвітлені у різноманітних формах: доповідь на студентській конференції, виступ на семінарі, наукова стаття у часописі, наукова робота на Всеукраїнському конкурсі студентських робіт тощо. На наш погляд, наукові гуртки та проблемні групи окреслюють гарні перспективи взаємодії викладачів та здобувачів вищої освіти в акмеологічній площині.

Зупинимося докладніше на особливостях студентської науково-дослідницької роботи в Поліському національному університеті (м. Житомир). Хоча в освітніх програмах спеціальностей Поліського університету не передбачено вивчення таких дисциплін, як діалектологія чи етнолінгвістика, задля зацікавлення першокурсників своїм фахом та розвитку основних компетентностей у здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти (загальні компетентності спеціальностей 193 «Геодезія та землеустрій», 201 «Агрономія», 202 «Захист і карантин рослин», як-от: *здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність спілкуватися рідною (державною) мовою як усно, так і письмово; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел* тощо) - доцільно залучати здобувачів до збирання середньополіських вірувань про довкілля, до вивчення поліських традицій землеробства. Зауважимо, що переважна більшість здобувачів вищої освіти є представниками території Середнього Полісся, ареал якого ми здійснюємо спробу досліджувати.

Термін *Полісся* у значенні конкретної території згадується у Галицько-Волинському літописі 1274 року [26, с. 15]. У словниках української мови *Полісся* – ‘низька лісиста місцевість’ [5, с. 1035], ‘історична територія на півночі України (у Волинській, Рівненській, Житомирській, Київській, частково Сумській областях), переважно в басейні річки Прип’ять’ [13, с. 465]. Специфіку *Полісся* як автентичної прадавньої території проживання наших предків, унікальність поліської говірки, народні традиції з елементами язичницьких та християнських вірувань свого часу вивчали Кравченко В. Г. [24], Кухаренко Ю. В. та Никончук М. В. [25, 32], Толстой М. І. [44, 45], Гримашевич Г. І. [9, 10], Конобродська В. Л. [19, 20, 21], Мойсієнко В. М. [30, 31] та інші. Саме через архаїчність та автентичність поліської народної культури представники Московської етнолінгвістичної школи Толстой М. І., Толстая С. М. називали Полісся *«заповідником мовної та духовної культури, яка зберегла безліч цінних фактів усної живої старовини»* [див. 21, с. 8].

До матеріалів, відображених у розвідці, залучені результати нашої власної експедиції у Середньому Поліссі (авт. -Плечко А. А.) (2010-2013 рр.) та напрацювання лінгвістичного наукового гуртка Поліського національного університету 2019-2020 рр.

Для організації науково-дослідної діяльності лінгвістичного гуртка пропонуємо такі теми студентських наукових робіт:

- Номінація лікарських рослин у народній традиції села (назва населеного пункту).
- Легенди, перекази, прикмети та звичаї, пов’язані з лікарськими рослинами села

(назва населеного пункту).

- Легенди, перекази, прикмети та звичаї, пов'язані з водою у народній традиції села (назва населеного пункту).
- Номінація річок (власні назви) у народній традиції села (назва населеного пункту).
- Народні уявлення про водоймища села (назва населеного пункту).
- Традиції землеробства у народних звичаях села (назва населеного пункту).
- Середньополіські вірування про землю у народній традиції села (назва населеного пункту).
- Агрономічні знання у народній традиції села (назва населеного пункту).
- Середньополіські вірування про гори у народній традиції села (назва населеного пункту).
- Номінація підвищень рельєфу у народній традиції села (назва населеного пункту).
- Номінація рельєфу у народній традиції села (назва населеного пункту).
- Легенди, перекази, прикмети та звичаї, пов'язані з камінням у народній традиції села (назва населеного пункту).
- Легенди, перекази, прикмети та звичаї, пов'язані з корисними копалинами у народній традиції села (назва населеного пункту).
- Номінація корисних копалин у народній традиції села (назва населеного пункту).

Збирання мовного матеріалу є для студентів-нефілологів досить складною справою, оскільки під час проведення польового анкетування інформантів (при опитуванні ведемо диктофонний запис) ми ставимо в пріоритет отримання знань про традицію духовної культури поліщуків, їхні традиції у поводженні з довкіллям. Оскільки здобувачі нашого університету не вивчають діалектології як предмета, опрацювання та розшифрування отриманих записів з особливостями діалектної мови конкретної території здійснює викладач української мови (керівник гуртка).

На початку наукового дослідження доцільно скласти анкету-питальник. На основі аналізу питальників Гури А. В. та Толстої С. М., Терновської О. А. [34, сс. 38–39, 47], Конобродської В. Л. [19, с. 219–223], Програми для збирання матеріалів до Лексичного атласу української мови Дзендзелівського Й. О. [12, сс. 4–13, 251–269], матеріалів до Лексичного атласу української мови (Правобережне Полісся) Никончука М. В. [29, с. 3–125], програми-запитальника «Міфологія» Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України [35, с. 9–34], а також свідчень етнографічних праць Булашева Г. О., Грінченка Б. Д., Чубинського П. П. [4; 11; 48], словників закордонних учених [38; 50; 51] та власної практики польових досліджень, спілкування з респондентами ми розробили оригінальний питальник для здобувачів вищої освіти, який було ними апробовано на території Середнього Полісся (на батьківщині, на місцях виробничих практик тощо).

Питальник для анкетування респондентів здобувачами вищої освіти спеціальностей 207 «Водні біоресурси та аквакультура», 193 «Геодезія та землеустрій», 202 «Захист рослин», 201 «Агрономія»

1. Чи сіють городину на новий місяць?
2. Коли збирають стиглу городину, чи є якісь обряди?
3. Яку городину краще садити чоловікам, жінкам, дівчатам?
4. Які дні тижня мають значення для зростання, досягання городини?
5. Чи є якісь народні назви овочів: картоплі, буряка, огірків, помідор, моркви тощо?
6. Чого свиня не їсть квасолі?
7. Як називається здвоєний колос?
8. Чи мав якусь спеціальну назву верхній сніп у копі?
9. Як називали перший сніп, що його зжали на полі? Для чого його використовували?
10. Чи називали якимось останній сніп, зжатиї на полі? З якою метою його використовували?
11. Як називалась залишена на полі незжата смуга колосся (дідова борода, чубчик, Іллі на бороду)?
12. Хто сів коноплі: чоловіки чи жінки?
13. Яких особливостей дотримувались при сіянні льону?
14. Чи не вважали, що найкраще збирати лікарські рослини на молодик (місяць у конкретній фазі)?
15. На які свята треба було збирати цілющі трави (Купала, Симона Зилота)? У який час це робили?
16. На що використовували орицвіт, полин, звіробій, полин, васильки, барвінок тощо?
17. Яку силу має мак? Чи використовували його для конкретного захисту від чогось?
18. Народні уявлення про воду. Що становить собою вода, де вона взялася, як відбувався процес її виникнення тощо?
19. Якими властивостями наділена вода в народних уявленнях (*очищувальні, цілющі*)? Що таке *жива вода* і *мертва вода*?
20. Чи можна плювати в воду, кидати в неї сміття? Що буває за непошану до неї?
21. Коли святять воду і на що її вживають? Яка свячена вода найсильніша?
22. На які свята вода вважається свяченою, навіть якщо її не посвятити в церкві (на Водохреще, у різдвяний ранок, на Новий рік, на Стрітіння, у Великий четвер чи в Страсну п'ятницю, на Івана Купала)? Як називалася така вода?
23. Що таке непочата вода? Як її треба набирати? Чи можна при цьому говорити? Оглядатися, коли йдеш по неї і з нею? Відливати воду з відра чи зачерпувати повторно? Що робили з такою водою?

24. Чи було таке, щоб воду з колодязя треба було нести в роті?
25. Про яку воду казали німа вода?
26. Чи не чули Ви про наговорену воду? Як її можна було одержати?
27. Чи не зустрічалися Ви колись із таким, щоб воду переливали між двома запаленими полінами, між гострими знаряддями (сокирами, серпами)?
28. Чи не чули Ви, щоб воду називали особистим іменем (Уляна, Єлена, Йордана)?
29. Чи не вважалася помічною вода, що її використовував коваль? Що ллється з коліс водяного млина?
30. Куди виливали невикористану за рік йорданську воду?
31. В які дні, вважалось, купання у воді приносить здоров'я і силу (Купала, Водохрище)?
32. Які замовляння пов'язані з водою?
33. Яку силу має вода «із трьох криниць», «з семи колодязів»? На що її вживають?
34. Чи не було мови, що після дня св. Іллі не можна купатися, бо чорти у воді водяться? Ведмідь ускочив у воду?
35. Куди треба було виливати воду, якою обмивали покійного?
36. Чи не було такого, що коли людина вмирала, треба було з дому винести всю воду? Навіщо?
37. Якщо несеш відро з водою, а назустріч похоронна процесія, чи треба було щось робити?
38. Чи не було якихось переказів, звідки береться вода в дощі, колодязі, криниці, річці, ставку, морі?
39. Чого висихає вода в річках і криницях? Що треба робити, як вода в колодязі всихає?
40. Як називається викопана або природна яма, у яку прибуває джерельна вода? Як знаходили місце для криниці? Чим обкладали в давнину криниці: деревом, камінням, кадками?
41. Хто охороняє природні криниці з джерельною водою?
42. Чи не спостерігати Ви, щоб у колодязь щось кидали (монети, сипали мак, тощо)? Навіщо це робили?
43. Чи не спостерігаюся у вас у селі звичаю кидати у воду якусь їжу? Якщо так, навіщо це робили?
44. Чи не кидали у воду предмети, що вийшли із вжитку (старі віники, усіляке начиння)?
45. Чи ворожили якимось на воді (заглядали у воду, щоб побачити нареченого)?
46. Що означають сни з водою (чистою, не чистою), рікою, напуванням когось водою, переведенням через річку по мосту, тощо?
47. Які казки, прислів'я, загадки про воду існують?
48. Народні уявлення про землю. Звідки вона взялася, як відбувався процес її виникнення тощо?
49. Якими властивостями наділена земля в народних уявленнях (*годувальниця*)?

50. Як називається земля, непридатна для хліборобства? По якій причині вона не родить? Чи є якісь обряди, замовляння, щоб земля родила?
51. Чи не згадувалася земля у прокляттях. Чи не брали на щось землю з батьківських могил?
52. Чи використовували землю при ворожінні, лікуванні?
53. А на чому тримається земля ?
54. Що знаходиться під землею ? А що таке Вирій ? Де він знаходиться ?
55. Які були повір'я, пов'язані із землею (де земля сходиться з небом і т. д.)?
56. Як люди ставилися до землі ? Чому не можна бити землю, плювати на неї?
57. Чи існували якісь заборони, щоб не тривожити землю ?
58. Які повір'я пов'язувались зі святом Воздвиження Чесної Животворящого Хреста Господнього (Здвиження Чесного Хреста)? Чи кажуть у вас, що з цього часу закривається на зиму земля?
59. Чи існували якісь звичаї, що їх дотримувались при садінні капусти, картоплі (приплескати землю коліном тощо)?
60. З якого і по який час дозволялось робити на землі, а коли вважали, що земля спить? Запишіть існуючі повір'я.
61. Що означає, коли сниться земля?
62. Які казки, приказки, загадки про землю знаєте?
63. Чи ототожнювалася земля з глиною? Чому?
64. Чи вважалася глина «святою», «чистою»? З чого і ким за місцевими міфологічними уявленнями, переказами була створена перша людина (виліплена з глини)? Якого кольору була та глина?
65. Де людина використовувала з давніх часів глину?
66. Чи росте щось на глині, чи родить? Що в давнину додавали в ґрунт з глиною, щоб краще родив?
67. Як називається долівка, утрамбована, помазана глиною земля в хаті (замість дощок)? Як давно перестали таку підлогу в будинках робити?
68. Як називали заміс глини (при будівництві хати)? А цементний розчин? Якому розчину віддавали раніше перевагу? Чому?
69. Де використовують білу глину, гашене вапно, негашене вапно? ?
70. Які були уявлення про появу гір на землі ? Звідки вони, хто створив їх?
71. Про рельєф. Як називається невелике підвищення, гірка? А стрімкий, крутий рельєф вгору? Який рельєф, місцина у вашому регіоні? Чи завжди був у вас такий рельєф, чи в давнину було інакше?
72. Як називається обрив, де круто спадає земля внаслідок обвалу? Які повір'я з ними пов'язані?
73. Що означає, коли сняться гори, ями, впадини чи обриви?
74. Як називається місце, де починається річка? (*початок, витік*) Як називається рукав річки (*струмок, русло*)? Як називається колишне русло річки? Чи буває що річка висихає? Чому? Якими заходами можна боротися з висиханням річки?
75. Як називається глибока яма в річці, де закручується вода? Хто крутить цю воду? Як люди ставляться до такого місця?

76. Як називається розріджений водою чорний донний ґрунт (*мул, мерва*)? Чи люди використовували його в господарстві?
77. Як називається частина поверхні водоймища, вільна від водоростей (*плесо, озеро*)?
78. Звідки беруться озера, ставки? Чому інколи вони висихають?
79. Як називається повінь, розлита вода? Якими діями, замовляннями можна відвести повінь?
80. Що означає, коли сниться річка чи озеро, ставок чи болото?
81. Як називається грузьке болото, де трясеться, колишеться земля? Походження болота. Як люди відносяться до боліт?
82. Як називається підвищене сухе місце серед болота (*горка*)? Чи є якісь повір'я, пов'язані з *горками* на болотах?
83. Які казки, приказки, загадки про річки, озера, болота знаєте?
84. Про каміння. Звідки воно взялося на землі? Чи існують ігри, де використовуються камінці?
85. Як називаються кар'єр, місце відкритого добування каменю, піску? Як називають місце, де добувають глину?
86. Чи є повір'я про живе каміння, яке чи рухається, чи змінює колір тощо?
87. Де людина використовує каміння? (при виборі місця для побудови хати, чи перерізали пуповину новонародженим хлопчиком,, для чого?)
88. Що означає знаходити багато каміння на городі: дрібне, гладке, велике?
89. Що означає бачити каміння уві сні?
90. Чи існують прикмети, пов'язані з камінням та вагітною жінкою?
91. Чи є у вас в селищі особливий камінь? (слідовики, скарбники, чарівні, закам'янілі люди, будинки). Чи є камінь, пов'язаний з історичними постатями?
92. Які казки, приказки, загадки про каміння знаєте?
93. Як в давнину люди ставились до дорогоцінних металів: золота, срібла?
94. За якими прикметами можна було шукати скарб? В які особливі дні?
95. Що означає, коли сниться золото чи срібло? Які казки, приказки, загадки про золото, срібло знаєте?
96. Чи існує дорогоцінний камінь чи метал, який приносить людям щастя чи нещастя?
97. Які корисні копалини є в вашій місцевості? Їх походження. Які повір'я пов'язані з цим явищем? Де їх використовували в давнину?

Здобувачі вищої освіти поділилися інформацією, здобутою після проведеного ними анкетування, на засіданнях лінгвістичного наукового гуртка. Викладач при цьому вносив корективи в матеріали опитування, порівнював та доповнював їх матеріалами свого польового експерименту. Оскільки значну частину матеріалу становлять мікротексти, які є описами фрагментів середньополіських вірувань про лікарські трави, землю, рельєф тощо, у фонетичному транскрибуванні допущено деякі розбіжності із загальноприйнятою діалектологічною транскрипцією, зокрема для полегшення сприйняття змісту транскрибованих

текстів, в них використано звичайні пунктуаційні розділові знаки, адже такий досвід передавання фактичного матеріалу здавна відомий в етнолінгвістичних колах [34, с. 49–153], також замість спеціального діалектологічного шрифту використано звичайний шрифт Times New Roman. Розповімо про результати проведеного дослідження (окремо за спеціальностями).

Діалектологічні дослідження (спеціальність 202 «Захист рослин»)

Деякі відомості з української діалектології, повідомлені викладачем на занятті лінгвістичного гуртка, забезпечили наукове підґрунтя наданої студентами інформації, стимулювали зацікавленість здобувачів вищої освіти спеціальності «Захист рослин» етимологією народних назв та народними традиціями збирання лікарських рослин. Наведемо приклади.

Лікарські трави здавна займають у житті людини важливе значення, тому вони привертати увагу знахарів, мудреців, письменників, лінгвістів і пересічних людей. Здавна у народних уявленнях про лікарські рослини вони ставали об'єктом одужання або смерті, про що описується в різноманітних літературних творах: драма Михайла Старицького «Ой не ходи, Грицю, та і на вечорниці», поеми Ліни Костенко «Маруся Чурай», Миколи Вороного «Євшан-зілля» тощо. Народні етнографи, лінгвісти також вивчали народні вірування про лікарські трави: Іполітова О. Б., Колодюк І. В., Колосова В. Б., Маковій Г. П. та інші [15; 17; 18; 28].

Щодо збирання лікарських рослин, то на Поліссі в цій традиції відігравали велику роль учасники цього процесу; час збирання, день збирання, ритуал після зривання лікарських рослин. Мета цього обряду – *Бог даў з'іл':а, шоб л'ўди л'ечіліс'а* (н. п. 40). Спробуємо їх проаналізувати: учасниками збирання лікарських рослин мали бути особи жіночої статі (похилого та дитячого віку): *Молодійе не зб'іраіут', бо нечіста, м'єсачнийе, трéба чіста ж'інка* [без місячних] *ў л'іта́х* (н. п. 16); *трéба, шоб старійе ж'інк'і зб'іра́ли* (н. п. 24); *т'іки чістим ж'інка́м або ста́рим баба́м або малéн'к'ім д'іўча́ткам* (н. п. 27); *ста́рим, йак ба́ба, тод'і помочне́* (н. п. 30); *шоб старá ба́ба зб'іра́ла* (н. п. 33).

Поліський матеріал дослідження подає фонетичні та лексичні варіанти номінацій запашних трав'янистих рослин, які поліщуки використовують у лікуванні, виражених поодинокими іменниками та атрибутивними сполученнями: *з'іл':а* (н. п. 12, 14, 18, 23, 26, 27, 38, 40, 42, 45, 50, 51, 52, 53), *з'él':e* (н. п. 9, 16, 19, 29, 30, 38, 48), *з'él':a* (н. п. 4, 9, 11, 15, 33), *з'él':ечко* (н. п. 55), *тра́ви* (н. п. 18, 25, 31, 35, 47, 55), *росліни* (н. п. 20), *кв'эточка чи трава́* (н. п. 24), *л'ікарс'к'і тра́ви* (н. п. 8, 28), *л'ікарс'к'і росліни* (н. п. 14) тощо.

Розглянемо семантику зафіксованих лексем в лексикографічних джерелах. *Зілля* – 'різноманітні, здебільшого запашні трав'янисті рослини'; 'навар або настій з деяких рослин, який використовується в народній медицині переважно з лікувальною метою' [5, с. 459; 13, с. 245]. *Трави* – 'збірн. Уживається в складі наукових і народних назв рослин'; 'настій, відвар і т. ін. з лікарських рослин, що їх застосовують як ліки' [5, с. 1466]. За словником Московської

етнолінгвістичної школи, лексема *трави* – ‘один зі складників рослинного світу (поруч з квітами, кущами, деревами та ін.)’; ‘атрибут багатьох обрядів та ритуалів’ [38, V, с. 304]. Із цими значеннями лексеми *зілля*, *трави*, *лікарські рослини* функціонують у віруваннях поліщуків Середнього Полісся.

Час збирання лікарських рослин – до сходу сонця (н. п. 3, 9, 12, 19, 37, 43, 49): *Зв’ероб’ї, вал’ер’їянку, п’їжма – йак цв’їтут’, до сход сонця зб’їрат’* (н. п. 3); *до сход сонця д’обре зб’їрат’* (н. п. 9, 49); *їе так’ї тр’ави, шо до сходу сонця, а їни’ї тр’єба до об’їда* (н. п. 12); *тод’ї, йак цв’їтє, тод’ї збир’али зр’анку ранєн’ко* (н. п. 19); *а ворожб’її к’ажут: «До сходу сонця з’єл’:є зб’їрат’»* (н. п. 29); *ї зр’анку, шоб рос’а бул’а* (н. п. 37); *з’їл’:а до сходу, алє не їсе, те, шо зв’єрху – до об’їда* (н. п. 43);

– до обїду чи пїсля нього (н. п. 26, 30, 43, 44): *з’їл’:а зб’єр’їют’ до об’їду або п’осл’є об’їду, п’онад вєч’їр, колї вон’о сп’їт’, їсерєдин’ї їого, бо колї сонце печє, то в’їд з’їл’:а нем’а к’орїст’ї* (н. п. 26); *за з’єл’:є до обїєда т’ок’ї рвут* (н. п. 30, 44); *їакш’о кор’їн’:а обов’їзк’ово п’їсл’а об’їду, бо с’ок’ї ужє їдут’ їниз* (н. п. 43);

– до певної фази мїсяця (н. п. 3, 14, 18, 23): *л’їкарск’ї тр’ави на п’оїн’у ї пудп’оїн’у, на молодїк вонї не набр’али с’оку, св’ойєїї сїли, а на стар’ому їжє сїла с’х’одїт’* (н. п. 3); *л’їкарск’ї рослини – йак молодїк м’їн’їє ї зб’їр’їют п’єрш’ї дв’ац’ат’ дн’ї* (н. п. 14); *тр’ави зб’їр’їют’ ї на молодїку* (н. п. 18); *збир’али в стар’їє дн’ї* (фаза мїсяця) (н. п. 23). Тут слїд пояснити: *молодїк* – ‘народна назва однієї з фаз мїсяця, коли їого освїтлена частина має вигляд вузького серпа’ [5, с. 685]; номїнація другої фази, тобто половини мїсяця представлена лексемою *пудп’оїн’а*; термін *п’оїн’а* означає ‘одна з фаз мїсяця (третя), коли він обернений до Землї своїм освїтленим боком ї має вигляд повного круга; повний мїсяць’ [5, с. 1000]; лексеми *старїї*, *старїє дн’ї* мають семантику у полїських віруваннях ‘мїсяць у четвертїй фазї, коли він спадає, зменшуєтьс’я до форми серпа’.

Перїод – цвїтїння (н. п. 8, 9, 15, 22, 26, 28, 29, 31, 35, 37, 39, 41, 42, 45, 48, 53): *Лїкарск’ї тр’ави зб’єр’їют’ у майїу, кол’ї цв’єтут’* (н. п. 8, 45); *з’єл’:а зб’їр’їют’ тод’ї, йак цв’їтє. Вон’о тод’ї корїсне, а н’є по м’єс’ацу* (н. п. 9); *з’єл’:а рв’али те, шо цв’їтє, м’она п’їт’, а те, шо не цв’їтє, не м’она п’їт’* [не можна лїкуватис’я ним] (н. п. 15); *тр’ави зб’єр’їют’, колї цв’єтут’, до вшест’а* (н. п. 22); *тр’єба йак цв’їтут’* (н. п. 26, 29, 31, 35, 37, 42, 48, 53); *л’їкарск’ї по цв’єту, у майїу, колї с’амє цв’їтє* (н. п. 28); *Йак цв’ї\те – збир’али, шоб не перецв’єли* (н. п. 39); *їак цв’їтє росл’їна, тод’ї тр’єба зрив’ат’, а йак не цв’їтє, то шче не м’їє в н’її тог’о корїсного* (н. п. 41);

– в будь-який день тижня: *у л’убїї ден’* (н. п. 4); *тр’єба в будєн’:ї дн’ї* (н. п. 33); або конкретний день: *з’їл’:а ї сєреду ї пїятницю у майїу збир’ат’* (н. п. 12);

– до конкретних свят: Івана Купала – н. п. 6, 24, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55; Зеленї св’ята – н. п. 24, 38; Трїїця – н. п. 16; Переплавна Середа – н. п. 33; на Петра – н. п. 50: *на Іван’а Куп’їла зб’їр’їл’ї* (н. п. 6, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55); *на Трїїцу зб’єр’їют’ з’єл’:є* (н. п. 16); *к’ожна кв’єточка чи трав’а м’їє св’оїу п’ору,*

особ'ен:о ў майў зб'ірали на Й'ана (Івана Куп'ала), не по м'іс'ац'у йіх збір'али (н. п. 24); *пéред Купала, пéред Зелéними с'ватáми* (н. п. 24); *а шче зéл':а рвут' в Переплáўну середу́* (н. п. 33); *на с'вáто, забу́ла до Зелéних с'ват, коліс' казáли мáма, шо у нед'іл'у робóти не рóбл'ат', а збір'а́ют' з'іл':а на с'вáто* (н. п. 38), *з'іл':а на на Петрá зб'ірли* (н. п. 50). Слід зазначити: свято Трійці (по народному Зелені свята) припадає на 50-й день після Великодня (Пасхи), тому не має сталої закріпленої дати. Свято Івана Купала має сталу дату в календарі – 7 липня, так само і свято Петра – 12 липня; Переплавна середа припадає на середину періоду між Великоднем та Трійцею (25 день після Пасхи), тому щороку змінює дату, як і Великдень.

Розглянемо ритуал зривання лікарських рослин. У більшості випадків фіксується обмін – за зілля потрібно копійку (н. п. 12, 14, 27) або кусочок хліба (н. п. 9, 12, 14, 19, 27, 47) покласти, подякувати рослині, землі, Богу (н. п. 9, 12, 44, 50), помолитися (н. п. 4, 27, 12, 42), перехреститися (н. п. 27): *з'él':а рват' з мо'л'ітвойу до Бóжойі Мáтер'і* (н. п. 4); *на м'эсце з'ірваного з'él':а кусóчок хл'éба поклáсти і под'áкуват': «Род'і, з'ем'él'ка, з'él':е, і д'áкуйу то'б'і»* (н. п. 9); *чу́ла, шо трéба д'áкуват' зелін'і, помоліц'а, клáсти грóш'і або хл'ібцá, д'áкуват' Бóгу: «Хай ростé дл'а ўс'óго св'іту»* (н. п. 12); *п'ід з'іл':а кусóчок хл'іба чи коп'ійечку кладу́т'* (н. п. 14); *йак з'él':е рвеш, то трéба хл'еб к'ідат трóшк'і, покладі́* (н. п. 19, 47); *трéба взам'ін шос' поклáсти: чи кр'ішечку хл'ба чип'ійечку і тод'і бáба казáла такú молітву: «Ісúс Христóс це з'іл':а садіў, Мáти Бóжа поливáла, нам на пóm'іч давáла». Тод'і перехрестіс', т'іки ми рвáли з'ілінку, так ц'у мо'літву і читáли, і перехрешчувалис' кóжен раз* (н. п. 27); *примовл'а́ют': «Отче наш...», а тод'і «Госпóд' поблагословіў, Ісúс Христóс посадиў, с'ватá Пречіста поливáла, Мáти Бóжа пóm'іч давáла»* (н. п. 42); *йак зб'іра́йеш, трéба д'áкуват' за з'іл':а* (н. п. 44); *под'áкуват' Гóсподу Бóгу, с'вáто земéл'ци* (н. п. 50).

Поодинокі фіксуються заборони щодо збирання лікарських рослин. Табу накладалось на виконання цих дій у святкові дні та на вік жінки-збиральниці: *тол'к'і в прáзн'ік'і н'е мóна* (н. п. 4); *н'е мóжна з'él':е ў прáзник зб'ерáт'* (н. п. 9, 33); *молодím не полóжено рват'* (н. п. 30). У більшості випадків респонденти діляться віруваннями коротко: одним або декількома реченнями, але зрідка трапляються мікротексти, які заслуговують на увагу: *Й'акос' бáба Степаніда ка́же мен'і малéн'к'іі: «С'огóдн'і так'і́ ден', шо ідém з'іл':а збір'ат'»*. *Це пéред Куп'ала, пéред Зелéними с'ватáми, а збір'ати з'іл':а мóжна т'іки чістим ж'інкáм або старім бабáм, або малéн'к'ім д'іучáткам. Колі ми збір'али кóр'ін' калгáну, копáли матерінку, мáти-ї-мáчуху, ромáшечку, вона [баба] казáла: «Трéба ўзам'ін шос' поклáсти: чи кр'ішечку хл'іба чи малéн'ку коп'ійечку [дрібну монету]», – і тод'і бáба казáла такú мо'літву: «Ісúс Христóс це з'іл':а садіў, Мáти Бóжа поливáла, нам на пóm'іч давáла. Тод'і пe"рехрестіс'»*. *Т'іки ми рвáли з'ілінку, так ц'у мо'літву і читáли, і пe"рехрешчувалис' кóжен раз* (н. п. 27). Традиція збирання лікарських рослин на молодика існує здавна [4, С. 249; 11, С. 24; 46, С. 9], вона поширена в українській, білоруській та

польській традиціях (38, III, С. 148). Молитви при збиранні зілля подібні до населених пунктів 27, 42 зустрічалась у кінці ХІХ ст.: *Царь Давид землю кропив, а Оврам орав, а Семен Зілот сів, а пресвятая Богородиця рвала, нам на поміч давала (Изюмск. уезд) [11, С. 24], Святый Одамъ оравъ, Исусъ Хрыстосъ насіння дававъ, а Господь сів, а Маты Божя поливала, та всімъ православнымъ на поміч давала (Саратов. губ.) [46, С. 485]. І хоча сучасний варіант молитви має певну трансформацію – не має деяких персонажів (Давид, Оврам, Семен Зілот, Одам), їх в сучасному варіанті заступає Ісус Христос (н. п. 27, 42), Господь (н. п. 42) і відрізняється початком сюжету, та його кінцівка близька до молитви зафіксованої у збірках від 1876 р. та 1872 р.: *Мати Божя поливала, нам на пом'іч давала* (н. п. 27), *с'вата Пречіста поливала, Мати Божя пом'іч давала* (н. п. 42).*

Отже, лікарські рослини ставали оберегом від злих сил та лікувальним засобом народної медицини. Ці народні знання поліщуків про лікарські трави доповняють формування фахових знань у здобувачів вищої освіти спеціальності «Захист і карантин рослин» та стимулюють інтерес до поліських звичаїв.

Діалектологічні дослідження (спеціальність 193 «Геодезія та землеустрій»)

Гори неодноразово ставали об'єктом вивчення не лише геологів, землевпорядників, геодезистів, а й лінгвістів та етнографів: Кононенко В. І., Левкієвська О. Є., Сокіл-Крепар Н. В, Токарев С. О., Топоров В. М., Adamowski J. та інші [22; 23; 27; 42; 43; 47; 49].

Легенди про появу гір належать до типу легенд про світобудову, які здавна викликали людську зацікавленість на всіх рівнях культури. Серед народного трактування походження гір є різні версії: гори утворилися із пухирів, які здійнялися під час кипіння Землі; через бійку архангела Михаїла із сатаною; через потоп, а до потопу земля була суцільною рівниною; гори насипані велетнями; це насипані воїнством кургани, могили тощо [4, С. 270–271; 38, I, С. 520].

Опитавши респондентів, студенти-дослідники (як майбутні фахівці з геодезії) за допомогою керівника-філолога дійшли нижчевикладених висновків про середньополіські вірування щодо гір.

Відповідаючи на запитання *Які були уявлення про появу гір на землі? Звідки вони, хто створив їх?* респонденти дають такі відповіді:

- гори утворилися від води, льодовика:
Мо вода наміла (н. п. 9, 11, 52); *вода йшла і позмивала гори, бо тут бул'ї возвішен':а, гори* (н. п. 5); *гори – це вода вінесла землю і йарі так'ї повимивала. Йе так'їє рові, шо глибинá п'ат'їетажного здан'їа* (н. п. 8); *Бог його знайе. Мо намиваїе п'есок водоїу і рób'їца гора* (н. п. 16); *їе три горі: Ван'їшева гора, іни'ї, мо вода нанесла чи п'іск'ї, так'ї п'ідвішчен':а* (н. п. 23); *пáгорби називáли гóрами, ц'ї грудк'ї посл'е л'од'áника остáлис', у нас на цїх гóрах булá берéзова рóшча, булá Сópка Л'убв'ї, у 60-х рокаx там у нед'їл'у*

робіли с'вата (н. п. 25); гóри нан'ос л'одов'ік (н. п. 26); мо вода так т'іклá і п'ідн'алó гóри (н. п. 39); у нас ў зóн'і нáзва булá – Переко́пана гора́, возві́шен':а, ўже переко́пане, зме́нили йогó, бо булó ва́жко зайіж:áти і зйіж:áти (н. п. 46); вода́ намíла з потóпу, йак'і гóри, йак'ї л'ес на тих гóрах повиростаў, там йáгоди і грибі́ (н. п. 48); чу́ла, йак буў потóп, то вода́ зайн'алá та такé зробíла: гóри намíла (н. п. 53).

- гори утворилися з каменя: Гóри утво́р'увалис' з кам'ен':а, в'ін ростé і утво́р'уйе гóрк'і, йїх намивáло трóхи водо́йу, утво́р'увало земланій ка́мен' (н. п. 1).
- від землетрусу: казáла ба́ба, шо воні́ із землетру́су да нака́чувал'і так'і гóри (н. п. 33).
- Бог створив: ми зна́йем, шо ўсе создаў Бог, булі́ гóри (н. п. 34); Бог йїх понас'ейáў, понасипáў (н. п. 55).

Трапляються змістовні перекази, легенди про гори: у нас йе і зáре гóри, так'і горбі́, називáють Церко́вишче, коліс' цéрка п'ішлá ў зéмл'у, ста́ла гора́, називáють Церко́вишче (н. п. 15); у нас йе гóри, ска́ли йе, кам'ен':а, коліс' хлóпци, солдáти ша́пкамі́ нанос'іл'і курга́ни (н. п. 20); коліс' в далéку давнину́ иче до л'одовика́ тут булі́ гóри до п'іўторі́ к'іло́метри у висоту́ і Рі́жани – це остáн:а зупі́нка л'одовика́, остáн:а морéна л'одовика́ і колі́ лодові́к прохóдиў, то ц'і гóри в'ін практи́чно розкрі́ў і ц'і гóри ў нас розкрі́т'і. І чéрез це ў нас багáто магн'іту і земл'á ма́йе магнеті́зм, прит'áгує бліскаўку. Ц'і гóри, це п'ідві́шен':а ў нас називáють Рі́жанс'к'і гóри – дэс'ат' мэ́трів у висоту́ (н. п. 43); йе так'і ў нас гóри, в одно́му м'ісц'і булá порошн'á, там л'ес ростé, болóто, а пóт'ім мошо́к, кўпíа такé ста́ло, возві́шеност', на гóрах жы́то с'ейали. Остáповийе гóри, Фед'кóви погно́ї гóри, Жда́новийе гóри, Ба́т'к'іўс'к'і́е гóри (н. п. 54).

Фіксували уявлення про те, що гори мають особливість росту: не зна́йу, мо нарoслó з земл'é, у нас шкóла, наўпрóт'і шкóли гóрка, йейé ст'есáл'і, віроўн'ал'і, а вонá віросла знóў, мо ї́ бóл'ша ста́ла (н. п. 18); йе Берéзоўс'ка гора́, а на іншy – Лі́са гора́ ка́жyт, чи нанéсло в'ётром, колі́ садíли поса́дк'і, то булá роўна дорóга, а тепéр гóри порoсли́ (н. п. 29).

Респонденти відзначали й сакральний мотив росту гір: зáре так'і гóри йе у нас, то роўн'і пол'á, тут па́горби до тр'ох м'ётроў. Коліс' Госпóд' прикрі́ў раст'ен'і́е [збільшення у висоту] зе^мл'і, бо зе^мл'á рослá до тóго, шо ўже подпирáла нéбо. Отáк вонó у нас і позалишáлос' (н. п. 27); вонá ростé, гора́, дáже коліс' ка́мен' рос, Бóжа Мáти ста́ла на ка́мен' і сл'ед буў, і батóг, йак царі́ца войу́вала з кімос' і перестáў рост'і́ ка́мен', припинíла гора́, а то булó б усé кам'ен':е (н. п. 28)

Негативну відповідь дали інформанти окремих населених пунктів (н. п. 2, 3, 4, 10, 19, 21, 24, 31, 32, 35, 36, 41, 42, 44, 47, 49, 50), що вказує на занепад подібних уявлень: Госпóд' йогó зна́йе. Це шoс' од потóпа (н. п. 6, 12, 13, 14); У нас гóри булі́ ў л'ес'е, зáраз гóри умен'шáйуца, з'емл'á ос'едáйе, бо т'áнут' ўсе з з'емл'і (н. п. 7), а також респонденти рівнинних місцевостей зауважують: Бог йогó зна́йе откóда. Роўно тут (н. п. 17); не зна́йу, ў нас зе^мл'á роўна, а гóри і

йарé ў Óвруч'і (н. п. 22); *не зна́йу, бо ў нас нема́ тих гор, тут роўно* (н. п. 30, 45); *у нас тут р'івніни, нема́ гор* (н. п. 37, 38, 40); *за́ре р'івніна, було́ коліс' по́ле* (н. п. 51).

Серед питань, що ставилися респондентам, були і семантичні запитання, зокрема про рельєф: *Як називається невелике підвищення, гірка? А стрімкий, крутий рельєф вгору? А западини мають назви?* На ці питання отримали таку інформацію: *са́ма ви́ш:а то́чка – Горо́'дец'* [назва села], *а запа́дини, рові́ у Сорокоп'ен'ах – л'ежн'ішче там, так'ї́ роў* (н. п. 5); *горб, го́рка. А ўпа́д'іна – то дол'іна* (н. п. 9); *то го́ри. З Горо́дця́, за Слов'єчн'ейу, в'ідно, йак в Óвруч'і вогон' горі́т'* (н. п. 11); *на горбі́ ка́жут' го́ри* (н. п. 15); *го́рка* (н. п. 18); *го́ри* (н. п. 20, 23, 29, 30, 34, 38, 39, 40, 48, 51, 52); *го́ри і йарé* (н. п. 22); *ц'і грудк'і, грудок – то го́ри* (н. п. 25); *па́горби* (н. п. 27); *за р'єчко́йу назива́ли така́ гора́, обрі́ў Пр'ібор, круті́й так'ї́ спад* (н. п. 31); *б'і́л'а Ушóмира йе так ви́соко, йак гора́, круті́й горб* (н. п. 40) *горб, на горбу́ ха́та* (н. п. 41); *ц'і го́ри, це п'ідві́шчен':а ў нас назива́йут' Грому́шами* (н. п. 43); *так'е п'ідві́шчен':а – це «золота́ гора́», золота́, бо на йой ўсе йе: і грибі́, і йа́годи, ўсе* (н. п. 44); *возві́шен':а – це го́ри на́ш'і* (н. п. 46); *на́ш'і горбі́, возві́шен':а зва́л'і го́ри* (н. п. 47); *п'ідві́шчен':а – це го́ри назива́йут'* (н. п. 49); *йак стрі́мко ўго́ру – то гора́ каза́ли* (н. п. 50); *возві́шеност' – го́ри* (н. п. 54); *на т'і го́ри п'іску́, возві́шен':а – ми ка́жем го́ри, шо на поча́тку се"л'а, Бог йі́х понас'ейаў, понасипа́ў. Йе на́зви: Ку́рача гора́, бо кура́тн'ік буў ко́ло горі́, а там Петро́ков'і го́ри, бо там солда́та загр'єбал'і у во́йну. Йе Комба́т гора́. У се"л'е́, йака́ була́ гора́, да згорну́ли, зруйнува́ли* (н. п. 55).

Українські словники подають семантику цих лексем: *гора* – ‘значне підвищення над навколишньою місцевістю або серед інших підвищень’, ‘у народній творчості це перешкода, творіння диявола, горе’ [5, с. 253; 13, с. 144]; *грудка* – ‘нерівності на поверхні землі і т. іншу вигляді затверділих горбків’ [5, С. 263]; *пагорб* – *пагорок* – ‘височина, часто з пологими схилами, пригір’ [5, С. 874]. Дещо інше трактування терміну *гора* подає дослідниця Вигонна Л. Т., яка інтерпретує семантику цієї лексеми з погляду народних вірувань поліщуків 60-х років ХХ ст. Учена зосереджує увагу на тому, що географічний термін *гора* у народних віруваннях нерідко втрачає своє основне значення ‘високе місце на полі’, а вживається у значенні ‘необроблена ділянка землі або оброблена у якості додаткової’ або ‘непридатна для обробки ділянка’ [7, с. 119; 8, С. 97]. При цьому, зауважує авторка, ця ділянка не використовується по причині непридатності, неродючості ґрунту, а не через підвищений рельєф території [там же]. За Кононенком В. І., символічний зміст поняття *гора* – це *висота, піднесення, перешкода, могутність, сила, краса* [23, с. 8–11].

За результатами нашого опитування у середньополіському варіанті *невелике підвищення, гірка* має назви, виражені загальними іменниками в однині або множині *горб, го́рка, грудок, возві́шеност', п'ідві́шчен':а, го́ри, грудк'і, па́горби* та власні назви *Грому́ш'і, Ку́рача гора́, Петро́ков'і го́ри, Комба́т гора́*.

Як опозицію *підвищенню*, *gori* інформанти називають *западини*, *рови*, *упад'іна*, *обрів*, *йарé*. Слід зазначити, що частина мешканців Середнього Полісся дає й негативну відповідь, аргументуючи тим, що *не знáють*, *не чу́ли под'їбного* (н. п. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 26, 28, 33, 35, 36, 37, 42, 53), що вказує на занепад зацікавлення цим об'єктом дослідження.

Діалектологічні дослідження (спеціальність 201 «Агрономія»)

Культ землі, ґрунту - один з найдавніших культів в історії людства, що виник у часи зміни діяльності давніх племен: перехід від мисливства до землеробства. Земля трактувалась нашими предками одухотвореним живим організмом, а також однією із чотирьох основних стихій, першоелементів творення світу (поруч з повітрям, водою та вогнем). Тому вона здавна була об'єктом дослідження філософів, істориків, письменників та науковців. Не оминули цей об'єкт етнографи й лінгвісти. На початку ХХ ст. етнографічний опис лексем знарядь праці, пов'язаних із землеробством, опублікував, за результатами етнографічних експедицій, білоруський етнограф та історик Сержпутовський О. К. [36]. Українські легенди та перекази про світотворення к. ХІХ ст., зокрема й про землю, зібрав Булашев Г. О. [4, с. 268–274], Чубинський П. П. [48, с. 142–146].

Сучасна поліська термінологія землеробства представлена у розвідках Вигонної Л. Т., де подано семантичну інтерпретацію лексики, пов'язаної з обробкою землі [7, с. 119; 8, с. 97]. Представники Московської етнолінгвістичної школи подають лексикографічне трактування понять *земля*, *землеробство* у народних традиціях народів світу: Белова О. В., Виноградова Л. М., Топорков А. Л., Петрухін В. Я. [38, I, с. 312, 315–321]. Докладний аналіз стереотипу *земля* (*Ziemia*) знаходимо в польському лексикографічному дослідженні Люблінської етнолінгвістичної школи Єжі Бартмінського [50, I, Z. 2, s. 17–48]. Заслуговує на увагу дослідників художньо-публіцистичне трактування уявлень наших пращурів доквілля, зокрема й землі – оріїв, яку оригінально подає український дослідник Войтович В. М. [6, с. 15–17].

Опитавши інформантів, здобувачі-дослідники (як майбутні фахівці-агрономи) за допомогою викладача-філолога дійшли низки висновків про середньополіські вірування щодо землі (ґрунту).

Універсальною ознакою поняття *земля* є жіноча символіка, що відображається через метафору материнства: Земля-Мати, Земля-годувальниця. Саме так сприймають її поліщуки до теперішнього часу: *зémл'у шанувáли: чи багáтий чи б'édний ти, вонá годувáл'н'іца, зе^мл'á -мáти, вонá году́йє нас* (н. п. 26). Відповідаючи на питання анкети: *Якими властивостями наділена земля в народних уявленнях (годувальниця)?* респонденти зрідка дають коротку відповідь: *корм'іл'іца* (н. п. 1, 3); *годувáл'н'іца нáша* (н. п. 6, 8, 10, 11, 20, 43). Частіше трапляються розгорнуті відповіді – дискурси, що розкривають ставлення поліщуків до землі: *Бог даў зémл'у, шоб л'úде обробл'áли йейé. Годувáл'н'іца* (н. п. 6); *Г'ітл'ер з Украйіни з'émл'і вивóз'іў, бо це з'емл'á род'уча* (н. п. 9); *годувáл'ниц'а зе^мл'á, шанувáли ійїі, труділіс'а на н'ї і мáли з нéйї ўсе* (н. п. 12); *ў нас не*

чорноз'ом, ал'е ўс'ака зе^мл'а йе, от на вігон, де хўтор, лўч':і зéмл'і, там, де цёрква, род'ўч'і: в нас вирóшчували жїто, пшeн'їцу, грéчку – ўсе с'ейали, шо булó (н. п. 15); зе^мл'а сáма лўча дл'а л'удїни (н. п. 16); шанувáл'і, бо зе^мл'а хл'еб род'їла (н. п. 17); зе^мл'а корм'їл'їца. Запустїли зéмл'у, у воїну н'ем'еу вагóнам'і нáшу зéмл'у воз'їў до сéбе (н. п. 18); кан'ешно шанувáл'і зéмл'у. Бо йїї колїс' не булó, не мáли, ўсе з нéїї мáли: прóсо, л'он, грéчку, жїто, ўсе (н. п. 19); кан'ешно шанувáли, булó мáло зе^мл'ї у л'удéї (н. п. 21); булá годувáл'ниц'а, шо віросло вдóма: і тоўклї, с'ейали, збирáли, шанувáли (н. п. 22); гл'ад'їли колїс' зéмл'у, бо годувáла, вонá кóрмит' (н. п. 23); шоб не зе^мл'а, то шоб ми йїли (н. п. 25); йак булá зе^мл'а, булї і грóш'і. Зе^мл'а корм'їла. Д'ед маў чотїри сини і дв'і дóчк'і, дв'і пáри кóнеї, шeст' корóў, маў вон ўсе прилáд':е, плўг'і, кóси (н. п. 27); годувáл'н'їца, ўже мáлен'ко тих, хто шануїе зéмл'у. Шо ўрóдит', йак во'нá зарослá бурїанáми, запустїли (н. п. 28); зе^мл'а – це годувáл'ниц'а нáша, дўже шанувáли (н. п. 29); зе^мл'а – це годувáл'ниц'а, давáли сóрок сóтих і ўс'о. А йак у сe'л'е не рóбиш, то тóк'і пїат' сóтих давáли (н. п. 30); зе^мл'а годуїе нас: картóшка рóдит' і ўсе, л'удїна до нéїї з повáгоїу, годувáл'ниц'а (н. п. 35); колїс' зéмл'у шанувáли, гл'ад'ели йїї, булá корм'їл'н'їца (н. п. 37); кóрмит' лудїну, томў шанувáли, за зéмл'у бїлис'а (н. п. 38); пóмн'у по свойéму д'їду: в'їн борóўс'а до посл'едн'его, шо зе^мл'а – це корм'їл'їца, маў штїри [4] гeктáри, не хот'їў в'їд:áти ў колгóсп, пóт'їм ре^мпресувáли (н. п. 39); зéмл'а і зе^рнó ц'їнілос', годувáл'ниц'а. Колїс' за зéмл'у багатирá берўт', за багáто зе^мл'е женїлис', те^мпér купóване, а колїс' зе^мл'а л'удéї годувáла, кóл'ко хл'еба намолóчували, ўсе свойé, домáшн'е (н. п. 41); корм'їл'н'їца, поважáли і л'убїли зéмл'у (н. п. 44); шанувáли зéмл'у, ск'їк'і лáйок [сварок] булó за ц'ї мéж'і, зáре сёрце розривáйеца (н. п. 46); зе^мл'а годувáл'н'їца, корм'їл'н'їца, ўсе даїе нам, накормл'áїе і заб'їрáїе, колї помирáїе л'удїна, виручáїе сел'анїна (н. п. 50); зе^мл'а-мáти, дўже шанувáли (н. п. 52); зе^мл'а – ёто зёркало, корм'їл'їца (н. п. 54). У цих дискурсах простежуемо **мотив матері-годувальниці**. Звертали увагу поліщуки на різне ставлення до землі молодого покоління та людей похилого віку: *молодé ї горóда не хóче обробїт', л'їнуїеца'а, а старé – доўб'еца у зе^мл'ї* (н. п. 25).

Відповідаючи на питання, інколи інформанти акцентують увагу на тому, що у сучасному суспільстві змінилося ставлення до землі щодо її пошанування або сама земля (грунт) змінилась: *Спóри булї за мeжў, за сóтийе. А зáре к'їдайут зéмл'у, немá кому роб'їт* (н. п. 7); *молóд'еж н'е шануїе, інакше не к'їдáл'і б зéмл'у і н'е виїїж:áл'і* (н. п. 9); *колїс' шанувáли зéмл'у. К'їдайут зéмл'у, позарóстали. Зм'їнілос' стáвле'н:а до зе^мл'ї. Посл'á воїні булó вáжко, алé ус'ў зéмл'у обс'ївáли, догл'адáли, гл'ад'їли; вонá не зарóстала так* (н. п. 13); *шанувáли і могли поб'їца за м'ежу. А зóраз гeктáри залўжуїут'. Колїс' гної приór'ували, а зáраз м'їнерáл'н'ї дóбрива к'їнут' і зе^мл'а зацем'ент'їровалас'. Те, шо булó колїс', тогó немá* (н. п. 14); *з триц'атї вос'мі сóтих б'їл'ш мáли, н'їж зáре з гeктáра, колїс' булá чест'éша зе^мл'а і бурїанў такóго не булó, і жукá не булó* (н. п. 22); *зáре і атмосфэра не такáїа. Колїс' одїн гний возїли на горóд, а зáре і м'їндóбрива, а ск'їк'і жукá труїем, а тод'ї усе це в зе^мл'е перенасїчуїеца, вонá*

приймайє ўсе і не так рóдит'. Линуйємос' з'ел':е сáпат', бурйані трўйємо, а це ўсе ў зе^мл'е ос'едáйє (н. п. 32); а зáре зе^мл'á облогуйє, вонá не обрóблена, зáраз изд'евáйуца з нэйї дáже фёрмери (н. п. 33); а зáре набрáли зе^мл'і і не знáйут', шо з нэйу робíт', позаростáло (н. п. 38); поважáли і л'убíли зéмл'у, за нэйу бíлис'а, а зáре не хóче пахáт', садíт', л'езе у чужíй горóд (н. п. 44); колíс' у колгóсп'і давáли по двáцят' пйáт' сóтих, мáло зе^мл'і, а те^нпёр гул'áйє зе^мл'á, багатир'і з'éмл'і мáли і ў постолáх ходíли (н. п. 45); зе^мл'á родíла лúче, а зáре не рóдит' (н. п. 53); а те^нпёр н'е, агресíвно стáўлаца до зе^мл'і (н. п. 54); бабá Рíна с'áде посл'á [після чоґось], с'áде і хл'ебéц вíнесе, і мóл'іца Бóгу: «Зарáд' Бóже на кáжного дóл'у: і на кривóго, і на сл'іпóго, і на ўс'áкого дóл'у». Те^нпёр в'ел'м'і рóзкош, кол'іс' кусóчок хл'еба доб'івáл'іса, хаз'áйін шче тёмнен'ко волí вóз'ме і плúга, да гóре [оре], шоб кусóчок хл'іба, мої бáт'ко так гор'увáў [важко було], понас'івáйє тóго жíта. Булі хазáйє (н. п. 55).

Зустрічаємо у текстах про землю **мотив багатства**: з'е^мл'á – це зóлото дл'а л'уд'ей: н'емá з'е^мл'е, н'емá н'ічóго (н. п. 5); зе^мл'á дайє прíбил' л'удíн'і (н. п. 7); зе^мл'á – це багáцтво: і кóрисн'і копáлини, і хл'іб (н. п. 14); з'е^мл'á – це багáцтво булó, йак багáто зе^мл'е – це багáтíй ч'елов'ék (н. п. 18); зе^мл'á то багáцтво (н. п. 23); колíс' зе^мл'á – це багáцтво, а йіх шчитáли куркул'áми (н. п. 24); у кóго багáто зе^мл'е, тої буў багáтíй, бо зе^мл'á – багáцтво (н. п. 28); йак багáто дес'атíн зе^мл'і, то багáтíй (н. п. 29); колíс' береґлí зéмл'у, зе^мл'á – це багáцтво (н. п. 32, 38); шанувáли і ц'ініли, це зáре так, а колíс' зе^мл'á це багáцтво (н. п. 40); хто зéмл'у мáйє, тої пан, багáтíй (н. п. 43); зе^мл'á то багáцтво, хто маў зéмл'у, тої багáтíй, а обробíт' ту зéмл'у булó... (н. п. 46); шче і йак цен'іл'і з'éмл'у, з'е^мл'á – оце багáцтво. Оно йє так, а шо т'і грóш'і – к'íнуў у вогóн' і згор'ел'і. Тóл'ко до зе^мл'і повáга (н. п. 47); зе^мл'á – це багáцтво, хаз'áйє шчитáлис'а, баґачé мáли зе^мл'е, худóби і прац'увáли, трудíлис'а (н. п. 48); чим бóл'ше зе^мл'і, тим баґáч, замóжни хаз'áйє (н. п. 50); зе^мл'á то багáцтво (н. п. 53, 54).

У народних віруваннях земля набуває також ознак святості, чистоти: зе^мл'á с'ватá (н. п. 9); кáжут', с'ватá зе^мл'á, на с'ватóй зе^мл'е, б'іл'іс'а за нэйї (н. п. 20); гр'ех изд'евáца з зе^мл'е, бо зе^мл'á с'ватá (н. п. 33); с'вачéна зе^мл'á (н. п. 36); зе^мл'á – це с'ватé (н. п. 41); зе^мл'á і водá одnáково с'ватé од Бóга (н. п. 49); зе^мл'á то булá с'ватíн'а (н. п. 50). Простежуємо **мотив святості, чистоти**.

У відповідях поліщуків фіксуємо шану до землі: про зéмл'у не говорíли поґáно (н. п. 3); шанувáли (н. п. 1, 17, 21, 22, 29, 37, 38, 40, 42, 46); крéпко шанувáли зéмл'у колíс' і лúче йак зáраз (н. п. 51). Шана до землі відбивалась в ритуальних діях у поводженні з землею під час сівби, жнив: зéмл'у шанувáли: політ' водóйу і хл'еба кусóчок поклáсти, де кончáйєм жат', так шанувáли. Мої бáт'ко колíс' йéде с'ейат', то бе^нрé корóбочку, ўстаў, зн'аў шáнку, перехрестíўс'а, помолíўс'а і тод'е в'ін почíнайє до зе^мл'е брáца (н. п. 48); пáлкойу по зе^мл'е – борóн' Бóже вдáрити зéмл'у (н. п. 54) – **мотив пошанування**.

Збереглися у пам'яті поліщуків і деякі прислів'я про землю: *там посади дит'я й те віросте. Кажут, їе прїказка: йак д'єўка їде зáмуж: шоб ти булá здорóва, йак водá, а багáта, йак зе"мл'á, а крас'їва йак рóжа* (н. п. 15); *без зóлота мóна жит', а без зе"мл'ї н'е* (н. п. 16); *зе"мл'á не ўдовá, йак не ўрóдит' урожáї, то ўрóдит' травá* (н. п. 18); *йак н'їчóго не пос'ейеш, то н'їчóго не бóудеш мат'* (н. п. 19); *йак бóудеш робїт', то бóудеш і мат', а лехкóго хл'їба не мáйє* (н. п. 27); *шоб буў багáтий йак зе"мл'á, кáжут* (н. п. 32); *хто зéмл'у мáйє, тої пан* (н. п. 43). Поодинокó фіксувалась легенда (апокрифічна) про походження землі: *Госпóд пос'ейаў зéмл'у із шчўпти* [горсточка, щепотка] *зе"мл'ї і вонá віросла. Це Госпóдн'а зе"мл'á, нам Госпóд' даў, шо роб'їт' і жив'їт' із нéйї* (н. п. 33).

Відповідаючи на запитання «Як називається земля, не придатна для хліборобства?» інформанти характеризують таку землю назвами: *Пустá зе"мл'á* (н. п. 2, 7, 10, 16, 20, 37, 41, 44, 47, 48, 51); *запуст'єла зе"мл'á* (н. п. 30); *пуст'їна йакáс'* (н. п. 4, 48); *бувáйє, шо солончак'ї. А солóна зе"мл'á – пустїр* (н. п. 6); *болóто* (н. п. 2); *неўгóд':е* (н. п. 12); *пустїрник* (н. п. 25); *пустїр* (н. п. 50); *облóг* (н. п. 41, 42). За Вигонною Л. Т. лексеми *пустиня, пустка* означають 1. 'земля, яку не обробляють'; 2. 'земля, яку не використовують для пасовища чи сінокоосу'; 3. 'неврожайне поле' [7, с. 120]. Лексема *облог* має семантику 'земля, яку не обробляють тривалий час' [7, с. 110].

Інколи поліщуки детально описують землю, не придатну для хліборобства, характеризуючи її, як недобру: *н'едóбра, пагáна з'е"мл'á* (н. п. 1); *недóбра, нерод'їма зе"мл'á* (н. п. 19); *негóдна* (н. п. 48); мертву: *а їе шче мёртва, непридáтна. Тод'ї трéба м'ен'áт' зéмл'у, там бурїáн, не родїт'. Булі так'ї мёртвийє тóчк'ї, так Бог даў* (н. п. 1); *то мёртва зе"мл'á, там н'їчóго не рóдит', не ростé* (н. п. 39); *мёртва* (н. п. 22); камінну: *йак кам'ен'їста* (н. п. 2); *кам'ен':а зе"мл'á* (н. п. 19); піщану, торф'яну: *шче їе жóўта зе"мл'á, вонá не род'ўча* (н. п. 8); *йакáс' п'ешчáна, пóсна вона* (н. п. 10, 18, 29); *п'їшчáна зе"мл'á, шо і травá не рослá* (н. п. 12); *їє рудá зе"мл'á, шо не рóдит', і де торхóвина, то не рóдит' там* (н. п. 24); *п'ескóва зе"мл'á* (н. п. 51); неродючу: *нерод'ўча зе"мл'á* (н. п. 13, 15, 31, 36, 37, 45, 55); *неўгноїана зе"мл'á* (н. п. 54); хвору: *забóл'ана* (н. п. 10, 14, 35); *хвóра* (н. п. 38); *неўрожáйна* (н. п. 40); прокляту: *то прóкл'ата зе"мл'á, шо не родїла, то болóто* (н. п. 53).

Як опозицію до *непридатної землі* респонденти називають: *булá род'ўча зе"мл'á* (н. п. 8, 37) або отримуємо відповідь у розлогодному дискурсі: *їє урóчишче Пáнське, там зéмл'ї сáм'ї род'ўчї – чорнозéми, а їє зе"мл'á і б'їдна, полóскї, полóси* [назва людських земельних наділів], *а так давáли, бо їє лўч':а і г'їрша* (н. п. 50).

Відповідаючи на запитання «По якій причині вона (земля) не родить?», інформанти зауважили таке: *солóна зе"мл'á не бóуде родїт'* (н. п. 6); *то нападáйє м'етóда* [хвороба], *йак не рóд'їт'* (н. п. 8); *нерод'ўча зе"мл'á – це п'ешчáна в'єл'ми* (н. п. 13); *де гл'їна – хўжа зе"мл'á* (н. п. 21); *їє кам'ен':е, де не ростé* (н. п. 22); *шос' там їїї не хватáйє* (н. п. 31); *немá Бóжого благословén':а, то вонá не рóдит'* (н. п. 34).

Землеробство, як і скотарство, здавна є традиційною та найбільш ритуалізованою діяльністю слов'ян. У більшості регіонів Славії у народних традиціях аграрні роботи наповнені міфологізацією та драматизацією [38, I, с. 312].

Опитування респондентів «Чи є якісь обряди, замовляння, щоб земля родила?» підтверджує збереження ритуальних дій, пов'язаних із землеробством:

Землю підживлювали: *Сáме лúче гної, б'ез удобр'én'її, пóт'ім сам йеши* (н. п. 1); *то шо ти йей зрób'иш, йак пуста, то подгодова́т' мóжна* (н. п. 2); *так'їх з'ем'ел' н'е було, шоб вони не обробл'áлис'а. Дáже отúт ко́ло пут'é [залізниця] то́ко буў вiпас, а то ўс'а з'емл'а використóвувалас'.* *Пуста зе"мл'á, трéба угнойiт', перечека́т', шоб перепр'éла з гно́йем і ста́не родiт'* (н. п. 7); *то трéба гно́йем удо́бруват'.* *Колiс' то́ко по́над со́снами зéмл'у не обробл'áли, бо та́м не росло́, а зáре ўсе обробл'áйут'.* *Копáли торхв по пол'áх, з лúгу, гн'їй* (н. п. 13); *на нейi гно́йу бол'ш трéба* (н. п. 18); *обробл'áли, удобра́ли* (н. п. 20); *Бог йогó зна́йе, мо перегно́йу нема́, удобр'én'її, колiс' берегли́ зéмл'у* (н. п. 23); *додáй гной і ўсе, то вона́ бúде родiт'.* *Вона́ посна́, тому́ не родит* (н. п. 29); *трéба гно́йу, йакóгос' удобр'én'їя йїй, колiс' то́к'і гної* (н. п. 30); *орган'їчні до́брива, гной добаў'áт'* (н. п. 34); *колiс' так'їх хворóб не бу́ло в зе"мл'ї, йак зáраз, колiс' гной – зáре х'їм'їкáти* (н. п. 35); *трéба бол'ш гно́йу і шоб перелéжала* (н. п. 37); *шоб перепочiла, то трéба гно́йу на не́йї* (н. п. 38); *такóйї зе"мл'ї не бу́ло, вона́ повiн:а родiт', гной на пол'á посто́йáн:о використóвували* (н. п. 39); *трéба йейé [землю] ўгнойiт', шоб перелéжала чи жiто с'їят'* (н. п. 54);

Зміна рослин, які вирощували для підвищення родючості ґрунту: *йак не горóдину, то садiли садi, в'їники с'їйали.* *Не пустувáла зе"мл'á: йак осокá, то с'їно там ко́с'ат'* (н. п. 3); *у нас такóйї з'емл'ї н'е бу́ло. Йак н'е род'їт, то дрúг'ї пос'éви: л'уп'їн, прóсо, жiто* (н. п. 9); *перес'ева́т' трéба, поверта́лис' до не́йї, не к'їдали* (н. п. 14); *не росло́ одне́, то ростé травá* (н. п. 16); *колiс' йак не род'їт, то дрúге с'éйут, зе"мл'á не пустувáла* (н. п. 17); *кол'їс' ўс'а зе"мл'á бу́ла обрóблена, йак не хл'еб, шос' iнше ростé* (н. п. 18); *травóйу зас'ева́йут і травá не хóче рост'ї, перес'ева́ли* (н. п. 19); *к'їдат' не к'їдали, пос'їят' тра́вами, хай отди́ше, і вона́ сво́йе в'їд:айé, алé не к'їдали* (н. п. 27); *трéба шос' náче с'éят, м'ен'áт кон'ушiну, сéят овéс, горóх з овсо́м, зе"мл'á мйáкша стайé, пóп'ел, шоб не бу́ло жучко́ў, дрóтик'їў* (н. п. 28); *такóйї колiс' не бу́ло, а йак не ростé, то с'éйали так'é, шо ростé* (н. п. 31); *на толо́ку заво́дили, зе"мл'á перегул'áйе і шоб бу́ла с'ївозм'éна, м'ен'áли йейé* (н. п. 32); *не к'їдали, в'їдпочiла трéба шоб, з да́вн'їх-давén Тр'їп'їл':а – це три пóл'а: озимина́, йарина́, в'їдпочивáйе, пасовiшче* (н. п. 43); *мо йак'ї корч'ї, травá. Тепér бу́л'ба на бу́л'б'ї, а кол'їс' аж на трéт'їй год бу́л'бу садiли, м'енáли пол'á, садiли жiто, прóсо, л'он, а тод'ї аж бу́л'бу вона́ род'їла і чiста* (н. п. 50).

Давали відпочити землі: *Або к'їдал'ї, або чéрез год сéйал'ї* (н. п. 1); *хто його зна́йе. Хай п'ер'егул'áйе з'емл'á та й бúд'е род'їт'* (н. п. 11); *дава́ли йїй перелéжат', в'їдпочiт'.* *Це зáраз бурйáнами зарóстáйе* (н. п. 23); *каза́ли, шо трéба запусти́т' йїйї на годóв два, шоб вона́ облогу́вала, і худóбу там ста́в'їт'*

на об'їд ,худоба буде ночуват', вгноїуват' і вона почне родит. Каже: «П'їсок не родит' і нас'їн':а не зводит'» (н. п. 33); за клáптук зе"мл'ї борóлис', не було клáптичка незас'їяного, хоч с'їнокóс, дáже межú д'їліли м'їж собóйу. Год переоблогúє да на дрúг'їй год гáрно рód'їт (н. п. 41); у нас Цікóричина тóже пустá зе"мл'á, худóбу там випасáл'ї, йак пасов'їшче. Непр'їдáтна зе"мл'á – то удóбр'уй-не удóбр'уй вс'оравно н'е помóже, а дрúгой зе"мл'е нема, хай перел'еж'їт' і навóзу дай тудí (н. п. 47); то давáли одпочít', под облóг, пáсли ов'е́чк'ї і вона трóх'ї наб'їрáлас'а да й родíла (н. п. 51); колíс' зе"мл'á спочивáла, с'їют-с'їют, а кусóк пок'їнут – хай отдохне (н. п. 52); Бог йогó знáйе, к'їдал'ї, шо вона нерод'úча: там н'їчóго не росте. Де благен'ке жíто, то плóха зе"мл'á, к'їдайт зéмл'у, шоб вона три гóди перепочíла, а тод'ї п'їдóруйт і с'їют зноў (н. п. 55).

Виконання релігійних дій щодо землі: булá такá, давáли одпочíнок, алé вперéd ходíли з бáт'ушкою і молíлис'а, давáли одпочíнок, залишáли на йак'їс' час і зно́ву повертáлис' до йейé з молíтвойу і прóбували засáжуват', але не к'їдали зóўс'їм (н. п. 49).

Зміна призначення землі, яка не родить: хáту стáўл'ат', йак н'їчóго не росте (н. п. 25); не к'їдали зéмл'у (н. п. 26); л'їс р'їс, і зáре зе"мл'á не такá род'уча, то л'їсом засадíли (н. п. 36); не родит' – л'ес посáдку сáд'ат' (н. п. 44); там худóбу пáсли, а пóт'їм зноў брáли до óранк'ї. Вонó негóдне (н. п. 48); худóбу пáсли (н. п. 53).

Респонденти не могли описати методи підвищення родючості ґрунту, але підтверджували, що землі селяни все одно не залишали: пахáли усé, поклáпт'їку давáли і пуд л'есом, і шче дес' і не к'їдали (н. п. 45); не к'їдали, хоч і не родит', зе"мл'ї мáло, колíс', йак булі колгóспн, не маў прáва на колгóспн'їй зе"мл'ї шос' (н. п. 46).

Зрідка фіксували відповідь про відмову від землі, яка не родить: Мо к'їдал'ї йейé (н. п. 10); і гной не помóже, зáре йейе залишáйт' (н. п. 40); та поодинокó отримали стандартну негативну відповідь йа такóго н'е знáйу (н. п. 4, 5, 28) не знáйу, йак називáют, а нерод'úча зе"мл'á бувáйе (н. п. 15).

Отже в середньополіській традиції лише передбачені певні дії людей, що впливають на родючість ґрунту, а словесні звертання до землі – замовляння - відсутні.

Із вищеописаних уявлень про землю як важливий об'єкт пошанування людиною респондентам ставили і провокативне неоднозначне питання: Чи згадувалась земля у прокльонах? Відповіді були такі: так, це прокл'óни: шоб т'еб'е пр'їн'алá з'емл'á сирáйа (н. п. 5); шоб ти найéлас'а з'емл'ї (н. п. 9); хто ў Бóга в'ерує, то не карáйе так'їми словáми: шоб сирá зе"мл'á забрáла (н. п. 16); згáдували, шоб те"бе зе"мл'á забрáла (40); булі прокл'óни, хай те"бе зе"мл'á забе"ре, старáлис'а не проклинáти (н. п. 43); казáли так'е: «Шоб ти не ходíу по зе"мл'е, шоб сирá зе"мл'á забрáла..» (н. п. 54); гр'ех, але казál'ї прокл'óни і бул'ї з зе"мл'е́у повйáзан'ї: шоб зе"мл'á забрáла, не род'їла (н. п. 55).

В інших випадках респонденти давали коротку **позитивну** відповідь:

згадувал'ї (н. п. 1); *ўс'аке бувало, бабі йак свараца, то ўсе спом'інаўт* (н. п. 7); *бул'ї л'ўде, шо згадувал'ї* (н. п. 8), *мўжна і ўс'ак'е казали* (н. п. 32); *були, шо лаїали зэмл'у* (н. п. 35); або **негативну**: *не мўжна прокл'іна́т'* (н. п. 2); *не дай Бўже* (н. п. 3); *це гр'ех* (н. п. 6); *нашо прокліна́т'*. *Шо Бог дайэ, то і дўбре. Кл'асті зэмл'у не мўна* (н. п. 12); *не прокл'іна́й, хоч і не рўдит', бо зе^мл'а годувал'ниц'а* (н. п. 14); *н'е, це так'їе дурніїе булі йак казали так, бо гр'ех так'э казат'* (н. п. 15); *зе^мл'а св'атá – це гр'ех* (н. п. 17); *не мўжна зэмл'у прокліна́т'* (н. п. 18, 19); *не мўжна н'ї на кўго прокл'ўн* (н. п. 20, 21); *не мўна, бо то прокл'ўні* (н. п. 24); *зе^мл'а св'ачэна, томў не проклінали* (н. п. 25); *зэмл'у не проклінали, дўбра то дўбра, а йак погáна – такў Бог даў, бо вона́ нашо ма́ти* (н. п. 26); *не рекомєндўїеца такэ говоріт', але под чáркоїу говор'ат* (н. п. 27) *то гр'ех буд' шо кл'асті* (н. п. 28); *не трéба, це гр'ех* (н. п. 29, 30); *це дўже велік'їй гр'ех, інішїй кáже: «На чўрта вона́ мен'ї, а це велік'їй гр'ех* (н. п. 33); *не мўжна* (н. п. 34, 45, 50); *коліс бойáлис' прокл'ўноў, бо вонó – прокл'ўн н'їкўлі не прощáїеца н'е вам, н'ї д'їт'ам вáшим* (н. п. 36); *не казали, бо вона́ корм'л'н'їца* (н. п. 37) *не мўна н'їчўго прокліна́т'* (н. п. 38, 41, 42); *гр'їх прокліна́т'* (н. п. 39); *не мўжна н'їчўго прокліна́т'* (н. п. 44, 46); *стрўго на́строго не мўна прокліна́т', гр'їх* (н. п. 48) *кан'эшно н'е, то гр'ех* (н. п. 49, 51, 52). Траплялись короткі негативні відповіді типу *н'е знáїу* (н. п. 4, , 10, 11, 22, 31, 47, 53); *не чўла* (н. п. 13).

Оскільки земля була найважливішим об'єктом землеробства, наші предки використовували землю також і з іншою метою. Тому, відповідаючи на запитання *Чи використовували землю при ворожінні, лікуванні?*, респонденти давали такі відповіді:

У лікуванні: *Укўс пчолі, зм'ейі зе^мл'ейу л'їкували* (н. п. 1); *використўвали, од мўлн'її, шо ўдáрила – закўпували л'уд'їну, йак болóто, нўги у вод'э – то обкладáли нўги, вигр'ївали тўрхвом, гліноїу. Йак гўрло боліт' – нагр'ївали гліну і примáтували гўрло* (н. п. 3); *це жўўтоїу гл'їноїу кол'їс' роб'їл'ї. На сп'їну, нўг'ї обкладáл'ї. Шче пїут гл'ей на вод'э* (н. п. 8); *ї тод'ї, і зáре л'їкўїўца. Кол'їс' ц'їїе гр'áз'ї пр'їмен'áл'ї, п'есок на сустáви клáл'ї* (н. п. 9); *п'їсок гр'їли і обкладáли м'їсце, шо боліт* (н. п. 12); *йак отó грємот'їт то ў зэмл'у, у граз'э поливали зэмл'у, йак жарá в граз' с'адáли. Вигр'ївалис'а гар'ачім п'єскóm* (н. п. 13); *гар'ачий п'єсок берўт', йак слабўїеиш* (н. п. 16); *рáни п'єскóm засипáли, сп'їніли кроў, под крáн'їк і змїли* (н. п. 18); *то йак гром в л'удїну вдáрит', то закўпуїут' у зэмл'у* (н. п. 19); *св'їнеї обкладáїут' гл'їноїу і зе^мл'а бер'эца на хворé м'їсце, і гром йак бїе, то ў зэмл'у закўпуїут'* (н. п. 20); *зе^мл'а вит'áгўїе хворóбу – обкладўїут нейу, забїла пáлца і насїпала п'єскў, і прип'їніла їти кроў* (н. п. 21); *коліс' пáл'ца злупїў, кроў ідэ, п'єскóm засїпаў і дáл'е поб'їг* (н. п. 22); *вїмїа корóв'ї гл'ейем обкладáли – вит'áгўїе* (н. п. 23); *берўт' гліну да прикладáїут', де боліт', то вона́ вит'áгўїе* (н. п. 24); *йак мўлн'їїа бїе, то присипáїут' л'удїну земл'ейу, мо одўїде* (н. п. 25); *глей р'їчкўвий зелéнїй, ним обмáзуїут' т'їло і обмáзуїут', то вона́ гр'їїе, вит'áгўїе, висáсуїе нарїви* (н. п. 26); *то ўже хто йак, гл'ейем л'їкўїут', йак боліт', то прикладáїут* (н. п. 27);

мóжна л'ікув́атис' (н. п. 28); рáну земл́ейу засі́неш, чи зе^мл'á не та, зарáжена чи орган'ізм не той (н. п. 29); л'ікув́атис'а мóна, от гром вдáрив – то закóпуйут в зéмл'у, бо зе^мл'á вит'áгує (н. п. 30); гл'інойу л'іку́йуца, грáз'ами (н. п. 31); збіла пáл'ца – засі́пали п'ескóм коліс, а зáре інфéкц'ія занесéца (н. п. 32); гр'ели зéмл'у і клáли гарáчу, чи п'ісók брáли гарáчий, засипáли п'ескóм рáни (н. п. 33); грáз'ами л'іку́йуца, але не скр'із' іє лікув́ал'н'і грáз'і (н. п. 34); нáшос' то брáли йій' в рúк'і шос' знáли до зе^мл'і, л'ікув́алис, йак нóg'і одбирáло, то п'есók б'іл'а р'éчк'і гарáчий, бйéлиї (н. п. 36); л'іку́йуца глінойу крáсноу, в мéне онúчка шче ў шкóлу не ходіла, а йіла гліну рудú, обгрíзла грúбу, откóсики пообгрíзала, шо ми не робіли, а вонá йіла, ховáлас' і ўсе. Пóт'ім кíнула (н. п. 38); б'іл'ш глінойу л'ікув́али воспал'іт'ел'ниїе процéси, вит'áгує гліна, жар, і корóв'і, і свин'áку обкладáли буд' йакóйу глінойу, вонá насі́чена водóйу, там водіц'а, де водá (н. п. 39); а глінойу л'ікув́алис, вонá мазкá йак мáсло, дес' на нóg'і (н. п. 41); колі вдар'áло грóмом, то закóпували ў зéмл'у (н. п. 43); йак здерéш нógу, земл́ейу напакúйеш [присипеш] і загóйуйеца. Рудóйу глінойу облóжували і худóб'і, корóв'і, вит'áгує хворóбу (н. п. 44); кан'ешно не булó од зе^мл'і н'ічóго пагáного, рáну забіли земл́ейу (н. п. 45); у нас шукáл'і жбóўтого п'ескú, бо гр'ех іє, говор'іл'і, шо мóжна в з'éмл'у закопáт', мо одóйде од удáру грóму (н. п. 47); у л'ікув́ан'і: гліна і п'есók, йак застúда, то п'есók і ў тр'áпочку, і глінойу обкладáли, і помагáло (н. п. 49); л'ікув́ал'іс' пескóвойу земл́ейу, гр'іли да вигр'івáл'іс'а (н. п. 50); ворожіли знáхарк'і і л'ікув́ал'іс' глінойу, іє такá гліна, шо л'іку́є нóg'і помочнá, обкладúдут (н. п. 51); од грóму йак л'удіна живá, то закóпували в зéмл'у, йак кроў іде, то зе^мл́ейу, п'іскóм і ўсе (н. п. 53); і тепér гр'ійут зéмл'у і прикладúют' до спіни чи де боліт', і закóпувал'і од грóму коліс' (н. п. 54); гарáч'ї п'есók вит'áга́є, йак нóg'і бол'áт (н. п. 55).

У доведенні людини до смерті: з'éмл'у б'ерúт' і так'е зрóbл'ат', шо й помрéш (н. п. 5).

У ворожінні: Зл'і л'úди, ворогі робіли земл́ейу (н. п. 12); ворожат (н. п. 20, 21, 29); з мог'іли трéба брат' зéмл'у і одрóbл'áт' погáне (н. п. 25); хто знáє, то ворожит (н. п. 26, 28); на зе^мл'і ворожат' (н. п. 38, 39); ворожат' і подсипáют' (н. п. 40, 44); йак чолов'ék і з жóнкойу свáрица да не живúт' рáзом, то дивілис'а, де дв'е собáк'і кусáйуца, гризúца м'їж собóйу, то ту зéмл'у брáли і сіпали йім, де воні спл'ат' чи на лóжок, чи п'ід лóжок (н. п. 48); не чúли, шоб л'ікув́алис', а ворожіли (н. п. 52).

Інколи давали загальну відповідь: мо використóвувал'і (н. п. 4, 11, 37, 46) Значна кількість респондентів дали коротку негативну відповідь у цьому питанні не чúла такóго (н. п. 2, 6, 7, 10, 14, 17, 33, 35, 42) або сад'іл'і, горáл'і, а не ворож'іл'і на з'емл'é, не чúла, шо л'ікув́алис' (н. п. 15), що вказує на занепад традиції у ХХІ столітті.

Століттями в українській традиції існували повір'я, пов'язані із землею (де земля сходиться з небом; про твердь земну, з якої каміння росло; як Мати-Земля ходила по голій землі і засівала пусту землю рослинами, тваринами і т. д.) [4, с. 268-269; 6, с. 15-17], у середньополіській традиції лише зрідка

збережено певні фрагменти легенд, пов'язаних із землею: *кам'єн':є ростє. А інше каже, шчо його вит'іскає мороз. Кол'іс' росказувал'і: У нас љє с'єло через р'єчку. Там цєрква вошла в з'ємл'у з л'уд'м'і, кол'і пр'ав'ілос'а. Так наш'і љак насл'і св'ін'єї, там пр'іклад'і в'уха до з'ємл'є, там би шос' ст'огн'іт. Ішоу од'ін чолов'єк по т'ому м'єсту, і поб'ачиу, љак вишоу од'ін хр'єст [це з тієї церкви, шчо в землю увійшла]. Шоб вон за хр'єста уз'а'ус'а, вона би вишла. А так вон поб'ачиу і поб'єг назад у с'єло. А пок'а пр'їшл'і, вона зноу зн'ікла (н. п. 11); Господ' знає, у нас теж љак би гора љє за Бучман'ами, љє м'єсце назив'ають Церковиче, кажут' «П'їду на Церковиче...», там мо то цєрква кол'іс' була, там ч'їуц'а мо то зв'они (н. п. 15); кол'іс' од'ін д'єд нам мал'ім д'єт'ам говориу, шо он там дал'єко зе^мл'а сх'одица з н'єбом і там стоїт така драб'їна, шо м'она на нєбо по љїй зал'єзти (н. п. 31).*

Здавна українці, як справжні хлібороби, ставились до землі з глибокою повагою, яка часто переходила в «обоження» ґрунту, і тому, за народною традицією, вважали великим гріхом бити по землі без потреби палицею чи будь-яким іншим предметом [4, С. 268]. У сучасній середньополіській традиції респонденти, відповідаючи на запитання *Як люди ставилися до землі?*, зауважують: *љак хто х'оче, так і ст'ав'їца* (н. п. 5); *з'ємл'а – баг'ацтво, год'їунїца. До земл'ї тр'єба од'нос'їца, љак сам до с'єб'є* (н. п. 9); *зе^мл'а – це хл'єб наш, а з'єре зм'їнілос'а ст'а'єлен':а* (н. п. 13); *шанув'али, а з'єре не так* (н. п. 15); *шанув'ал'і, з Б'ожого хл'єба п'єкл'і хр'єсн'їк'і [спечені хрести] і бр'ал'і п'єршиї раз у пол'є* (н. п. 17); *зе^мл'а корм'їл'їца і роб'їт' на љой тр'єба з л'уб'ов'їу, ст'ав'їца, так вона і р'одит'* (н. п. 18); *шанув'али* (н. п. 19); *г'арно ст'авилис', не так, љак з'єре, вона год'їє* (н. п. 23); *вона св'ашчєн':а, не нада пог'аного роб'їт'* (н. п. 25); *шанув'али, бо годув'ал'н'їца, љак в сел'ї наче прожив'єш* (н. п. 26); *шанув'али, а теп'єру наш'і д'єти ц'о'го не пон'їм'ають* (н. п. 27); *то зе^мл'а с'ват'а* (н. п. 46); *зе^мл'а с'ват'їн'а* (н. п. 50); *зем'єлку д'їже шанув'али* (н. п. 51); *з бол'ш'їу пов'агойу і л'уб'ов'їу, розум'їли, шо зе^мл'а це жит':а* (н. п. 55). Щодо заборон, пов'язаних із землею, поліщуки відзначали, шчо було баг'ато заборон. *Знал'і кол'їшн'їє л'уд'ї* (н. п. 10); *л'уд'ї не дотр'їмувалис', але љак'їс' були заборони* (н. п. 24, 30, 41).

Водночас, відповідаючи на запитання *Чому не можна бити землю, плювати на неї?*, інформанти зауважували про існування заборон: *До Благов'єшчєн':а не ч'їп'ал'ї р'ан'ше зємл'у і пл'ота не город'їл'ї, а з'єре не дотр'їмуїуца. Тог'о і пос'уха* (н. п. 1); *пл'уїють т'їє, кому надойєла вона. З'ємл'у н'є тр'єба ушчємл'ат', бо вона нас год'їє* (н. п. 9); *не прокл'їнаї, хоч і не р'одит', бо зе^мл'а годув'ал'ниц'а* (н. п. 14); *зємл'у не м'она обр'угуват', вона ж год'їє нас, стар'їє л'уд'ї каз'али: «Благослов'ї, Г'оспод'ї», – а кончали роботу, то: «Сл'ава т'єб'є, Г'оспод'ї», – м'ол'аца, љак шос' нач'їнаїють* (н. п. 20); *плув'ати не м'она* (н. п. 39); *кол'іс' м'ати не дозвол'ала, шо не м'ожна пл'ув'ат' на зємл'у, хуст'їнка м'ає б'їти, бо зе^мл'а с'ват'а. С'апойу, лоп'атами то обр'обл'аїють, а з'ї злом не м'ожна до зе^мл'ї* (н. п. 46); *заборони до зе^мл'ї були, заб'їла љак'ї* (н. п. 49); *п'алкойу по зе^мл'є борон' Б'ожє вд'арит'* (н. п. 54) та про

їх невиконання: *А куді́ ж тод'ї́ пл'у́нути, йак не на зéмл'у?* (н. п. 2, 8); *пан у карма́н, а мужі́к на зéмл'у, так шо пл'ува́ли* (н. п. 5); *пл'ува́ли на зéмл'у, у хма́ру ж не пл'у́неш* (н. п. 16); *а кудá б'édним л'уд'ам пл'ува́т* (н. п. 28); *то колі́с' буў гр'эх, а за́ре пл'у́ймо* (н. п. 33); *а де ж ви бу́дете робі́т', йак на зе́млі́ трéба робі́т' ўсе. Про хл'ї́б за́гадка: «Бі́ут' ме́не лама́кам'і, р'ї́жут ножа́кам'і..»*, так і з зе́млéйу (н. п. 35); *мо ха́ркат' і не мо́на, а куді́ ти ві́пл'у́неш тод'ї́* (н. п. 38); *йак т'áжко прац'ува́ли* (н. п. 43); *а куді́ д'ет, обробл'áли і пл'ува́ли, не дотрї́мувал'іс'.* Колі́с' зе́млі́ шкодува́ли і робі́ли óбув [взуття], *шоб не вико́лупува́т' зéмл'у* (н. п. 52); *колі́с' лúче обробл'áли зéмл'і і лúче до не́йї ста́вилис'.* *Нема́ заборóн* (н. п. 53).

Значна кількість опитаних дають негативну відповідь щодо поліської традиції ставлення до землі та пов'язаних із землею заборон, а це засвідчує занепад цього звичаю у сучасному суспільстві: *Н'е чу́л'и про заборóни* (н. п. 3, 4, 6, 7, 11, 12, 21, 22, 31, 32, 34, 36, 37, 42, 44, 45, 47, 48), *не було́ заборóн* (н. п. 29), *ц'óго не зна́йу* (40).

Польові та городні роботи у Середньому Поліссі мали свої традиції, які передавалися з покоління в покоління. Тому за відповідями респондентів на запитання *«Чи існували якісь звичаї, що їх дотримувались при садінні капуста, картоплі (приплескати землю коліном та інші)?»* - ми встановили такі особливості щодо городництва та польових робіт:

- Поліщуки пов'язували садіння з погодою: *дúже серйóзно і лáсково до зе́млі, йак сади́ли, хочеш ог'і́рочк'і чи бурачо́к посади́т', то диві́с'а йакé не́бо, йак чі́сте, то не сади́ши, пага́но, а йак хма́рне – то дóбре* (н. п. 29).
- Звертали увагу на особливий день тижня: *Гурк'ї́ с'éйут в поне́д'éлок і в'ї́тóрок, а ў субóту вони́ вже куце́н'к'ї́е і го́рк'ї́е, а цибу́л'у в се́реду, ха́ту б'елі́т' в се́реду і пї́ятниц'у, шоб наву́тїн':а не було́* (н. п. 29); *ка́жут' пови́нен пéршим хаз'áйїн посади́т', а за ним копа́льник'і, і капу́сту в ж'їно́ч'і дн'ї́ то́к'і са́д'ат, на Ї́ур'ї́а – ог'і́рк'ї́, на Мико́лу – квасо́л'у дóбре сади́т'* (н. п. 34); *йак гурк'ї́ с'éйат, то зам'еча́й в йак'ї́й ден' пéрши́й сн'ег ўпаде́ – то́го дн'а гурк'ї́* (н. п. 54).
- Особлива фаза місяця: *Буў ден' і м'ес'аца пéўного жда́ли, коли́ сади́т'* (н. п. 7); *йе така́ порá, шо поса́диши і ростé, колі́с' по́ру зна́ли, м'іс'ац' ўга́дували. Ві́копали йáмку, удо́бр'ен'ї́, гно́йом то́к'і, колі́с' не було́ цо́йї па́кост'і* (н. п. 36).
- Передбачались спеціальні ритуальні предмети під час садіння (яйце, крихти хліба): *шка́рлупку од йайца́ лож'ї́л'і ў п'э́ршу йáмку до карто́пл'і* (н. п. 1); *йак зас'ева́ли, сади́ли, то с хл'éбом вихо́д'їл'і л'уде́* (н. п. 4); *і ў п'э́рши́й д'ен', йак ід'е́ орат', то бере́ па́ску св'ату́ і йайце́ і кри́шит' йїх у з'э́мл'у по по́л'у* (н. п. 9); *кам'енц'а́ кладе́ш, шоб тверда́ йак ка́мен', в се́реду по́ста, йак пост вел'ї́к'і, печéши хл'еб і три хреста́ печéши, женéши óчеред', хреста́ бере́ши, їдеши в горóд почина́йеш шос' сади́т', то́же бере́ши тої́ хрест, йéл'і* (н. п. 15); *дл'а карто́пл'і кла́ли йайце́ сирéн'ке ў пéршу бо́розню, шоб карто́шечка бу́ла гладéн'ка і чі́стен'ка, йак йайéчко, а коли́ копа́йем, то нема́ йайéчка, зе́мл'а при́йн'ала́*

(н. п. 25); *шкарлупи йайец к'ідайут од дрот'аніка жоб'утого, а шкарлупи із цибул'і од борознака білого, шоб не йіло карт'опл'у* (н. п. 31); *шкарлупку с'ваченого йайця к'ідайут' у розору* (н. п. 38).

- Також використовували при сівбі свячений хліб: *с'ивачам у поле хрестик'і п'еклі і б'ерут т'і хрестик'і і с'вачену воду перед тім, йак с'ейат, ос'ват'ат з'емл'у і хрестик'і розламуйт, ус'ем с'ивачам подайт, а тод'е с'ейут* (н. п. 30).

Інколи пов'язували шкарлупу від яець з іншою мотивацією, не агрономічною: *А пасхал'н'і шкарлупк'і на пол'е закопуйут' од бур'і, граду, под хатам'і клал'і шкарлупк'і, шоб кури н'е подоставал'і – од гр'ому, граду* (н. п. 10).

- Камінчики клали при садінні: *Кам'ен'ч'ік'і клал'і, шоб тв'ерда була* (н. п. 10); *це кол'ішн'іє клал'і: кам'ен'ч'ік'і, шоб карт'опл'і бул'і тв'ердийе і до капусті кам'ен'ч'іка* (н. п. 11); *клалі кам'енчика до капусти на град'е, шоб була тверда* (н. п. 30); *йак в конец' закопуйут, то кладут кам'ен':е чи зал'із'аку, йак'у в карт'опл'у, шоб миш'і не йели* (н. п. 35); *йак сад'іш городину, то кам'енчика до капустині, шоб тв'ерда була* (н. п. 53); *хто його знайе, не чула, йак'іс' хл'еб'ець кладут, пасочку да с'вату воду да прос'ат Б'ога і починайт ор'ат'* (н. п. 55).

- Посуд, домашні інструменти: *токо казал'і пр'едк'і, шо йак сад'ат' капусту, то горіка перевертайе, шоб була така муцка [міцна]* (н. п. 15); *од гус'ен'і клалі в капусту горіка чи бан'ака, могли і в'ен'іка, шо колот'ат' ним ком'іна у чистий четв'ер. Дл'а чоґо не знайем* (н. п. 16); *до карт'опл'і нема прикмет, ток'і йак конец' сад'ін':а карт'опл'і, то треба прис'ести на розор'і і посед'ет тр'ошк'і, а йак капусту сад'ат, то першу капустинку горічком накріт' і б'елен'койу шматочкойу зв'ерху заслат' горічник і чут' сол'і покласти, шоб було б'еле качан':а. Шоб побуло тр'ох'і под чавунчиком* (н. п. 28).

- Використання горічка та камінця: *пост'аул'ат' горічка і подкладуйут' под н'ого кам'ен'ч'іка да сад'ат'* (н. п. 18); *хто знай, то роб'іт, сос'едка чавун'а став'іла і кам'ен'а клала* (н. п. 22).

- Спеціальне свячене насіння: *йак пос'евайе бат'ушка на Н'овий р'ік у ц'еркві зерном, то з'ібрат тийе з'ернінк'і і в першу б'орозну йіх треба к'інут', а йак капусточку сад'ім, то приказка: рості, капусточка не цибага, а пузага. Йак йехалі сейат, то брал'і посв'ачене* (н. п. 50).

- Важливе значення при садінні городини приділяли одягу: *Шоб була св'ітла од'ежа, сорочка. Ж'інц'і, хто карт'опел'ку садит' і перший починае, шоб настр'ій г'арній, не сварілис'. Так нав'іт' і хл'іб пеклі. Не знайу чи клалі у гради шос'* (н. п. 3); *не чула такоґо, а капусту, йак сад'ат, то треба вд'еват' бієлу хусточку, шоб качані так'іє бієлийе булі* (н. п. 31).

Поодинокі респонденти повідомляли про певні заборони, передбачені для тих, хто садить городину – не можна сваритися, конфліктувати: *Не свар'іца, н'ічоґо не каж'іт' паґаного при з'емл'і, сапайте, не свар'іца паґаного не каж'іт'* (н. п. 12). Також просили у Бога допомоги, хрестилися до початку польових робіт: *Прос'іл'і в Б'ога помоч'і* (н. п. 9); *з Б'ожим словом «Господи Боже, поможі» і починали робіт'* (н. п. 13); *п'ер'ехрестілис'а і починайе*

с'ейат'. А тепер загнуў ма́та да с'ейе (н. п. 14); *в Бóга прос'іл'и по́мошч'и і йак почина́йе ора́т', ка́же: «Бóже, помо́ж'і, закрива́й і заступа́й* (н. п. 17); *хто йак ум'ейе, хто хр'іст'ица, а хто н'е* (н. п. 19); *с Бóжим сло́вом* (н. п. 20); *коліс' старі́йе йі́дут' в по́ле, і при земл'е об'азáтел'но помолі́ўс'. Н'ічо́го не к'ідали* (н. п. 21); *а йа прика́зуйу: хай Бог да́йе ус'áку по́ру або дай, Бо́же, на ўс'áкого до́л'у* (н. п. 22); *Бóже, помо́ж'і, хай Бог ро́дит', перехрещчува́лис' ста́рийе лúди і зáре так ро́бл'ат'* (н. п. 23); *тако́го ми не робі́ли, т'і́кі просі́ли «Бóже, помо́ж'і» і зако́нчиши робо́ту, то д'áкуйемо Бóгу* (н. п. 24); *по зако́ну тре́ба помо́лиц'а: «Гóсподи Бóже, помо́ж'і, дай в до́бру по́ру», зáре не вико́нуйут* (н. п. 26); *казі́ли: «Гóсподи Бóже, помо́ж'і і роді́, Гóсподи, на ўс'áкого до́л'у»* (н. п. 33); *коліс' Бóгу молі́лис'а, йак шли до земл'і, а зáре і пйáний, і кричі́т', свáриц'а, йак са́дит'* (н. п. 38); *і зáре зн'іма́йу шл'áпу, стаў на кол'інка, перехресті́ўс'á, так бабу́л'а вчіла і ба́т'ко вчиў, а пéред тим, йак хресті́ц'а ка́жеш: «Шоб вс'ім хватáло: і нам, і птахáм, і кúрам, і корóв'и, на ўс'áкого до́л'у»* (н. п. 39); *із Бóжим сло́вом, просі́ли: «Гóсподи, роді́, Бóже, і на на́шу до́л'у», у горóд гáрно прибирáлис', а на с'інокóси особл́иво, понад'ева́йут' красі́ве, н'іхто́ не ругáўса, л'úди не дозвол'áли соб'е́ на горóд'и, ў по́л'и ма́тоў* (н. п. 41); *жі́то йак почина́ли с'ейат', мужчі́на зн'іме ша́нку, перехресті́ц'а і почина́ли с'ейат', ў ша́нці мужчі́нам не мо́жна . Казáли: «Гóсподи, помо́ж'і, Гóсподи, благосло́ві». Не свари́ца тре́ба, з гáрним на́стройем* (н. п. 48); *до земл'і з Бóжим сло́вом – благосло́ві, Гóсподи, і почина́ли робо́ту, йак бúдеи мат'угáца, то бúде бурйáн рості́* (н. п. 49); *пéрший раз зас'ейат', то перехресті́ц'а і Бóгу помолі́ца, і тод'і робо́ту скроз' з Бóгом* (н. п. 51); *з Бóгом, молі́твойу, Гóсподи, благосло́ві й помо́ж'і, перехресті́ц'а* (н. п. 52).

Використання особливих словесних формул-примовлянь: *Йак бу́л'бу сад'іл'и то у п'ершу йáмочку йайце́, шкарлúпу, і бу́л'бу, і прика́зуват': «Йак'е йайце́ чистéн'ке, круглéн'ке, така́ шоб бу́л'ба росла́»* (н. п. 16); *здаўна пр'іка́зувал'і: «Хай ро́дит' на ўс'áкого до́л'у, на мужі́ц'ку, на куркúл'с'ку, на жидо́ўс'ку, на цигáнс'ку, і на то́го ро́дит', хто не с'ейе і не са́дит'* (н. п. 18).

Зрідка інформанти проводили паралелі, деталізуючи мотивацію своїх дій: *то́ко казáл'и пр'едк'і, шо йак са́д'ат' капúсту, то б'ел'ен'ку полотн'áну тра́почку й кам'енця́ кладéш, шоб крéпка і бйéла бу́ла, йак те полотно́, а тверда́ йак ка́мен'* (н. п. 15).

Фіксували також відсутність особливих звичаїв при садінні городини: *Са́д'імо прóсто і росте. Нав'есн'е́, йак хáту стаўл'ат', розу́йс'а да ход'і по з'емл'е́, де т'епле м'есце, там стаў хáту – бúде т'епло* (8); *мо́же ко́ліс' вонó бу́ло, а зáре ві́пили по сто грам, пооб'ідали, йак поса́дили, і пошлі́* (н. п. 35). Поодинокі респонденти давали негативні відповіді: не пам'ятають звичаїв щодо садіння городини, що вказує на поступовий занепад традиції: н. п. 2, 5, 6, 27, 32, 37, 40, 42, 47.

Отже, у сучасній середньополіській традиції зберігається культ землі, що відбивається в агрономічних знаннях поліщуків такими мотивами: пошанування землі (грунту), земля – мати-годувальниця, багатство, святість та чистота. Окрім

того, збережено залишки ритуальних дій, пов'язаних із садінням городини та сівбою, використання землі з лікувальною та магічною метою (ворожіння). Відзначимо також значний інтерес поліщуків до рельєфу Середнього Полісся: місцевих підвищень, ярів, обривів, каміння, рівнин, які мають свої таємниці, історії походження, легенди. Також наші предки здавна вірили у чудодійну силу *зілля* (лікарських рослин) та його магічний вплив на вчинки, почуття та здоров'я людини.

Підсумовуючи відображені вище відомості, можемо зазначити: науково-дослідницька робота лінгвістичного спрямування в університеті допомагає здобувачам вищої освіти нефілологічного спрямування формувати інтерес до різноманітних аспектів майбутнього фаху, до історії, духовної та матеріальної культури свого рідного краю. Така діяльність є гарною перспективою формування університетської акмеології – напрямку реалізації молодого покоління як майбутніх фахівців. Згадаймо вислів Бадальова О.: «Показником рівня акме є все ж таки практика: наскільки здійснене людиною дійсно працює чи буде працювати на соціальний і технічний прогрес, на збереження планети Земля, на духовне і фізичне здоров'я людства, на благо рідної йому Вітчизни, на примноження інших цінностей життя і культури, нарешті, на більш глибоке розкриття законів природи, суспільства...» [33, с. 23–24]. Скарби народної мудрості є безцінним джерелом у досягненні цього.

Список обстежених населених пунктів

1. Записи здійснено від переселенців із с. Журба, які проживають у с. Невгоди Овруцького р-ну.
2. Записи здійснено від переселенців с. Машеве Чорнобильського р-ну, які проживають у с. Лукаші Барашівського р-ну.

1. с. Виступовичі Овруцького р-ну Житомирської області;
2. с. Гошів Овруцького р-ну;
3. с. Журба (Невгоди) Овруцького р-ну²;
4. с. Ігнатпіль Овруцького р-ну;
5. с. Красилівка Овруцького р-ну;
6. с. Пішаниця Овруцького р-ну;
7. с. Потаповичі Овруцького р-ну;
8. с. Сорокопені Овруцького р-ну;
9. с. Тхорин Овруцького р-ну;
10. с. Чабан Овруцького р-ну;
11. с. Черевки Овруцького р-ну;
12. с. Стирти Черняхівського р-ну;
13. с. Пиріжки Малинського р-ну;
14. с. Чоповичі Малинського р-ну;

15. с. Білокоровичі Олевського р-ну;
16. с. Кишин Олевського р-ну;
17. с. Перга Олевського р-ну;
18. с. Радовель Олевського р-ну;
19. с. Устинівка Олевського р-ну;
20. с. Бовсуни Лугинського р-ну;
21. с. Літки Лугинського р-ну;
22. с. Червона Волока Лугинського р-ну;
23. с. Куліші Ємільчинського р-ну;
24. с. Медведове Ємільчинського р-ну;
25. с. Миколаївка Ємільчинського р-ну;
26. с. Рясне Ємільчинського р-ну;
27. с. Середи Ємільчинського р-ну;
28. с. Лозниця Народицького р-ну;
29. с. Рудня Базарська Народицького р-ну;
30. с. Селець Народицького р-ну;
31. с. Христинівка Народицького р-ну.
32. с. Межирічка Радомишльського р-ну;
33. с. Вишевичі Радомишльського р-ну;
34. с. Дубовик Радомишльського р-ну;
35. с. Облітки Радомишльського р-ну;
36. с. Потіївка Радомишльського р-ну;
37. с. Мелені Коростенського р-ну;
38. с. Мойсіївка Коростенського р-ну;
39. с. Рудня Коростенського р-ну;
40. с. Рудня Ушомирська Коростенського р-ну;
41. с. Сарновичі Коростенського р-ну;
42. с. Курчиця Новоград-Волинського р-ну;
43. с. Рижани Володарськ-Волинського р-ну;
44. с. Кухарі Іванківського р-ну Київської області;
45. с. Мар'янівка Поліського р-ну;
46. с. Дитяткі Чорнобильського р-ну;
47. с. Машеве Чорнобильського р-ну (с. Лукаші Барашівського р-ну)³;
48. с. Яцковичі Березнівського р-ну Рівненської області;
49. с. Липки Гощанського р-ну;
50. с. Берестя Дубровицького р-ну;
51. с. Яполоть Костопільського р-ну;
52. с. Чудель Сарненського р-ну;
53. с. Борове Рокитнянського р-ну;
54. с. Глинне Рокитнянського р-ну;
55. с. Дроздинь Рокитнянського р-ну.

Список використаних джерел

1. Акмеологія як сфера наукових досліджень. Режим доступу: http://acmeology.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=69
2. Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу : Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в святы с мифическими сказаниями других родственных народов. В 3 томах. Москва, 1995. I, II, III том. 257 с.
3. Белова О. В, Толстая С. М. Луна. Лунное время // Славянские древности. Этнолингвистический словарь/ под. общ. ред. Н.И. Толстого, М. 2004, Т.3. С. 143–154.
4. Булашев Г. О. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. Космогонічні українські народні погляди та вірування. К. : Довіра, 1993. 412 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ Перун, 2009. 1736 с.
6. Войтович В. М. Міфи та легенди давньої України. Тернопіль, Навчальна книга Богдан, 2008. 392 с.
7. Выгонная Л. Т. К системному описанию полесских названий земельных угодий / Л.Т. Выгонная / Полесье. Москва, 1968. С.118–125.
8. Выгонная Л.Т. Полесская земледельческая терминология / Л.Т. Выгонная / Лексика Полесья. Материалы для полесского диалектного словаря. / Отв. ред. Н. И. Толстой. Москва : Наука, 1968. С. 93-130.
9. Гримашевич Г. І. Актуальні проблеми дослідження середньополіських говірок. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. 2012. №31. С. 39–42.
10. Гримашевич Г. І. Номінація одягу та взуття в середньополіському діалекті: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. НАН України, Інститут української мови. Київ, 2003. 23 с.
11. Гринченко Б. Д. Этнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Выпуск 1. Чернигов, 1895. URL : <http://stg603.rusfolder.com/download/?14994088&lzjbaAQU1XOIz79V> (дата звернення: 31.07.2021).
12. Дзендзелівський Й. О. Програма для збирання матеріалів до лексичного атласу української мови. Київ, 1984. 308 с.
13. Жайворонок В. Знаки української етнокультури. Словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. 703 с.
14. Жайворонок В. Українська етнолінгвістика. Нариси : навч. посіб. / відп. ред. Г. П. Півторак. К. : Довіра, 2007. 262с.
15. Ипполитова А. Б. Русские рукописные травники XVII-XVIII вв. Москва : Индрик, 2008. 512 с.
16. Ларіон, митрополит. Дохристиянські вірування українського народу. Історично-релігійна монографія. Київ, 1992. 424 с.

17. Колодюк І. В. Народна медицина у традиційній культурі українців Центрального Полісся (остання чверть ХХ - початок ХХІ ст) : Монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. 147 с.
18. Колосова В. Б. Лексика и символика славянской народной ботаники. Этнолингвистический аспект : монография. Москва : Индрик, 2009. 352 с.
19. Конобродська В. Л. Курсова і дипломна роботи з етнолінгвістики : навчальний посібник. Житомир, 2003. 236 с.
20. Конобродська В. Л. Поняття семантики в культурному контексті // Етнолінгвістичні студії. 1. Житомир, 2007. С. 23–37.
21. Конобродська В. Л. Поліський поховальний і поминальний обряди. Т.1. Етнолінгвістичні студії. Житомир, 2007. 356 с.
22. Кононенко В. І. Концепти українського дискурсу. Монографія. Київ-Івано-Франківськ, 2004. 248 с.
23. Кононенко В. І. Символи української мови. Івано-Франківськ, 1996. 272 с.
24. Кравченко В. Г. Этнографические материалы, собранные В. Гр. Кравченко въ Волынской и сосѣднихъ съ ней губерніях. Труды общества изслѣдователей Волыни. Т. V. Житомир, 1911. 312 с.
25. Кухаренко Ю. В. Полесье и его место в процессе этногенеза славян (По материалам археологических исследований). *Полесье. (Лингвистика. Археология. Топонимика)*. Москва : Наука, 1968. С. 18–46.
26. Лановик М. Б., Лановик С. Б. Українська усна народна творчість : підручник. Вид. 4-те. Київ : Знання-Прес, 2006. 591 с.
27. Левкиевская Е. Е. Гора. Славянские древности: этнолингвистический словарь : в 5-ти томах. / под ред. Н.И. Толстого. М. : Международные отношения, 1995. Т. 1 : А–Г. С. 520–521.
28. Маковій Г. П. Затоптаний цвіт: народознавчі оповідки. К. : Український письменник, 1993. 205 с.
29. Матеріали до лексичного атласу української мови: Правобережне Полісся. / за ред. М. В. Никончука. Київ : Наукова думка, 1979. С. 3–125.
30. Мойсієнко В. М. Північноукраїнське нарiччя: окресленiсть у просторi й часi. *Глотогенез*. Матеріали міжнародної наукової конференції : Житомир. Вид-во Полісся. 2015. № 1. С. 144–165.
31. Мойсієнко В. Поліські замовляння. *Древляни* : Збірник статей і матеріалів з історії Поліського краю. Львів : Ін-т народ-ва НАН України, 1996. С. 121–165.
32. Никончук Н. В. Из лексики полесского села Листвин. *Лексика Полесья*. Москва : Наука. 1968. С. 79–92.
33. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору. Навчально-методичний посібник. Черкаси : ОПОПП, 2012. 54 с. Режим доступу : <https://ns-gymnasium.org.ua/attachments/article/222.pdf> (дата звернення: 31.08.2021).
34. Полесский этнолингвистический сборник. Материалы и исследования. Москва : Наука, 1983. 288 с.
35. Програми-запитальники. Міфологія. Наукове видання. Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського національної академії наук України. 2008.

36. Сержпутовский А. К. Земледельческие орудия Белорусского Полесья: к этнографии белорусов-полешуков южной части Слуцкого и северной половины Мозырского уездов Минской губ.) // *Материалы по этнографии России* / под ред. Ф. К. Волкова. Санкт-Петербург, 1910. Т. 1. С. 45–59. Режим доступа: <http://csl.bas-net.by> › one-news. Центральная научная библиотека им. Якуба Коласа Национальной академии наук Беларуси.
37. Сидорчук Н. Г. Розвиток акмеологічної науки як одна із умов підвищення якості освіти // *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць* / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 321-335.
38. Славянские древности. Этнолингвистический словарь: в 5 томах / Под общей ред. Н. И. Толстого. Москва : Международные отношения, 1995–2012.
39. Славянский и балканский фольклор. Генезис. Архаика. Традиция. Москва, 1978. 269 с.
40. Славянский и балканский фольклор. Духовная культура Полесья на общеславянском фоне. Москва, 1986. 285 с.
41. Славянский и балканский фольклор. Этнолингвистическое изучение Полесья. Москва, 1995. 399 с.
42. Сокил-Клепар Н. Концепт *Гора* в мікротопонімах Українських Карпат. // *Народознавчі зошити*. 2011. № 3. С. 482–488. Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaZo_2011_3_15.
43. Токарев С. А. О культе гор и его месте в истории религии. *Советская этнография*. №3. 1982, С. 107–113.
44. Толстой Н. И. О лингвистическом изучении Полесья. *Полесье (Лингвистика. Археология. Топонимика)* / Отв. ред. В. В. Мартынов, Н. И. Толстой. Москва : Наука, 1968. С. 5–17.
45. Толстой Н. И. Этнокультурное и лингвистическое изучение Полесья (1984–1994). *Славянский и балканский фольклор. Этнолингвистическое изучение Полесья* / Отв. ред. Н. И. Толстой. Москва: Индрик, 1995. С. 5–20.
46. Топорков А. Л. Русские заговоры из рукописных источников XVII — первой половины XIX в. Москва : Индрик, 2010. 832 с.
47. Топоров В.Н. Мифы народов мира. Москва: Советская энциклопедия, 1980. Т. 1. С. 311-315.
48. Чубинський П. П. Труды этнографическо-статистической экспедиции въ Западно-Русскій край. Матеріали и изслѣдованія, собранныя д. чл. П. П. Чубинскимъ. Т. 1. С.-Петербургъ, 1872. 468 с.
49. Adamowski J. O semantyce góry.// *Akcent*. 1986. Nr. 4. S. 40–47.
50. *Słownik stereotypów i symboli ludowych / Koncepcja całości i redakcja J. Bartmiski*. T. 1. Z. 1. Niebo. Światła niebieskie. Ogen. Kamienie. Lublin, 1996. 439 s., T. 1. Z. 2., Ziemia, woda, podziemie. Lublin, 1999.
51. *Słownik stereotypów i symboli ludowych / Koncepcja całości i redakcja J. Bartmiski*. Lublin, 2019. T. 2. Rośliny, cz. 3. Kwiaty. 295 s., cz. 4. Zioła. 494 s.

РОЗДІЛ 6. АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Щерба Наталія Сергіївна

Згідно зі Статтею 6 Закону України "Про освіту" [11] серед її основних принципів вирізняється доступність усіх форм і типів освітніх послуг для осіб з особливими освітніми потребами за місцем проживання (зокрема, можливість забезпечення кожній дитині інклюзивного навчання). Реалізація права дітей з інвалідністю на гідну освіту гарантується й низкою інших вітчизняних і ратифікованих в Україні міжнародних документів, серед яких: Закони України "Про повну загальну середню освіту", "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні"; Загальна Декларація прав людини, Декларація прав дитини, Декларація про права розумово відсталих осіб, Декларація про права інвалідів, Санберзька декларація, Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод, Резолюція 48/96 Асамблеї ООН "Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів", Саламанкська декларація, Конвенція про права осіб з інвалідністю, Підсумковий документ засідання високого рівня Генеральної Асамблеї, присвяченого питанням досягнення цілей в галузі розвитку, сформульованих в Декларації тисячоліття та інших узгоджених на міжнародному рівні цілей в галузі розвитку в інтересах інвалідів [8; 9; 10; 12; 13; 14; 15; 16; 21; 22; 23; 29] та інші.

З 2018 року, відповідно до законодавства України, кожен вітчизняний заклад загальної середньої освіти має бути готовим швидко та ефективно відреагувати на зарахування дитини з інвалідністю будь-якого віку та категорії, використовуючи принципи універсального дизайну чи розумного пристосування навчального середовища, методів, засобів і принципів навчання. Забезпечення реалізації цієї вимоги значною мірою покладається на педагогічних працівників. Відповідно до Статті 56 Закону України "Про освіту" вони повинні забезпечувати умови для засвоєння всіма суб'єктами освіти навчальних програм на рівні обов'язкових вимог щодо змісту, рівня та обсягу освіти, сприяти розвиткові здібностей учнів; виховувати у дітей та молоді повагу до принципів загальнолюдської моралі та вразливих верств населення [11]. Здатність до ефективної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання є складовою професійно-педагогічної компетентності вчителя, що має цілеспрямовано формуватися в ЗВО. Як передбачено в чинному професійному стандарті професії "Вчитель закладу загальної середньої освіти" (№ 2736 від 23.12.2020 року), завданням відповідної підготовки є формування у вчителя *інклюзивної компетентності*; результатами розвитку якої є здатність:

- створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;
- надавати педагогічну підтримку особам з особливими освітніми потребами;
- забезпечувати сприятливі умови для розвитку кожного учня залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів [20, с. 19-20].

Відповідно до вказаних вимог в освітньо-професійних програмах підготовки фахівців відповідних спеціальностей першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти мають знайти своє місце дисципліни, покликані підготувати майбутніх учителів іноземної мови (ІМ) до навчання учнів з інвалідністю. Проте, як показав проведений аналіз ОПП вітчизняних ЗВО предметної спеціальності "Середня освіта (Мова і література (за іноземними мовами))" першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта, дисциплін, що забезпечують підготовку майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами, виявлено не було, що й визначило *актуальність* проведення відповідних досліджень.

Доцільність підготовки майбутніх педагогів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами має не лише освітньо-нормативне, але й соціальне обґрунтування. Позитивне ставлення вчителів до дітей з інвалідністю та здатність забезпечити високий рівень іншомовної освіти впливає не лише на самих учнів з особливими освітніми потребами, але змінює картину світу їх однокласників і їхніх батьків. Це безпосередньо пов'язано з тим, яку саме модель інвалідності демонструє та пропагує вчитель.

Сутність і результати запровадження моделей інвалідності вивчалися низкою науковців, серед яких: В. О. Азін, Л. Ю. Байда, Н. Госс, П. М. Ждан, А. Флетчер, 2015; Н. Сокур, Т. Шульгина, 2016; Р. Тюшнякова, 2012; Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс, С. Ю. Буров, В. О. Азін, Я. В. Грибальський, Ю. М. Найда, 2012 [4; 19; 24; 25] та інші. Поняття "*модель інвалідності*" можна визначити як відображений чи створений у людській свідомості образ суспільства, в якому проживають люди з інвалідністю [28, с. 66]. Кожна людина має певні уявлення та переконання, кількість яких є нескінченною, проте більшість із них корелює з наступною класифікацією (див. рис. 1).

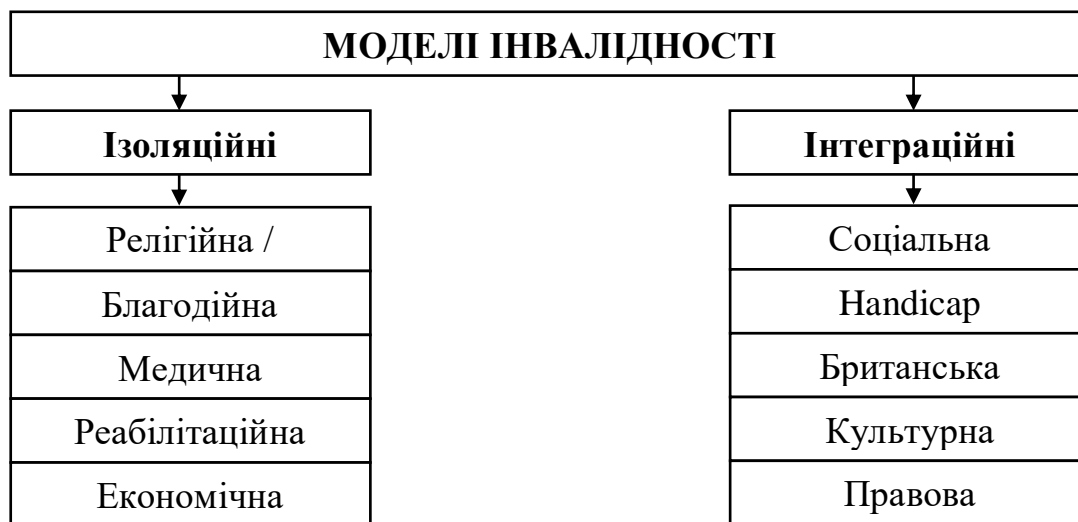


Рис. 1. Класифікація моделей інвалідності [27; 28]

Як можна помітити, на рисунку присутні моделі, результатом яких є соціальна ізоляція чи інтеграція людей з особливими освітніми потребами. В даному контексті значущість ролі, яку виконуватиме вибір кожного вчителя, складно переоцінити.

1. **Релігійна / моральна модель.** *Інвалідність* розглядається як наслідок гріхів чи злочинів, скоєних самою людиною чи її родичами в цьому чи попередньому житті. *Людина з інвалідністю* є ганьбою для родини, тому її потрібно позбавитись: приховати чи вигнати, оскільки вона знижує статус сім'ї. *Результатом* запровадження даної моделі є не лише соціальна ізоляція людей, але й ганьба та подекуди їх смерть.

2. **Благодійна модель.** *Інвалідність* вважається передумовою для фінансової залежності людини від пожертвувань або спонсорської допомоги. *Люди з інвалідністю* є беспорядними жертвами обставин, трагедій, що очікують на допомогу. Вони не можуть і не повинні працювати, розраховуючи на кошти зі сторони, що знижує їх соціальну цінність і принижує людську гідність. *Результатом* запровадження цієї моделі є ізольовані, меншовартісні громадяни, змушені виживати на мінімальне утримання, що надходить із пожертвувань добродійців.

3. **Медична модель.** *Інвалідність* – це медичний стан, наявність якого вимагає перебування людини в медичному закладі або вдома в ролі позиттєвого хворого. *Люди з інвалідністю* насамперед сприймаються як хворі, які не можуть самостійно керувати своїм життям, приймати рішення щодо навчального чи виробничого закладу, створення сім'ї, вибору місця проживання, а отже є неповноцінними. Вони не можуть працювати на загальних підставах, оскільки постійно знаходяться на обліку як хворі. *Результат* запровадження даної моделі – це соціальна ізоляція в медичному закладі, спеціальних школах, училищах, закритих підприємствах чи вдома.

4. **Реабілітаційна модель.** *Інвалідність* – це ненормальність, недорозвиненість або хвороба, лікування якої проводиться в ході медичної, фізичної чи іншої реабілітації в спеціальних центрах і медичних закладах. *Люди з інвалідністю* насамперед вважаються пацієнтами клініки, людьми з діагнозами, яких потрібно вилікувати. Якщо це не вдається то, як і в попередньому випадку, їх життя скеровується рекомендаціями лікаря. *Результат* запровадження даної моделі залежить від наслідків реабілітації. Якщо ваду виправити неможливо (наприклад, відростити відсутню кінцівку), то найкращим виходом для людини є добровільна самоізоляція (наприклад, удома) чи знаходження в спеціальних закладах для навчання та роботи.

5. **Економічна модель.** *Інвалідність* – це насамперед економічна залежність і невивідність державі, оскільки людям з інвалідністю виплачуються соціальні дотації, які могли б бути використані на інші цілі. *Люди з інвалідністю* сприймаються як такі, що не повинні працювати (адже вони одержують допомогу від держави), чи мають відмовитися від пільг за інвалідністю. *Результатом* запровадження даної моделі є меншовартісні громадяни, що не можуть самостійно керувати своїм життям і вважаються тягарем для державних коштів.

6. **Соціальна модель.** *Інвалідність* – це одна з відмінностей, яка сприймається як нормальний аспект життя суспільства. Вона стає проблемою, якщо особа зустрічається з утисками з боку інших або перешкодами для своєї життєдіяльності. Тому суспільство має стати безбар'єрним і толерантним. *Люди з інвалідністю* навчаються в інклюзивних закладах і працюють за фахом, обраним відповідно до наявних здібностей, можливостей і побажань. Вони обирають місця для лікування і реабілітації та працюють над собою, щоб стати більш незалежними. *Результатом* запровадження даної моделі інвалідності є люди, що хочуть і стараються жити нормальним життям, адаптуючись до навколишнього середовища та суспільства, яке, в свою чергу, старається адаптуватись до них. Воно називається "суспільством для всіх".

7. **Британська модель.** *Інвалідність* – це нормальне суспільне явище, одна з людських відмінностей, що не впливає на соціальний статус. *Люди з інвалідністю*, як і всі інші, мають родини, з якими вони хочуть жити. Тому суспільство повинне активно розвивати інфраструктуру з метою забезпечення цих людей школами, лікарнями, підприємствами, системою обслуговування за місцем проживання або доступною системою громадського чи індивідуального транспорту. *Результатом* запровадження даної моделі є максимально соціалізовані та незалежні члени суспільства, що живуть у пристосованому та зручному середовищі в колі своїх сімей. Модель називається британською, оскільки відповідні прилаштування було вперше ініційовані там благодійною організацією Scope.

8. **Культурна модель.** *Інвалідність* – це відмінність, що надає людям потенціал для розвитку та вияву своїх особливих культурних можливостей у галузі живопису, музики, спорту, хореографії тощо. Цим вони роблять свій

внесок в різноманіття суспільства. *Люди з інвалідністю* не лише ведуть особливий спосіб життя, але займаються творчістю, наукою, мистецтвом, що збагачує історію людства, розширюючи уявлення про людські можливості. *Результатом* запровадження даної моделі є активні, незалежні, соціалізовані люди, що не лише знаходять нові способи адаптації улюблених занять до своїх можливостей, але й випробовують їх межі.

9. Модель Handicap / компенсаційна. *Інвалідність* – це проблема зі здоров'ям, яке не перешкоджає людям брати участь у спільному навчанні, виробництві та соціальних відносинах. *Люди з інвалідністю* – це рівноправні члени суспільства, яким потрібно допомагати, полегшуючи деякі завдання чи обмежуючи їх кількість порівняно з людьми з типовим розвитком. Зниження труднощів у досягненні необхідних результатів у навчанні, працевлаштуванні тощо власними силами допоможе їм досягти результатів, що будуть корисними для них і суспільства в цілому. *Результатом* реалізації моделі є досягнення людьми з інвалідністю максимально можливої незалежності.

10. Правова модель. *Інвалідність* розглядається в межах даної моделі як соціальне явище, що регулюється національним і міжнародним законодавством, яке гарантує реалізацію усіх людських прав на гідному рівні. *Люди з інвалідністю* – це, в першу чергу, суб'єкти національного та міжнародного законодавства, які знають свої права та готові їх обстоювати. *Результатом* реалізації даної моделі є правове суспільство, в якому особи з інвалідністю користуються правами та пільгами, передбаченими законодавством, на рівні з іншими громадянами [27; 28].

Очевидно, що дотримання та пропагування учителем ІМ однієї з інтеграційних моделей матиме позитивний вплив на навчально-виховний процес, а також особистісне зростання як самого вчителя, учнів з типовим розвитком та їхніх батьків, а також демократизацію суспільства загалом.

Попри правові, моральні та соціальні імперативи, підготовка майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами має значний акмеологічний потенціал.

Акмеологія (від давньогрец. *акме* – квітуча сила, вершина) – це наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей [18, с. 5]. Вона існує на перетині низки наукових галузей, серед яких: природничі, гуманітарні, суспільні та технічні; розглядає проблематику зрілості людини [5].

Як вважає І. О. Ніколаєску, особливої уваги в акмеологічному полі заслуговує професійна діяльність і становлення фахівців [25, с. 5]. Проблематиці використання акмеологічного підходу до професійної підготовки та самопідготовки присвячена низка наукових праць, зокрема: В. М. Антонова, 2014, 2016; В. Вакуленко, 2006; Г. С. Данилової, 2002, 2003; І. О. Ніколаєску, 2012; З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіної, Г. С. Данилової, 2005 [1; 2; 3; 6; 7] та інших. Водночас, досліджень, присвячених акмеологічним передумовам підготовки

майбутнього вчителя (і зокрема іноземної мови) до навчання дітей з особливими освітніми потребами, виявлено не було.

Як вважає В. Вакуленко, предметом вивчення **педагогічної акмеології** є професійне становлення педагога, досягнення ним вершин у професійній діяльності, а також шляхи і способи його вдосконалення як професіонала [5]. На думку автора, досягнення такої вершини стає можливим лише за умови переходу від процесів виховання, освіти, навчання до процесів самореалізації, тобто самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення, пов'язаного з реалізацією творчого задуму й отриманням бажаного результату. Тому **першою передумовою** реалізації акмеологічного підходу в підготовці майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами є її *поєднання з самопідготовкою*.

Н. І. Мачинська вважає, що з позиції педагогічної акмеології професійна діяльність і зрілість особистості педагога розвивається за наступними **рівнями**:

- *рівень оволодіння професією*, спрямований на адаптацію до неї, первинне засвоєння її норм, прийомів і технологій;
- *рівень педагогічної майстерності*, що передбачає використання у професійній діяльності кращих зразків передового педагогічного досвіду, індивідуального підходу до учнів, особистісно-орієнтованого навчання;
- *рівень самоактуалізації педагога в професії*, що розкривається через усвідомлення та використання можливостей педагогічної професії для розвитку своєї особистості;
- *рівень педагогічної творчості*, що характеризується внесенням авторських пропозицій у систему навчання та виховання [17].

В контексті даного дослідження розглядається лише перший рівень становлення фахівця. Тому **другою передумовою** підготовки майбутніх учителів до навчання учнів з особливими освітніми потребами за акмеологічним підходом є її *спрямованість на адаптацію до професійної діяльності у ході засвоєння інформації, а також привласнення ефективних прийомів і технологій роботи*.

На переконання Н. І. Мачинської, професіоналізм педагога може оцінюватися за низкою **критеріїв**, серед яких:

- *об'єктивні*: ефективність педагогічної діяльності;
- *суб'єктивні*: стійка педагогічна спрямованість (бажання залишатися на професійній ниві), задоволеність працею;
- *процесуальні*: використання педагогом технологій у своїй праці;
- *результативні*: досягнення в педагогічній праці результатів, які необхідні суспільству [17].

Адаптуючи дані критерії до рівня допрофесійної підготовки, можна виокремити **третю передумову** підготовки майбутніх учителів до навчання учнів з особливими освітніми потребами за акмеологічним підходом. Вона полягає в забезпеченні таких результатів навчання, як: *ефективність вирішення студентами квазіпрофесійних завдань (кейсів, проєктів, веб-квестів), зацікавленість у навчально-професійній діяльності, використання сучасних*

педагогічних і комп'ютерних технологій і реалізація соціального замовлення, про яке йшлося на початку розділу.

Враховуючи зазначені вище передумови організації підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами (а саме: її спрямованість на адаптацію студентів до майбутньої професії шляхом засвоєння її норм, прийомів і технологій, використання яких можливе як в освіті, так і в самоосвіті), було вирішено розробити низку веб-квестів, самостійне чи кероване розв'язання яких студентами дозволило б надати їх підготовці акмеологічного спрямування.

Технологію "веб-квест" було розроблено Б. Доджем, Т. Марчем та іншими фахівцями з освітніх технологій у 1995 році в США, в університеті Сан Дієго [30; 31]. Веб-квест визначають як дослідницьку діяльність, для здійснення якої учні використовують інформацію з Інтернету [30]. Вони вважаються різновидом проєктів, проте мають деякі відмінності від них (див. табл. 1).

Таблиця 1

Спільні та відмінні риси довгострокових веб-квестів і проєктів [26]

Риси, що порівнюються	Веб-квест	Інші типи проєктів
Відмінні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розміщений і виконується в Інтернеті. 2. Складається з 6 Інтернет-сторінок у заданій послідовності. 3. Інструкції до виконання містяться в тексті третьої частини веб-квесту. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Презентуються і виконуються поза Інтернетом. 2. Мають більш довільну структуру, ніж веб-квести. 3. Інструкції до виконання містяться, як правило, у вступній частині.
Подібні	<ol style="list-style-type: none"> 1. Всі типи проєктів передбачають дослідження певної проблеми та її вирішення. 2. Вони спираються на покрокове виконання завдань. 3. Проєкти можуть бути індивідуальними та груповими, коротко- та довгостроковими. 4. Вони передбачають презентацію отриманих результатів в усному чи писемному мовленні часто з використанням наочності. 5. Вони вимагають використання навичок критичного і творчого мислення в умовах самостійної роботи. 6. Всі проєкти передбачають одержання результатів, що обов'язково мають певну особистісну чи суспільну цінність поза класом. 7. Вони є певною мірою міжпредметними, тобто залучають інформацію з різних галузей знань. 	

Існує 12 **різновидів** веб-квестів:

1. *Переказові* (Retelling Task) – учні мають прочитати інформацію і викласти її вибірково чи в певному новому форматі, жанрі, стилі, чи з розрахунком на певного читача тощо. Від учнів вимагається робити висновки й узагальнювати інформацію.

2. *Компілятивні* (Compilation Task) – учні мають прочитати декілька джерел інформації, вибрати лише потрібне і скласти з нього нове складне ціле (наприклад, меню в ресторані для людей певного віку чи стану здоров'я).

3. *Загадкові* (детективні) (Mystery Task) – учні мають прочитати інформацію і розслідувати певний загадковий чи кримінальний випадок, користуючись нею. Передбачається, що учні синтезують інформацію з багатьох джерел.

4. *Журналістські* (Journalistic Task) – учні мають провести журналістське розслідування чи спростувати певну неправильну думку, яка є типовою для певного кола людей, і написати статтю.

5. *Планувальні* (Design Task) – учні мають прочитати інформацію і спланувати певну подію, подорож тощо, враховуючи, наприклад, фінансові та транспортні умови, і далі обґрунтувати свій план.

6. *Креативні* (творчі) (Creative Product Task) – учні мають ознайомитися з ситуацією та вимогами до кінцевого результату веб-квесту і створити певний творчий продукт, що відповідає вимогам (вірш, казку, спектакль, радіо-п'єсу, тощо).

7. *Спрямовані на досягнення консенсусу* (Consensus Building Task) – учні повинні вивчити інформацію, сформулювати свою позицію в певній проблемній ситуації та аргументи для її доведення. Далі в усній розмові з іншими учасниками веб-квесту вони мають висловити свою точку зору, вислухати іншу та дійти до розумного компромісу.

8. *Переконуючі* (Persuasion Task) – учні мають вивчити інформацію, сформулювати свою позицію в певній проблемній ситуації та аргументи для її доведення. Далі в усних дебатах вони мають переконати супротивників та інших учасників у своїй правоті.

9. *Спрямовані на самопізнання* (Self-knowledge Task) – учні мають ознайомитися з методиками досліджень (найчастіше психологічних) і вивчити певні аспекти своєї особистості (чи особистості іншої особи) з метою, наприклад, професійного самовизначення.

10. *Аналітичні* (Analytical Task) – учні читають інформацію і аналізують її, часто використовуючи прийоми критичного мислення (наприклад, порівнюють за допомогою діаграми Венна). Передбачається, що учні коментують значення одержаних даних.

11. *Спрямовані на вироблення оцінки* (Judgement Task) – учні мають ознайомитися з низкою рішень, варіантів і оцінити їх. Передбачається, що учні можуть розставити варіанти від найліпшого до найгіршого (чи навпаки) та обґрунтувати свою точку зору.

12. *Науково-дослідницькі* (Scientific Task) – учні знайомляться з проблемою і висувають гіпотезу щодо її пояснення чи рішення. Потім вони проводять певне дослідження, іноді використовуючи певне обладнання, вивчають інформацію, рахують, читають дані з додаткових джерел і складають науковий звіт [26; 30].

Всі розроблені веб-квести належали до планувального типу (Design Task WebQuests), були спроектовані та розміщені в електронному конструкторі Zunal.com. Далі запропоновано чотири зразки та посилання на них.

Веб-квест 1. THE PECULIARITIES OF TEACHING HARD OF HEARING EFL / ESL LEARNERS IN INCLUSIVE SETTING [34]

WebQuest Description

The WebQuest was designed for (would-be) EFL / ESL teachers as a part of their pre-service teacher training program or in-service professional development course. It also provides opportunities for distant learning and self-instruction. The WebQuest deals with the following topics: the degrees of hearing loss, the correspondent challenges in everyday life and in the classroom, teacher's and learner's classroom accomodation strategies and their practical implications.

Introduction

The inclusion of children with disability into mainstream schools has become an integral part of New Ukrainian School. Among these there are children with hearing impairments. Teaching them effectively is possible if the teacher understands their peculiarities and meets their special educational needs. Thus, you should be well-prepared to select and apply individually rational accomodation strategies in your classroom.

Tasks

This WebQuest is focused on solving a case of the peculiarities of teaching EFL a teenager with a severe degree of hearing loss. To do this you will study the degrees of hearing impairments and their manifestations in everyday life and in the classroom, consider teacher's and student's classroom accomodation strategies and their possible consequences.

Process

Stage 1. The degrees of hearing loss and their manifestation

STEP 1. Have you ever had a hearing test? Try it online.

STEP 2. Everyone hopes to be healthy and to live a life without limitations. Unfortunately, people find themselves having various impairments that are often not their fault. And the more tolerant and prepared for their integration the society becomes, the more rights it has to be called civilized and humane. Teachers play a crucial role in this process. And it is their awareness of learners' peculiarities and needs that may become a decisive factor.

Read the articles below and do the quiz. Then take a screenshot of your quiz results for the final report.

1) Degrees of hearing loss

2) What sounds would you miss with hearing loss?

Stage 2. Learners with hearing impairments in the classroom

STEP 3. Read the following questions and see if your background knowledge is sufficient for answering:

- What devices may help learners with hearing impairments understand audio information in the classroom?
- What teachers' accommodation strategies can help these learners at the lesson?
- What behavior may help these students to be more successful?
- What teachers' or students' actions make it harder for them to learn?

STEP 4. Watch the video and do the quiz. Take a screenshot of your quiz results for the final report.

STEP 5. The following case describes a classroom situation which has got out of control. Your task is to read it and compile 2 lists of strategies:

- at least 5 useful ones practiced by the teacher and / or the student;
- at least 5 harmful ones that have caused the current situation.

A 16-year-old learner, called Nick, has a severe degree of hearing loss. His voice is quiet and his speaking is often slurred. He is a shy, clever and sensitive boy seeking for socialization. He rarely communicates with other learners, never asks the teacher to repeat information and sits passively when something is not clear or is challenging for him. In the same time, he comes to the lessons from a neighboring village by bus, which is expensive and time consuming. He does most of the home tasks but when he is absent, he never contacts anyone to ask about the current home assignment.

Nick is a student of a special school for deaf and hard of hearing students. He has been learning EFL for years without any visible success. That is why his mother decided to enroll him in a language course for children with diverse disabilities. There he is the only learner with hearing impairments.

The teacher started using a sound amplifier as soon as she realized that Nick could not understand a normal audio volume. She tried to speak louder and to articulate clearly but sometimes she forgets about it. The teacher speaks to students from different parts of the classroom and sometimes the boy cannot see her face. Nick was placed at the front desk to see all visual aids and to lip read. She invited a teacher aide who transliterated some English words into Ukrainian and wrote down the teacher's instructions and home assignments for him. Still when the aide was absent, the boy looked lost and distracted. Other children are usually noisy and they may speak all at once. The teacher has to call out Nick's name several times before he looks up. From time to time the teacher comes up to the boy and sees that he is idle. He may look sullen or at loss. but there are also brighter days. When the lesson is over the teacher always smiles and hugs him and it looks like he is unwilling to leave the classroom.

Nick has an older sister and a younger brother. His mother is an unemployed speech therapist and she uses a sign language to talk with the boy. As he keeps missing classes, the teacher thinks that he is going to quit the course.

STEP 6. Look through the teaching and assessment strategies described in the following article, additionally you may watch the videos provided below. Write at least 5 teacher's accommodation strategies that might improve the situation described in the case.

- 1) Top 10 Tips for Teachers of Students with Hearing Loss
- 2) Deaf and Hard of Hearing Students in the Classroom
- 3) Tips for teaching deaf children with a mild hearing loss

Stage 3. Solving the case

STEP 7. Write a case study following the outline suggested. For more information and examples of case studies, read the following article:

Outline:

- 1) Give it a title (e.g. Accommodation Strategies in Teaching EFL Learners with Hearing Loss)
- 2) Write the Introduction, which aims to give the audience an idea of what makes your study so important.
- 3) Write the Body. It should contain:
 - the presentation of the case. Retell it in your own words;
 - the outcomes that you have produced: your assumptions of useful and harmful strategies of both - the teacher and the learner (at least 5 each). and your recommendations of what might be done to improve the situation (at least 5).
- 4) Write the Conclusion, which sums up the case study restating the main ideas.
- 5) Supply the references (at least 3).

The case study should be 1500-2500 signs.

Conclusion

Congratulations! You have learnt the degrees of hearing loss, the restrictions they may cause in everyday life and in the classroom, the correspondent special educational needs, teacher's and learner's accommodation strategies and their possible consequences.

By constant training and professional development you will be able to demonstrate professional expertise in teaching diverse learners.

Evaluation Rubric

Evaluation criteria	Unsatisfactory (0-5 points)	Satisfactory (6-10 points)	Good (11-15 points)	Excellent (16-20 points)	Score
1) 3 online quizzes	No screenshots of quiz completion have been provided or there is one completion screenshot with unsatisfactory results.	A screenshot of one well-done quiz has been provided or there are 2 ill-done ones.	Screenshots of two well-done quizzes have been provided. The 3rd may be unsatisfactory.	All the quizzes are well done that is proved by screenshots.	20
2) A list of 5 useful accommodation strategies applied by the teacher / the learner	No strategies have been selected / the ones selected are scientifically incorrect.	There are 1-2 correctly selected strategies.	There are 3-4 correctly selected strategies.	There are 5 or more correctly selected strategies.	20
3) A list of 5 harmful strategies applied by the teacher / the learner	No strategies have been selected / the ones selected are scientifically incorrect.	There are 1-2 correctly selected strategies.	There are 3-4 correctly selected strategies.	There are 5 or more correctly selected strategies.	20
4) A list of 5 accommodation strategies to be selected by the teacher to solve the case	No strategies have been selected / the ones selected are incorrect.	There are 1-2 correctly selected strategies.	There are 3-4 correctly selected strategies.	There are 5 or more correctly selected strategies.	20
5) A case study	The case study has not been submitted or there is a title.	The case study consists of 1-2 appropriate components. Other components are absent.	The case study consists of 3-4 appropriate components. If there are 5 of them, they contain minor drawbacks.	The case study contains all the structural components required. The content characteristics are also appropriate.	20
TOTAL:	25	25	25	25	100

Веб-квест 2. THE PECULIARITIES OF TEACHING SPEAKING EFL / ESL LEARNERS WITH SPEECH-SOUND DISORDERS [35]

WebQuest Description

The WebQuest was designed for (would-be) EFL / ESL teachers as a part of their pre-service teacher training program or in-service professional development course. It also provides opportunities for distant learning or self-instruction. The WebQuest touches upon the following topics: the classification of speech-sound disorders, rapport building strategies (including anti-bullying ones), accommodation and modification strategies for teaching speaking learners with dysarthria and other speech-sound disorders in inclusive setting.

Introduction

The inclusion of children with disability into mainstream schools has become an integral part of New Ukrainian School. Among them there are children with speech-sound disorders. Teaching these poses additional challenges for EFL teachers. Thus, you should be well-prepared to adjust the instruction where it is possible and to build the rapport in your classroom.

Tasks

This WebQuest is focused on solving a case of the peculiarities of teaching EFL a child with a speech-sound disorder. To do this you will have to consider the issue from the perspectives of 3 specialists: speech therapists, psychologists and EFL teachers. The desired outcome of the WebQuest is a position paper that states your teaching approach, contains rapport building, anti-bullying and accommodation strategies that might enable teaching speaking a learner with dysarthria in inclusive classroom.

Process

In this section you will take up 3 roles:

- of speech therapists (to understand the classification of speech-sound disorders and to see what phonological drill exercises may be given for a child with one of them for extra home practice);
- of psychologists (to learn rapport building and anti-bullying strategies that may be used in inclusive classroom);
- of inclusive class EFL / ESL teacher (to learn what accommodation and modification strategies are appropriate for teaching speaking learners with speech-sound disorders).

Stage 1. Role 1. Speech therapists:

STEP 1. 1. INDIVIDUALLY: Read and watch at least 2 of the following web-resources and summarise the information by compiling a classification of speech-sound disorders.

Speech therapist 1:

- 1) Speech Sound Disorders-Articulation and Phonology
- 2) Speech Sound Disorders in Children
- 3) Dysarthria and broader motor speech deficits in Dravet syndrome [2/2] (video)

Speech therapist 2:

- 1) Dysarthria
- 2) Classification of Children's Speech Sound Disorders
- 3) Differentiating Childhood Apraxia of Speech (CAS) from other types of speech sound disorders (video)

STEP 1. 2: IN PAIRS: Exchange your classifications and produce a leaflet of speech-sound disorders and their manifestations that you will be able to use in daily professional activities. You may use the following outline:

1) Entitle your leaflet: (e.g.: The Classification of Childhood Speech-Sound Disorders).

2) Write an introduction about the importance of being aware of EFL / ESL learners' speech-sound disorders (not exceeding 300 signs).

3) Add a classification of speech-sound disorders from the previous resources. Disorder types in it should be followed by disorders they include (e.g.: Motor / Neurological Type includes: dysarthria and apraxia).

4) Define each disorder briefly mentioning its manifestations (e.g.: Dysarthria is a disorder caused by ... Its manifestations are...).

The leaflet should be 1000-2000 signs.

STEP 1. 3: INDIVIDUALLY: Read the case. Try and identify the child's disorder.

The case:

A girl of 12, named Olena, mispronounces words both in Ukrainian and English due to a born brain abnormality. While repeating a word after her EFL teacher, she usually substitutes several sounds. She can say "poo-ti-fee" instead of "beautiful". Besides, there are sounds that she cannot pronounce at all, like [r], [l] etc. Her speech is generally slurred and the rate is slower than normal. If she is asked to repeat the same word several time, in some cases her pronunciation improves but in others she

gets irritated and refuses to speak at all. She takes advantage of Ukrainian transliteration of challenging English words.

In the same time, her thinking abilities are normal for her age. She usually accomplishes written activities correctly and in time. Besides, she is quite talented in painting.

In her class she is sometimes bullied by 2 boys who tear her drawings, pinch her or show other forms of disrespect or aggression when the teacher is out of class. This causes defensive behavior: the girl becomes quarrelsome, she refuses to go to the blackboard, to repeat after the teacher, to read. But if she is treated respectfully, defensiveness decreases. Olena comes from a single-mother family. She spends most of her free time with her grandmother, a retired primary school teacher, who contributes lots of time and effort into her education and development. The grandmother usually follows teachers' advice.

STEP 1. 4: IN PAIRS: Compare your decisions on what disorder is described in the case. Build the consensus or persuade your partner providing arguments in favor of your decision. You will be given the answer in the next step.

STEP 1. 5: IN PAIRS: Read at least 2 of the following resources. Have you guessed the disorder correctly? Choose 5 daily phonological drill exercises to be recommended as extra home practice for the girl.

- 1) Home Speech Home
- 2) Speech Agility Drills
- 3) 4 Speech Therapy Activities for Kids with Dysarthria
- 4) Dysarthria

Stage 2. Role 2. Psychologists:

STEP 2. 1: INDIVIDUALLY: Read and watch at least 2 of the following resources and compile a list of 5 strategies on building the rapport (positive relationships) in an inclusive class. Range them according to their significance: beginning from the most important ones. Add explanations why you ranged the strategies the way you did.

Psychologist 1:

- 1) Extra Steps to Build Rapport with Inclusion Students
- 2) Setting the Tone for Inclusive Classrooms
- 3) Teaching English to learners with Special Educational Needs (SENs) – Myths and realities
- 4) 5 Smart Strategies for Creating an Inclusive Classroom

Psychologist 2:

- 1) Building Inclusive Classrooms
- 2) Five Ways to Promote a More Inclusive Classroom
- 3) Create an Inclusive & Positive Class Climate
- 4) Teaching Strategies for Students with Developmental Speech Delays in Mainstream Classrooms (pp. 12-16)

STEP 2. 2. IN PAIRS: Exchange your lists and compare your results. If you find valuable ideas in the partner's list, you may expand your own one accordingly.

STEP 2. 3. IN PAIRS: Read and watch at least 2 of the following resources and, working as a team, produce a list of 5 anti-bullying strategies for an EFL teacher in Olena's class. Decide which one is the most valuable and make it the first one in the list.

- 1) Anti-bullying week videos
- 2) Bullying Basics
- 3) Responding to Bullying among Children with Special Educational Needs and / or Disabilities
- 4) Teacher Perspectives on Bullying Towards Primary-Aged Students with Disabilities

Stage 3. ROLE 3. EFL teachers:

STEP 3. 1. INDIVIDUALLY: Read at least 2 of the following resources and use your own professional expertise to compile 2 lists of activities:

- 5 effective speaking activities that you would definitely use for teaching 12-year old EFL learners - but that are challenging for Olena;
- 5 effective speaking activities that you would definitely use for teaching 12-year old EFL learners - but that are unfeasible for Olena.

Insert them into a grid, like the one provided below.

EFL teacher 1:

- 1) 7 Superb Speaking Activities That'll Get Your ESL Students Chatting
- 2) Free Speaking Worksheets.
- 3) English ESL speaking activity worksheets.
- 4) Speaking Activities for ESL: 10 Best Speaking Activities every Teacher should Know.

EFL teacher 2:

- 1) 12 Fun Speaking Games for Language Learners
- 2) Motivating speaking activities for lower levels
- 3) ESL speaking activities that work – for students at every level

n	Challenging activities	Unfeasible activities
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

STEP 3. 2. IN PAIRS: Exchange the grids. Look through your partner's "challenging activities" list. Think if you are going to use accommodation (to make the activities accessible for the girl) or modification strategies (to simplify or avoid them). Consider the following strategies or use your own ones. Using common sense or your professional expertise, try and predict possible consequences of their application:

- 1) The girl may practice speaking skills individually with a teacher aide.
- 2) She may regularly participate in classroom activities if the teacher manages to build the rapport effectively and if the class waits for Olena's response in spite of her slow speech rate.
- 3) All the class might regularly do extra pronunciation drill exercises that Olena will benefit from.
- 4) Olena's speaking skills may be neglected.
- 5) She may regularly work with a tolerant partner (a classmate) who will try to understand her speech.
- 6) The teacher may use various speaking activities where the girl will be a listener and speaker.
- 7) The teacher may use aids (e.g. cards on which English words are transliterated into Ukrainian) that Olena will use in speaking.
- 8) Olena might practice speaking with her teacher after classes.

STEP 3. 3. IN PAIRS: Look through your partner's "unfeasible activities" list. Think of accommodation or modification strategies. Consider the following or use your own ones. Using common sense or your professional expertise, try and predict possible consequences of their application:

- 1) Olena might do some writing exercises while her classmates are doing the unfeasible activities.
- 2) All the unfeasible activities might be avoided at the lesson.
- 3) The teacher might try and transform unfeasible activities, so that they become feasible or at least challenging.
- 4) The teacher might select only those speaking activities that let Olena show her strengths at the lesson.
- 5) Olena might wait until her classmates do the activities unfeasible for her.
- 6) The teacher might give Olena step-by-step instructions for coping with unfeasible activities.
- 7) The teacher might give Olena individual instructions after classes to enable her to do the unfeasible activities.
- 8) The girl might try and do the activities individually with a teacher aide.

STEP 3. 4: INDIVIDUALLY: Compile a list of at least 5 accommodation / modification strategies for teaching Olena speaking. Consider dealing with challenging and unfeasible activities. Mention possible consequences of your ideas.

STEP 3. 5: IN PAIRS: Exchange lists with a partner and expand yours if you find valuable ideas.

STEP 3. 6: IN PAIRS: Working with your partner produce a position paper following the outline below:

- 1) Entitle it: (e.g.: The Peculiarities of Teaching Speaking Learners with Dysarthria).
- 2) Write the Introduction: identify the issue of teaching speaking EFL learners with dysarthria and state your position (general idea of teaching and treating the child).
- 3) Write the Body of the paper:

- present Olena's case mentioned above in this WebQuest;
- present your teaching approach by supplying at least 5 rapport building, 5 anti-bullying and 5 accommodation or modification strategies.

4) Supply background information:

- define dysarthria, describe its typical manifestations;
- quote recommendations for teaching children with sound-speech disorders you have read or watched that support your position.

5) Supply a discussion of both sides:

- describe the consequences that may follow if you choose a different approach; why is your approach more rational?

6) Provide the Conclusion, restating the key points briefly.

The position paper should be 1500-2500 signs.

Conclusion

Congratulations! You have learnt the classification of speech-sound disorders, extra drill exercises provided for children with dysarthria, inclusive classroom rapport building strategies, strategies to prevent bullying and rational accommodation and modification strategies for teaching speaking children with dysarthria at EFL lesson. By constant training and professional development you will be able to demonstrate professional expertise in teaching diverse learners.

Evaluation Rubric

Evaluation criteria	Unsatisfactory (0-5 points)	Satisfactory (6-10 points)	Good (11-15)	Excellent (16-20)	Score
1) A leaflet of speech-sound disorders	No leaflet has been produced or there is only a title	The leaflet has a title and it consists of several unclassified disorder (types) definitions	The leaflet contains most of the components but there are obvious minor drawbacks (e.g. 1-2 definitions are misplaced or missing)	It has a title, an Introduction, a clear and complete classification of speech-sound disorders with their definitions. It is 1000-2000 signs	20
2) 5 drill phonological exercises for extra home practice	No drill exercises have been presented or there are 1-2 scientifically incorrect ones	1-2 correct exercises have been presented	3-4 scientifically correct exercises have been presented	There are 5 or more exercises that are chosen according to the scientific view on the issue	20
3) 5 strategies on building the rapport in inclusive class	No strategies have been suggested	1-2 sensible strategies have been provided	3-4 rational strategies have been provided	There are 5 or more rational strategies ranged according to their significance	20
4) 5 anti-bullying strategies for inclusive class	No strategies have been suggested	1-2 strategies have been provided	3-4 rational strategies have been provided	All 5 strategies are age appropriate, rational and scientifically correct	20
5) A position paper	No position paper has been provided or there is only a title	The position paper has a title, a definition of dysarthria and / or Olena's case copied	The paper contains almost all the components but minor content or structure drawbacks are noticeable (e.g.: there is no reference to the sources that support the author's point of view)	The paper has been designed according to the requirements provided, both in its structure and content.	20
TOTAL SCORE:	25	25	25	25	100

Веб-квест 3. THE PECULIARITIES OF TEACHING EFL / ESL LEARNERS WITH VISION IMPAIRMENTS [33]

WebQuest Description

The WebQuest was designed for (would-be) EFL / ESL teachers as a part of their pre-service teacher training program or in-service professional development course. It also provides opportunities for distant learning and self-instruction. The WebQuest deals with the following topics: the ranges of vision loss, correspondent challenges and

special educational needs in the classroom, teacher's and learner's classroom (accommodation) strategies and their practical implications.

Introduction

The inclusion of children with disability into mainstream schools has become an integral part of New Ukrainian School. Among these there are children with Low Vision. Teaching them effectively is possible if the teacher understands their peculiarities and meets their special educational needs. Thus, you should be well-prepared to select and apply accommodation and modification strategies in your classroom.

Tasks

This WebQuest is focused on solving a case of the peculiarities of teaching EFL a teenager with a profound range of low vision. To do this you will study the ranges of vision impairment and their manifestations in the classroom, consider teacher's and student's classroom (accommodation) strategies and their possible consequences.

Process

Stage 1. Visual impairments: their ranges and manifestations

Glossary:

Visual impairment

Eye condition

Low vision

Blindness

STEP 1. Have you ever tested your vision? Try an online test.

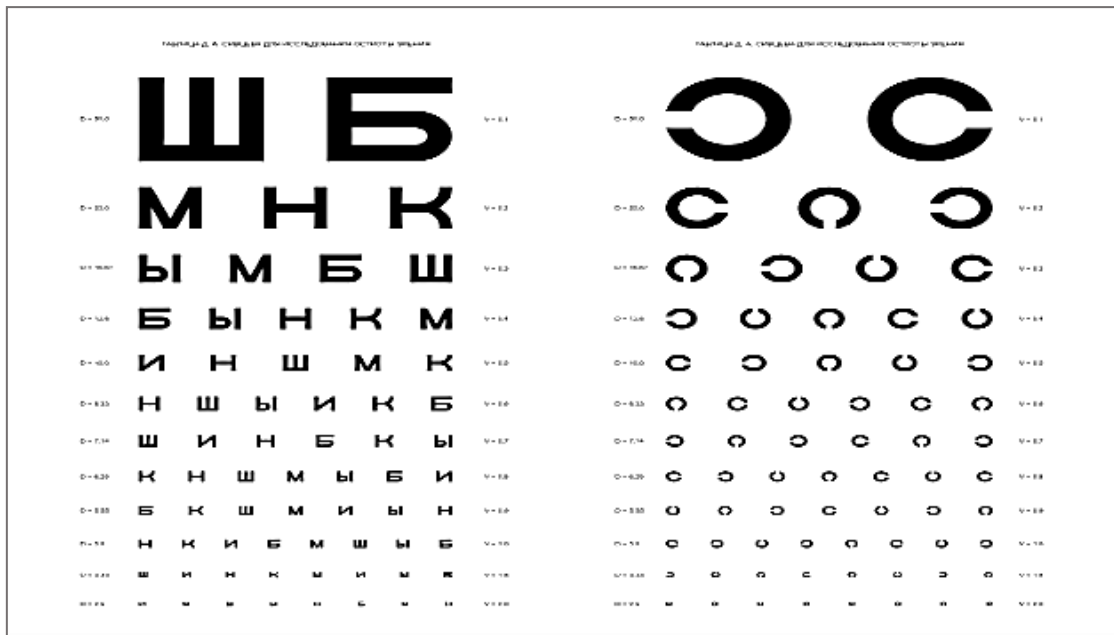
STEP 2. Read the following statements. Can you say if they are true or false? Try and guess:

- If a person's vision acuity is 20/20 in the USA, it is the same as 1 in Ukraine and 6/6 in Australia;
- If somebody's vision acuity is 0.25 in Ukraine, then in the US it is 20/80 and it is 6/24 in the UK;
- 20/50 US index is an equivalent of 80% vision acuity;
- 0.2 index is an equivalent of profound range of vision impairment.

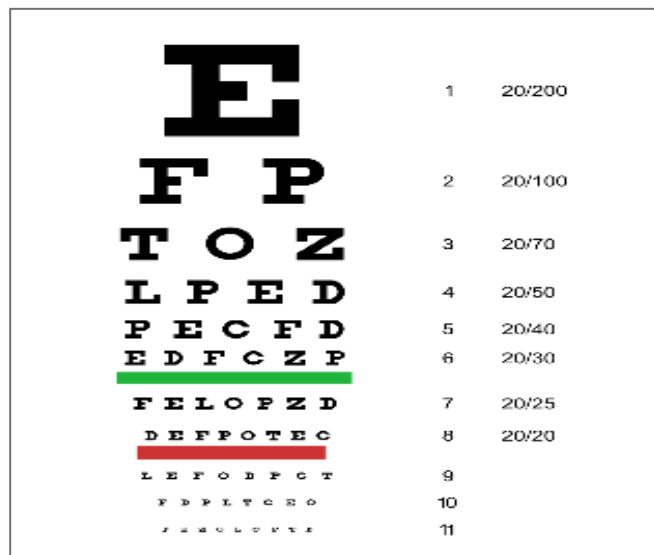
STEP 3. Read the information below (including resources) and check your answers:

Many people who have to process lots of visual information in their everyday lives and professional careers have to wear corrective glasses or lenses to compensate for vision deficiency and to prevent eyestrain. These vision aids have become a part of human culture. But, unfortunately, they may be useless for those who suffer from profound vision loss or blindness. Teaching learners with low vision inclusively is a great challenge for a general educator, so constant professional development is the way to meet it decently.

Vision is tested by means of standard measurement charts (or eye charts) from the distance of 5 meters in Ukraine, 20 feet in the US and 6 meters in Australia, the UK and other countries. E.g. eyecharts used in Ukraine are the Golovin and Sivtsev charts (see Picture 1). In the US and Canada the Snellen chart is used (see Picture 2).



Picture 1. The Golovin and Sivtsev charts.



Picture 2. The Snellen chart

As it can be seen from the following report (see p. 7, Table 3, column 'Visual Acuity'), the acuity of distance vision may be measured by:

- decimal notation (used in Ukraine. According to it '1' - is a normal eyesight index. It means that a person can read 10 lines in the Golovin and Sivtsev chart downwards. '0.5' is considered mild impairment);
- 20 feet (US) notation (e.g.: 20/20 - is a normal eyesight index in the US and Canada. It means that a person can read 8 lines in the Snellen chart (see Picture 2 above) from the distance of 20 feet. Correspondently 20/40 is mild impairment);

- 6 m notation (e.g.: 6/6 is a normal eyesight index in the UK, Australia and many other countries. It means that a person shows a normal reading ability from the distance of 6 meters).

These different measurement systems correspond as follows: 1 is the same as 20/20 and 6/6.

There are 7 ranges of distant vision acuity distributed into 3 groups (see the report: p. 7, Table 3, columns 1-2):

- (near-) normal vision - (1) normal vision, (2) mild visual impairment;
- low vision - (3) moderate, (4) severe and (5) profound impairment ranges;
- blindness - (6) near-blindness and (7) blindness.

The column 'Letter Count' in Table 3 shows the percentage of vision acuity for different indices. E.g.: 1, 20/20, 6/6 are 100% and 0.1, 20/200 and 6/600 are 50%. It is not only distance vision acuity that is measured. E.g.: a refractive error negatively influences the acuity of vision. Examples of refractive error are myopia, hyperopia, presbyopia and astigmatism. There are people whose ability to distinguish between colors and shades is limited. There is also color blindness. All these diseases and conditions can also influence EFL learning.

STEP 4. Read p. 7 of the report (see: Table 3) and do the following quiz. Then take a screenshot of your quiz results for the final report.

STEP 5. Read p. 10 of the same report (see: Table 5) and do the following quiz. Then take a screenshot of your quiz results for the final report.

STEP 6. Read the following article and do the quiz. Then take a screenshot of your quiz results for the final report.

Stage 2. ELT approaches and accommodation strategies in teaching learners with low vision

STEP 7. The following case describes a classroom situation which may be improved. Your task is to read it and compile 2 lists of strategies:

- at least 5 useful ones practiced by the teacher / the student / his mother;
- at least 5 harmful ones that prevent the boy's communicative development.

A 14-year-old boy named Oscar has been enrolled in an EFL course (a group for A1-A2 learners) where he is the only learner with low vision. He studies in a special school for children with low vision and blindness but according to his mother's words, his language performance there is poor. The mother (whose English is about A2) agreed to become a teacher assistant to help her son to succeed in language studies.

The boy has a profound range of vision loss: about 0.025 (20/800 or 20%) of vision acuity. As the teacher found out, Oscar uses Braille to read and write in English lessons in his school. He can see letters if the font is 24 or larger in his corrective glasses but he has never been taught to read or write English letters. His mother decided that they will not start learning them in the course. Generally, the boy has normal speaking and cognitive abilities but his social and emotional development is delayed. He is shy and dependent on his mother. But when he knows a topic, he is ready to share his opinion.

The group teacher allowed the boy's mother to choose seating. Their desk is quite far from the blackboard and faces the classroom windows. They come to the course once a week.

At the lesson Oscar usually does the following activities:

- listens to warming-up questions and answers them (he does not usually use vocabulary items from the previous class);*
- listens to grammar explanations and participates in grammar and vocabulary drill exercises (e.g.: substitution, transformation);*
- participates in dialogues (his mother or another learner reads one role and he repeats his lines after the teacher);*
- describes pictures in English (after his mother briefly describes them to him in a mother tongue);*
- listens to texts read by other learners and answers comprehension check questions;*
- participates in creating dialogues: his mother produces lines in cooperation with him;*

In the same time Oscar is often distracted, his statements are short and contain errors, stammering is typical. His mother chides him for them. But when the teacher praises him for something, his answers become significantly better both in fluency and accuracy. The teacher thinks that the boy has a great potential to be unleashed.

As for the rapport in the group, another boy sometimes asks Oscar questions (about his glasses) that can be interpreted as rude. Every time the teacher spots it, she stops that boy. Because of profound vision loss Oscar never communicates with children in the group. The only exception is answering someone's direct questions or saying hello and good-bye. The teacher needs help with accommodation strategies that would raise Oscar's performance.

STEP 8. Read the following article and revise your strategies above.

STEP 9. Read the articles below and provide at least 5 accommodation strategies to enhance Oscar's communicative, emotional and / or social development.

- 1) Teaching English to blind students
- 2) Instructional Strategies for Students with Visual Impairments

Stage 3. Solving the case

STEP 10. Write a case study following the outline suggested. For more information and examples of case studies, read the following article:

Outline:

- 1) Give it a title (e.g. Accommodation Strategies in Teaching EFL Learners with Low Vision).
- 2) Write the Introduction, which aims to give the audience an idea of what makes your study so important.
- 3) Write the Body. It should contain:
 - the presentation of the case. Retell it in your own words;*

- the outcomes that you have produced: your assumptions of useful and harmful strategies of both - the teacher and the learner (at least 5). and your recommendations of what might be done to improve the situation (at least 5).

4) Write the Conclusion, which sum up the case study restating the main ideas.

5) Supply the references (at least 3).

The case study should be 1500-2500 signs.

Conclusion

Congratulations! You have learnt the ranges of visual impairment, the restrictions they may cause in everyday life and in the classroom, the correspondent special educational needs, teacher's and learner's accommodation strategies and their possible consequences.

If you have further interest in the topic, you might find the following resources useful:

- Resources for Teaching English as a Second Language to Learners with Blindness or Visual Impairment

- 10 Tips for Teaching Blind or Visually Impaired Students

- Teachers of Students with Visual Impairments and Their Use of Assistive Technology: Measuring the Proficiency of Teachers and Their Identification with a Community of Practice

- High Tech Innovations for Low Vision

- Augmented reality glasses as low vision aid.

By constant training and professional development you will be able to demonstrate professional expertise in teaching diverse learners.

Evaluation Rubric

Evaluation criteria	Unsatisfactory (0-5 points)	Satisfactory (6-10 points)	Good (11-15 points)	Excellent (16-20 points)	Score
1) 3 online quizzes	No screenshots of quiz completion have been provided or there is one completion screenshot with unsatisfactory results.	A screenshot of one well-done quiz has been provided or there are 2 ill-done ones.	Screenshots of two well-done quizzes have been provided. The 3rd may be unsatisfactory.	All the quizzes are well done that is proved by screenshots.	20
2) A list of 5 useful accommodation strategies applied by the teacher / the learner / the teacher assistant	No strategies have been selected / the ones selected are scientifically incorrect.	There are 1-2 correctly selected strategies.	There are 3-4 correctly selected strategies.	There are 5 or more correctly selected strategies.	20
3) A list of 5 harmful strategies applied by the teacher / the learner / the teacher assistant	No strategies have been selected / the ones selected are scientifically incorrect.	There are 1-2 correctly selected strategies.	There are 3-4 correctly selected strategies.	There are 5 or more correctly selected strategies.	20
4) A list of 5 accommodation strategies to be selected by the teacher to solve the case	No strategies have been selected / the ones selected are incorrect.	There are 1-2 correctly selected strategies.	There are 3-4 correctly selected strategies.	There are 5 or more correctly selected strategies.	20
5) A case study	The case study has not been submitted or there is a title.	The case study consists of 1-2 appropriate components. Other components are absent.	The case study consists of 3-4 appropriate components. If there are 5 of them, they contain minor drawbacks.	The case study contains all the structural components required. The content characteristics are also appropriate.	20
TOTAL:	25	25	25	25	100

Веб-квест 4. THE PECULIARITIES OF TEACHING EFL / ESL LEARNERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER [32]

WebQuest Description

The WebQuest was designed for (would-be) EFL / ESL teachers as a part of their pre-service teacher training program or in-service professional development course. It also provides opportunities for distant learning and self-instruction.

The WebQuest deals with the following topics: Autism Spectrum Disorder: its functional levels and their peculiarities, strengths and challenges faced by teenagers with high functioning ASD level in everyday life and in the classroom, EFL teacher's classroom accommodation strategies.

Introduction

The inclusion of children with disability into mainstream schools has become an integral part of New Ukrainian School. Among these there are children with Autism Spectrum Disorder. Teaching them effectively is possible if the teacher understands their peculiarities and meets their special educational needs. Thus, you should be well-prepared to select and apply individually rational accommodation strategies in your classroom.

Tasks

This WebQuest is focused on solving 2 cases of the peculiarities of teaching EFL teenagers with high functioning Autism Spectrum Disorder. To do this you will study its functional levels and their manifestations in everyday life and in the classroom, consider possible accommodation strategies and their possible consequences.

Process

Stage 1. Autism Spectrum Disorder: its functional levels and their peculiarities

Glossary:

Autism

High functioning autism

Autism Spectrum Disorders (ASD)

STEP 1. What do you know about autism spectrum disorder? Read the following statements and guess which of them are true:

1) Autism, Asperger syndrome and Autism Spectrum Disorder (ASD) are the same things.

2) ASD does not affect person's cognitive and communicative abilities.

3) ASD is usually associated with person's self-isolation.

4) ASD is characterized by person's restricted interests.

5) Children with ASD understand non-verbal communication (like face expressions) quite well.

6) People with ASD do not usually tend to share their interests with others.

7) They can make friends easily.

8) People with ASD prefer routines that repeat: the same route to school, the same time for meals etc.

9) Children with ASD may be deeply interested in some topics and know them perfectly well (e.g.: dinosaurs, the Moon etc.).

10) There are 3 functional levels of ASD.

STEP 2. Watch the following video and check your answers.

STEP 3. Using the following resources below do the quiz on the levels of ASD.

As you finish, take a screenshot of your results for the final report.

What Are the 3 Levels of Autism?

High-Functioning Autism

What are the Levels of Autism (Different Levels of Autism?) With @Stephanie Bethany

Stage 2. Learners with level 1 ASD: peculiarities and accommodation strategies.

STEP 4. Read the following characteristics of persons with high functioning (or level 1) autism. Have you ever met people with these characteristics? Can you recall any literary or movie characters with high functioning autism? What characteristics were different?

What is easy / positive?	What is difficult / negative?
<ul style="list-style-type: none"> • They have an intense focus or passion on one interest and know the topic perfectly. • They can speak well, especially after effective speech therapy. • They can copy accents quite easily. • They can do everyday self-service and other necessary activities. • They cannot lie or cheat. • They cannot judge or criticize others. • They have a good memory. • They can quickly memorize and reproduce other people's speech including acceptable responses they have been taught at therapy sessions. • They usually study well. • They can improve their social skills as a result of therapy and sometimes by means of adjusting. • They can be 	<ul style="list-style-type: none"> • To understand non-verbal behavior adequately (e.g.: gestures or mimes). • To participate in small talks (e.g.: to pay compliments, to ask how sb's day was, to thank or apologize). • To take another point of view; • To understand private boundaries (e.g.: they can stand too closely); • To read social cues (e.g., they can speak too loudly, quickly or in too much detail), may understand words literally, e.g.: no sarcasm understanding. • May become super overwhelmed or aggressive if they feel trapped, emotionally overloaded or out of their comfort zone (e.g.: in a crowd). • May have extreme sensitivity to noise, light, tastes, smells, touch, colour. May avoid physical and eye contact. • Tend to repeat the same routine (e.g.: to follow the same schedule, the same phrase at the same time said with the same voice, like: What's for dinner?). • May be not really concerned about their outer appearance. • Use limited gestures, which sometimes do

<p>concerned, emphatic and feel for others in pain.</p> <ul style="list-style-type: none"> • They can make friends but may also have trouble with it. • They like rules and language. 	<p>not match their feelings.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dislike open doors. • May have difficulty keeping a conversation going. • May have meltdowns for reasons that may be difficult to pinpoint.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

People with high functioning autism are depicted in: "CSI: LA", season 2, episode 7, "My name is Khan" and "Rain Man".

STEP 5.

1) Watch 2 cases: video 1 and video 2, in which two teenagers with high functioning ASD speak about their life, therapy and school experiences. (In video 2 the girl has also Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD)).

2) Do comprehension check quizzes: quiz 1 and quiz 2. Take screenshots of your results for the final report.

STEP 6.

1) Using the characteristics in the table above, produce 2 lists of 5 strengths that Garret and Ellie may show at EFL lesson.

E.g.: Possible strengths:

List 1. 1) Garret plays sports, so he is able to participate in group activities...

List 2. 1) Ellie is a fluent speaker, so she can be able to do dialogue activities well. 2) ...

2) Think of challenges that the teenagers might face in the EFL classroom. You may use the following questions as clues:

1) Can it be difficult for them to concentrate on educational topics if they are not connected to their interests? How may they behave?

2) Can it be difficult for them to understand all social or cultural implications in texts or videos (situation, sarcasm) etc.? How can you check it?

3) Can they effectively participate in cooperative problem-solving activities (e.g., group projects)? What challenges do you foresee?

4) Can they take part in dialogues that presuppose understanding what small talk or social nicety is? What part can be challenging?

5) Can they effectively participate in discussions where they have to share their opinions or life stories?

6) Can they keep up with their peers in unprepared oral communication? What may happen if they keep silent or too verbose?

7) Can there be rapport issues in the class? What might trigger them?

8) Can it be challenging for the teens to understand grammar materials implicitly (without direct explanation of rules)?

3) Using your answers, produce 2 lists of 5 challenges that Garret and Ellie may experience in a foreign language class.

E.g.: Possible challenges:

List 1. 1) Garret can hardly keep the pace while participating in dialogues...

List 2. 1) Ellie has very restricted interests (anime and cartoons)...

STEP 7. Using materials from the following articles and your professional expertise, write 10 accommodation strategies that an EFL teacher might apply to address all the difficulties mentioned in your lists.

1) EFL and Autism Spectrum Disorder: How to Make It Work

2) Teaching English to Autistic Learners

3) Facilitating ESL Students with Autism Learn Sight Vocabulary: Teachers' Practices and Voices (see section 4. Findings)

4) 15 Activities, Teaching Strategies, and Resources for Teaching Children with Autism

E.g.: Possible Accommodation strategies:

List 1. 1) Garret can hardly keep the pace while participating in dialogues, so he might be matched with a slower partner. 2) ...

List 2. 1) Ellie has very restricted interests, so the teacher could try and connect educational topics with anime or cartoons in general. 2) ...

Would you omit any activities in your class to meet the needs of learners with ASD? (Would you use modification strategies?)

Stage 3. Solving the case

STEP 8. Choose one of two cases (Garret's or Ellie's) and write a case study following the outline suggested.

Outline:

1) Give it a title (e.g. Accommodation Strategies in Teaching EFL Teenagers with ASD).

2) Write the Introduction, which aims to give the audience an idea of what makes your study so important.

3) Write the Body. It should contain:

- the presentation of the case. Retell it in your own words;
- the outcomes that you have produced: your assumptions of accommodation strategies that EFL teacher might use to address learner's difficulties (at least 5).

4) Write the Conclusion, which sums up the case study restating the main ideas.

5) Supply the references (at least 3).

The case study should be 1500-2500 signs.

Conclusion

Congratulations! You have learnt the functional levels of Autism Spectrum Disorder, strengths and challenges typical for EFL learners with a high functioning level, their correspondent special educational needs and teacher's accommodation strategies.

By constant training and professional development you will be able to demonstrate professional expertise in teaching diverse learners.

Evaluation Rubric

Evaluation criteria	Unsatisfactory (0-5 points)	Satisfactory (6-10 points)	Good (11-15 points)	Excellent (16-20 points)	Score
1) 3 online quizzes	No screenshots of quiz completion have been provided or there is one completion screenshot with unsatisfactory results.	A screenshot of one well-done quiz has been provided or there are 2 ill-done ones.	Screenshots of two well-done quizzes have been provided. The 3rd may be unsatisfactory.	All the quizzes are well done that is proved by screenshots.	20
2) 2 lists of 5 strengths that teens with high functioning ASD may demonstrate in EFL lesson	No strengths have been listed / the ones selected were not presented in the videos.	There are 1-2 correctly selected strengths.	There are 3-4 correctly selected strengths.	There are 5 or more correctly selected strengths.	20
3) 2 lists of 5 challenges faced by the learners in EFL lesson	No challenges have been selected / the ones selected were not presented in the videos.	There are 1-2 correctly selected challenges.	There are 3-4 correctly selected challenges.	There are 5 or more correctly selected challenges.	20
4) 10 EFL teacher's accommodation strategies to address the learners' challenges	No strategies have been selected / the ones selected have no scientific substantiation.	There are 1-2 correctly selected strategies.	There are 3-4 correctly selected strategies.	There are 5 or more correctly selected strategies.	20
5) A case study	The case study has not been submitted or there is only a title.	The case study consists of 1-2 appropriate components. Other components are absent.	The case study consists of 3-4 appropriate components. If there are 5 of them, they contain minor drawbacks.	The case study contains all the structural components required. The content characteristics are also appropriate.	20
TOTAL:	25	25	25	25	100

Із позиції акмеологічного підходу до підготовки майбутніх учителів до навчання учнів з особливими освітніми потребами використання технології "веб-квест" має низку **переваг**, зокрема:

а) можливість комплексного засвоєння студентами навчального матеріалу (адже веб-квести містять теоретичну і практичну складові);

б) квазіпрофесійний характер навчального процесу за рахунок включення до них кейсів (навчальних ситуацій, у яких студентам потрібно вирішити певну проблему навчання учнів з особливими освітніми потребами, що виникла внаслідок недостатньої компетентності вчителя ІМ);

в) потенціал групового та індивідуального, керованого та самостійного використання веб-квестів;

г) наявність потужної аксіологічної складової в залученні студентів до розв'язання складних навчальних ситуацій дітей з інвалідністю.

Тому веб-квести можуть вважатися технологією, доцільність використання якої в ході підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами є виправданою в контексті акмеологічного підходу.

Іншою технологією, що має проблемний квазіпрофесійний характер, а отже відповідає визначеним акмеологічним передумовам підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами, є **кейс-метод** (англ. "case method", "case-study" – кейс-метод, кейс-стаді, метод конкретних ситуацій), що визначається як метод навчання, заснований на вирішенні конкретних проблемних ситуацій [28]. У ході дослідження було розроблено низку кейсів, присвячених навчанню ІМ учнів з інвалідністю. Далі наведено їх зразки [27].

Кейс 1

1) Прочитайте наступний кейс:

Учень був переведений батьками з загальноосвітньої школи до гуманітарної гімназії після 2 класу. Психолого-медико-педагогічна консультація (інклюзивно-ресурсний центр) дала дитині наступний висновок: "Порушення психологічного розвитку з гіперактивним розладом поведінки з дефіцитом уваги. Рівень знань та узагальнень недостатній. Увага нестійка. Уповільненість психічних процесів. Працездатність знижена. Емоційно-вольова незрілість. Дисграфія. Дислексія". З початку 3 класу до роботи з учнем було залучено команду індивідуального супроводу у складі: практичного психолога, соціального педагога, класовода, асистента вчителя і логопеда. За Індивідуальним робочим навчальним планом з англійської мови кількість занять була скорочена з 5 до 2,5 у тиждень. У звільнений час з дитиною велися розвиткові заняття у спеціально обладнаній кімнаті відпочинку, кабінеті психолога чи логопеда. У 6 класі хлопчик вивчає англійську мову 5 години на тиждень і загалом переведений на загальний режим роботи.

2) Прочитайте пояснення: У даному кейсі ви граєте роль учителя, до чийого 2-го класу був переведений учень. Ви знаєте, що в нього ЗПР, гіперактивність і дефіцит уваги, дислексія та дисграфія. Самого учня чи його батьків ви особисто не знаєте. Вам потрібно підготуватись і продумати 5 стратегій адаптації, 5 стратегій створення у класі позитивного мікроклімату і 5 вправ на подолання проявів дислексії та дисграфії.

3) Розв'яжіть кейс:

- Дайте назву кейсу.
- Напишіть вступ, у якому доводиться важливість і актуальність адаптації навчального процесу до особливих освітніх потреб учнів з порушеннями, описаними в кейсі.
- Опишіть кейс своїми словами.
- Наведіть стратегії (10) і вправи (5).
- Зробіть висновки.

4) Проведіть самоперевірку повноти виконання завдання за наступною рубрикою:

Наявність виконаного завдання	√	Кількість балів
1. Назва кейсу		5 балів
2. Вступ, що доводить важливість та актуальність розв'язання проблеми		15 балів
3. Опис кейсу		5 балів
4. 5 стратегій адаптації, спрямованих на подолання проблемної ситуації		20 балів
5. 5 стратегій створення позитивного мікроклімату у класі		20 балів
6. 5 вправ на подолання проявів дислексії та дисграфії учня		20 балів
7. Висновки		15 балів

Кейс 2

1) Прочитайте пояснення:

Як показує аналіз наукової літератури, лише 4 з 6 форм ДЦП є перспективними для навчання учнів в загальноосвітній школі. До них належать: спастична диплегія, геміпаретична, гіперкінетична та атактична форми (за умови відносно легких форм). Інклюзивне навчання дітей з атонічно-астатичною формою та подвійним геміпарезом у ЗЗСО є маловірогідним. У наступному кейсі ви маєте самі обрати одну з 4 форм ДЦП і працювати з нею.

2) Прочитайте наступний кейс: Учень з ДЦП переведений до вашого 5-го класу. (Ви обираєте будь-яку з 4 форм ДЦП).

Ви маєте дізнатись більше про відповідну форму ДЦП, щоб підготуватись до ефективного навчання учня. Для цього прочитайте інформацію про неї в матеріалах заняття 10 чи в Інтернеті. Складіть план дій: продумайте 5 стратегій адаптації методів і засобів навчання, 5 стратегій створення позитивного психологічного мікроклімату та (якщо є така потреба) 5 стратегій адаптації навчального середовища.

3) Розв'яжіть кейс:

- Дайте назву кейсу.
- Напишіть вступ, у якому доводиться важливість і актуальність адаптації навчального процесу до особливих освітніх потреб учнів з порушеннями, описаними в кейсі.
- Опишіть кейс своїми словами.
- Наведіть стратегії (15).
- Зробіть висновки.

4) Проведіть самоперевірку повноти виконання завдання за наступною рубрикою:

Наявність виконаного завдання	√	Кількість балів
1. Назва кейсу		5 балів
2. Вступ, що доводить важливість та актуальність розв'язання проблеми		15 балів
3. Опис кейсу		5 балів
4. 5 стратегій адаптації методів і засобів навчання, спрямованих на подолання проблемної ситуації		20 балів
5. 5 стратегій створення позитивного мікроклімату у класі		20 балів
6. 5 адаптації навчального середовища		20 балів
7. Висновки		15 балів

Використання кейсів у підготовці майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами дозволяє студентам адаптуватись до майбутньої професії, застосовуючи на практиці вивчений теоретичний матеріал, розвинути творче та критичне мислення, підвищити вмотивованість за рахунок практичної зорієнтованості матеріалів. Кейси можуть

використовуватись самостійно чи під керівництвом учителя на різних етапах навчального процесу, з чого можна зробити висновок, що вони, поряд з веб-квестами, можуть слугувати такими технологіями, що сприятимуть реалізації акмеологічного підходу у вищій педагогічній освіті.

Список використаних джерел

1. Акмеологія – наука XXI століття : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна, Г. С. Данилова; упоряд. та наук. ред. Г. С. Данилова. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. 412 с.
2. Антонов В.М. Прикладна та професійна акмеологія : монографія. Київ: «Аграр Медіа Груп». 2014. 351 с.
3. Антонов В.М. Прикладна та професійна акмеологія: шляхи розвитку і удосконалення. *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти* : колективна монографія / редкол.: В.О.Огнев'юк, С.О. Сисоева. Київ: ун-т ім. Б.Грінченка, 2016. С. 220 - 246.
4. Байда, Л. Ю., Красюкова-Еннс, О. В., Буров, С. Ю., Азін, В. О., Грибальський, Я. В., Найда, Ю. М. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник URL: http://ud.org.ua/images/pdf/Invalidnist_ta_suspilstvo.pdf (дата звернення: 1.08.2021).
5. Вакуленко В. Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми. *Філософія освіти*. 2006. Вип. 3(5). С. 124-133.
6. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в XXI столітті. *Рідна школа*. 2003. № 6. С. 6-9.
7. Данилова Г. С. Акмеологічний підхід у становленні та професійному розвитку методиста системи післядипломної освіти. *Рідна школа*. 2002. №12. С. 38-40.
8. Декларація прав дитини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384 (дата звернення: 11.02.2022).
9. Декларація про права інвалідів. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_117 (дата звернення: 14.02.2022).
10. Декларація про права розумово відсталих осіб. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_119 (дата звернення: 14.02.2022).
11. Закон України "Про освіту". URL: https://protocol.ua/ua/pro_osvitu/ (дата звернення: 14.02.2022).
12. Закон України "Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні". URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12/en/ed20120101?lang=uk#Text> (дата звернення: 14.02.2022).
13. Закон України "Про повну загальну середню освіту". URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 13.02.2022).

14. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод. URL: <https://vseosvita.ua/library/deklaracia-prav-ditini-68653.html> (дата звернення: 11.02.2022).
15. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 3.02.2022).
16. Мартинов, А. Ю., 2010. Загальна Декларація прав людини 19 URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=15128 (дата звернення: 14.02.2022).
17. Мачинська Н. І. Акмеологічні аспекти розвитку особистості педагога. URL: <https://vseosvita.ua/library/statta-akmeologichni-aspekti-rozvitku-osobistosti-pedagoga-119747.html> (дата звернення 20.02.2022).
18. Николаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 13. С. 107-112.
19. Нічого для нас без нас: Посібник з інклюзивного прийняття рішень для засобів масової інформації / Азін, В. О. та ін. Київ: Ленвіт. 2015. 92 с.
20. Реєстр професійних стандартів. Вчитель закладу загальної середньої освіти. URL: https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv&fbclid=IwAR0NPFw_4pQoRSW D9g4gQCtiIRQ0sY5syYdBdLYDDEqApN5lnojzZnJUfXY (дата звернення: 14.12.2021).
21. Резолюція 48/96 Генеральної Ассамблеї ООН Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306 (дата звернення: 3.02.2022).
22. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата звернення: 1.02.2022).
23. Санбергская декларация. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/sundberg.shtml (дата звернення: 14.02.2022).
24. Сокур, Н., Шульгина, Т. Современные проблемы социальной политики в сфере защиты лиц с инвалидностью в Украине. *Актуальні проблеми державного управління*, 2016. 1(65). С. 88-91.
25. Тюшнякова, Р. Психологічні аспекти дискримінації дітей та молоді з інвалідністю на різних рівнях суспільних відносин URL: http://grain.ucoz.net/publ/psikhologichni_aspekti_diskriminaciji_ditej_ta_molodi_z_invalidnistju_na_riznikh_rivnjakh_suspilnikh_vidnosin/1-1-0-16 (дата звернення: 17.07.2021).
26. Щерба Н. С.. Можливості використання веб-квестів у підготовці майбутніх учителів до реалізації практичної мети навчання іноземної мови. *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 2016. С. 150-158.

27. Щерба, Н.С. Соціальна реабілітація: сучасні умови та перспективи розвитку. *Інклюзія в умовах професійної (професійно-технічної) освіти: зб. наук. праць* / за ред. І. Д. Сахневич. Житомир: Вид-во О. О. Євенок, 2019. С. 22-28.

28. Щерба Н. С. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. 2021. 421 с.

29. Итоговый документ заседания высокого уровня Генеральной Ассамблеи, посвященного вопросам достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, и других согласованных на международном уровне целей в области развития в интересах инвалидов: путь вперед — повестка дня в области развития с участием инвалидов на период до 2015 года и после него URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disability2015.shtml (дата звернення: 1.02.2022).

30. Dodge B. WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks URL: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html> (дата звернення 1.02.2022).

31. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests URL: <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp> (дата звернення 3.02.2022).

32. Shcherba N. The peculiarities of teaching EFL / ESL learners with autism spectrum disorder. URL: www.zunal.com/webquest.php?w=444206 (дата звернення 20.03.2022).

33. Shcherba N. The peculiarities of teaching EFL / ESL learners with vision impairments. URL: <http://zunal.com/webquest.php?w=435230> (дата звернення 20.03.2022).

34. Shcherba N. The peculiarities of teaching hard of hearing EFL / ESL learners in inclusive setting. URL: <http://zunal.com/webquest.php?w=433174> (дата звернення 20.03.2022).

35. Shcherba N. The peculiarities of teaching speaking EFL / ESL learners with speech-sound disorders (long-term). URL: <http://www.zunal.com/webquest.php?w=433008> (дата звернення 20.03.2022).

РОЗДІЛ 7. АУДИТОРНА ТА ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В АКМЕОЛОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ФОРМА ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Климова Катерина Яківна

Пріоритетним та відносно новим (від 90-х років ХХ ст.) підходом у сучасній освіті є акмеологічний, в основу якого покладено творче переосмислення дійсності зрілою особистістю, здатною виявляти креативність у навчально-професійній діяльності. "Акмеологічний підхід до становлення фахівця нового типу, приєднуючись до суб'єктно-особистісного і антропоцентрично-гуманістичного підходу, має і певну специфіку. Він припускає виявлення умов мобілізації у людини налаштувань на найвищі досягнення і найповнішу самореалізацію", - цілком слушно зазначають В. Брич та Х. Снігур [3, с. 125].

Акмеологічний підхід теоретично обґрунтований акмеологією – за словником, "наукою про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей" [1, с. 4]; акмеологія, за Н. В. Кузьміною, поділяється на класичну, фундаментальну і прикладну, або галузеву. Прикладна акмеологія у педагогіці бере початок від філософських, культурологічних та психологічних вчень і досліджує різноманітні сфери діяльності суб'єктів освітнього середовища.

Отже, *педагогічну акмеологію* науковці визначають як галузь акмеології, предметом якої є: 1) "феноменологія, закономірності і механізми розвитку людини на ступені її зрілості і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня у цьому розвитку, а також - у більш вузькому розумінні – процес оволодіння професією" [13]; 2) "шляхи досягнення професіоналізму в праці педагога" [9].

Одними із ключових понять педагогічної акмеології є такі як: *педагогічна діяльність, суб'єкти педагогічної діяльності, креативність, акмеологічне середовище, професіоналізм педагогічної діяльності та самоактуалізація педагога.*

Поняття *педагогічної діяльності* у широкому значенні розглядають як вид соціальної діяльності старшого покоління, спрямованої на виховання, навчання і розвиток молодшого покоління, на передавання йому моральних цінностей, культурних здобутків, накопиченого досвіду. У вузькому розумінні педагогічна діяльність вважається професійною діяльністю, *суб'єктами* якої є працівники освіти (вихователі, вчителі, викладачі та ін. фахівці), а також здобувачі усіх рівнів освіти: початкової загальної, базової та повної загальної середньої освіти, професійно-технічної освіти, неповної вищої, базової вищої, повної вищої освіти. При цьому педагогічна діяльність має характер полісуб'єкт-

полісуб'єктної взаємодії усіх названих вище учасників освітнього середовища, якщо врахувати, що кожен, наприклад, викладач є представником професорсько-викладацького складу ЗВО, а кожен студент є «частиною» академічної групи здобувачів - отже, кількість комунікаторів, як учасників педагогічної діяльності, численна. Наведемо дефініції інших понять педагогічної акмеології, сфокусувавши увагу на освітньому середовищі університету, а точніше – на *акмеологічному середовищі* закладу вищої освіти.

"Важливою умовою акмеологізації педагогічного процесу є створення особливого «акмеологічного середовища» - середовища комфортного викладання й навчання, що стимулює прагнення до самореалізації, до творчості, до успіху й рефлексії", - справедливо зазначає Л. П. Богославець, характеризуючи зокрема акмеологічне середовище сучасного університету [2, с. 20]. Цілком погоджуючись з ученою, зазначимо, що прагнення досягти своїх акме-вершин притаманне як студентам – майбутнім фахівцям певної галузі, - так і викладачам, оскільки процес самонавчання і самовдосконалення триває все життя. Полісуб'єктна взаємодія в акмеологічному середовищі ЗВО оптимізує формування *креативності* як визначальної особистісної якості, проявами якої є: психологічна та професійна готовність до спонтанного вирішення складних фахових завдань, винахідливість, харизматичність, спроможність успішно досягти комунікативної мети спілкування - справити враження, переконати, вплинути на розум і почуття, поінформувати та ін.; розвинений емоційний інтелект; нерідко прагнення до творчої діяльності незалежно від обраного професійного фаху.

Роль викладача університету почасти зводиться до консультативно-координуючої, з огляду на популярність інтерактивного навчання в освіті, – на сьогодні надається перевага методам програмованого навчання, проблемного навчання, комунікативного навчання (дискусії, навчальні ділові ігри тощо), прийому "мозкової атаки", методу проєктів та ін. При цьому викладач (і це справедливо!) намагається бути спостерігачем, спрямовувати діяльність студентів, а не втручатися в неї. Однак, виходячи з багаторічних спостережень, ми дійшли висновку: у багатьох випадках здобувачів цікавить думка викладача щодо проблеми; рівень його кредитності є, як правило, високим – на цю довіру впливають вік, професійний та життєвий досвід, посада, вчений ступінь, звання, авторські праці тощо. *Отже, до суб'єктивних складників акмеологічного середовища університету (поряд із об'єктивними, зокрема матеріальною частиною забезпечення освітнього процесу) повною мірою віднесемо особистість викладача-професіонала із високим рівнем педагогічної майстерності, здатного до саморозвитку.*

Професіоналізм педагогічної діяльності з точки зору акме-синергетичного підходу розглядається дослідниками як мистецтво викладача у відведеній для вивчення своєї навчальної дисципліни час сформувати у здобувачів вищої освіти готовність до творчого використання здобутих знань для розв'язання

особистісних і професійних завдань. Із поняттям професіоналізму педагога невід'ємно пов'язана його самоактуалізація.

Самоактуалізація педагога передбачає "усвідомлення можливостей педагогічної професії для розвитку своєї особистості, саморозвиток себе за допомогою професії" [9].

Самоактуалізація викладача-філолога нерідко виявляється у прагненні перенести у виробничу сферу навички та результати власної літературної творчості – наприклад, запропонувавши студентам на занятті виконати творче завдання, викладач сам виконує його разом з усіма, а прослухавши відповіді, пропонує свій варіант. Такий підхід оптимізує всіх учасників професійного дискурсу до творчості і стимулює зацікавленість теоретичним матеріалом. Наведемо, як приклад, творче завдання, запропоноване нами першокурсникам – майбутнім агроінженерам - під час вивчення теми «Основи українського правопису. Омонімія частин мови»:

Складіть речення, в яких однакові за звучанням слова пишуться, залежно від контексту, разом або окремо і є відповідно різними частинами мови. Прокоментуйте 5 омонімічних пар відповідним правилом.

Здобувачі впоралися із завданням, але чимало з них під час виконання користувалися мережевими джерелами, тобто, не виявили креативності. Тоді вони запропонували викладачеві прочитати складені нїм речення. Прослуханий оригінальний вірш-каламбур зацікавив темою і отримав схвальні відгуки:

Закоханий в волю і в тебе

Забути ніжний голос твій навчи, коли читаєш ти напам'ять прозу.

Я чую ту мелодію вночі, і припинити музику не в змозі.

Я вголос промовляю, що люблю, не запитавши дозволу у ночі.

Я возвеличу зовнішність твою, намалювавши ці чудові очі...

І, вволю надивившись на портрет, побачу в нїм чимало неземного.

Чи мало в тїм розваги, що поет в тобі побачив Ангела святого?

Тобою зачарований, люблю, ти ж – з кожним днем все більше забуваєш,,,

Я, в голос твій вслухаючись, молю:

- Поклич мене тоді, коли згадаєш! На пам'ять сподіваюся твоєю...

К. Климова.

На наш погляд, така полісуб'єктна творча взаємодія дає позитивні результати.

Спираючись на праці з акмеології (О. Дубасенюк, О. Антонова, С. Вітвицька, О. Вознюк, Л. Богославець, В. Я. Брич, С. Калаур, І. Ніколаеску, Н. Осадчук, Н. Сидорчук, О. Сорока, Г. Цветкова, С. Лісова, О. Березюк та ін.), окреслимо теоретичні та прикладні аспекти проблеми творчого саморозвитку усіх суб'єктів педагогічної діяльності – і викладачів-філологів, і здобувачів вищої освіти - в освітньому акмеологічному середовищі університету.

Г. Цветкова наводить дефініцію поняття *самовдосконалення викладача*: "Із позицій акмеологічного підходу самовдосконалення викладача – це багатовимірний процес розвитку особистісних та професійних якостей, досягнення «акме», сходження до вищого рівня професійного розвитку" [16, с. 170]. Виходячи з цього визначення, під *самоактуалізацією викладача-філолога закладу вищої освіти* розуміємо його усвідомлене прагнення до самовдосконалення та мовнотворчої діяльності, бажання підвищити власний рівень мовнокомунікативної професійної компетентності у процесі полісуб'єктної педагогічної взаємодії в акмеологічному середовищі університету. Зупинимось докладніше на понятті мовнокомунікативної професійної компетентності (МКПК).

Мовнокомунікативну професійну компетентність ми визначаємо як інтегративну особистісну якість фахівця, яка передбачає: 1) систематизовані знання про мову як вище надбання цивілізації, про її функції та роль у суспільстві; 2) знання мовних норм, уміння і навички їх вправного застосування у професійному дискурсі; 3) володіння комунікативними ознаками мовлення, такими як: правильність, чистота, багатство, доречність, доступність, точність, стислість, логічність, художня і технічна виразність, впливовість – вміння використовувати їх у риторичній діяльності; 4) знання правил поведінки, зокрема формул мовного етикету, уміння і навички використовувати їх в усіх сферах спілкування для досягнення комунікативної мети. Підкреслимо, що обов'язковою передумовою для формування МКПК є креативність – насамперед прагнення до творчості [8].

Досліджуючи акмеологічний аспект проблеми творчого саморозвитку суб'єктів педагогічної діяльності засобами мистецтва, доцільно стисло зупинитися на таких поняттях, як-от: *творчість, художня творчість, творчість особистості, творчий потенціал*.

Творчість є предметом дослідження багатьох наук, зокрема мовознавства, психології, педагогіки, мистецтвознавства, літературознавства та ін. Так, академічний 11-томний тлумачний словник української мови визначає поняття *творчість* як "П. Діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку" [12].

В Українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка творчість — "продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини" [14, с. 317].

Під кутом зору психології імпонує визначення творчості, запропоноване Д. Богоявленською, - як "форми інтелектуальної активності". "Ефективна творча активність людини є важливим чинником, що ініціює динаміку культури, є гарантом успішної соціальної адаптації особистості в сучасному світі, індикатором стабільності суспільних інститутів" [7, с. 15].

Культурологічний аспект творчості представлено терміном *художня творчість*, окресленим у працях С. М. Садовенко: "Константними, зокрема і для сучасної людини ХХІ століття, залишаються питання задоволення художньо-естетичних потреб та можливості самовираження. Одним із напрямів, який може пробуджувати і задовольняти ці потреби людини, є самодіяльна художня творчість (художня самодіяльність, аматорство). Остання, залежно від соціально-історичних умов розвитку суспільства та як багатобічний і різноплановий прояв дозвілленої діяльності, постійно еволюціонує [11, с. 54].

Невід'ємно пов'язаний із попередніми поняттями термін *творчість особистості*, який вважають важливим соціальним феноменом – показником ідеальної взаємодії особистості і соціального простору, в якому вона перебуває. Творчу особистість найчастіше ототожнюють із креативною особистістю (визначення креативності наведено нами вище).

Розвиток творчої особистості в акмеологічному просторі університету – це ланка безперервного процесу, який бере початок з раннього дитинства і триває протягом життя. Важливо побачити в людині творчий потенціал, закладений, як правило, природою. *Творчий потенціал* О. М. Гопка визначає як "міру можливостей людини здійснювати творчу діяльність, її готовність та здатність до творчої самореалізації й саморозвитку. Творчий потенціал особистості з одного боку виступає важливою передумовою творчого процесу, а з іншого – його результатом. І чим більше ресурсів реалізує особистість у власному житті, тим багатше стає її творчий потенціал, набувається творчий стиль життя як життєтворчість" [4, с. 14]. Із цими словами не можна не погодитися, коли йдеться про творчий саморозвиток як студентів, так і викладачів, зокрема філологів.

Цілком погоджуємося із висновками педагогів про те, що найціннішим надбанням та рушійною силою розвитку суспільства є творча діяльність, продуктом якої є матеріальні і духовні цінності; саме в акмеологічному освітньому середовищі створюються всі передумови для творчості: "Якщо при вирішенні завдань класичної освіти педагоги будуть спиратися на фундаментальні теорії та положення, застосовувати багаторічний досвід, то проблема виховання таланту особистості, розвитку творчих здібностей людини зможе працювати на благо держави і нашого майбутнього" [10, с. 59].

Акмеологічне освітнє середовище, створене в університеті, є плідним ґрунтом для спільної мовної співтворчості викладачів-філологів і студентів.

Навчальний процес у сучасному ЗВО характеризується трансформацією традиційних форм навчання, взаємопроникненням різних видів *аудиторної та індивідуально-самотійної роботи* (зокрема з мови). Загальновизнана у системі вищої освіти класифікація форм організації навчання передбачає врахування таких ознак, як-от: 1) кількість здобувачів (індивідуальні/групові (кооперативні)/фронтальні форми роботи; 2) місце і тривалість навчальної роботи (аудиторні форми: лекційне/практичне/семінарське/лабораторне заняття; позааудиторні форми: виробнича практика/консультації/конференції/

заняття гуртків, проблемних груп); 3) спосіб навчання - денна (у тому числі дуальна)/вечірня/заочна, дистанційна форми навчання.

Різноманітні форми аудиторної і позааудиторної групової та індивідуально-самотійної роботи орієнтуються на провідний принцип усієї системи відносин у ЗВО – *студентоцентризм*, відповідно до якого відбувається "наближення освіти до можливостей, здібностей і нахилів кожної конкретної особи"; викладач розвиває розумові і творчі здібності студентів, знаходячи до них індивідуальний підхід [15, с. 127].

Коли йдеться про такі галузі знань, як-от: 03 Гуманітарні науки - спеціальності 035 Філологія (наприклад, спеціалізація германські мови та літератури – переклад включно; або українська мова та література), 01 Освіта - спеціальності 013 Початкова освіта, 012 Дошкільна освіта, 02 Культура і мистецтво – спеціальність 026 Сценічне мистецтво, - у навчальних планах ОПП передбачено достатню кількість годин на вивчення мов – української, іноземної, - щоб за декілька років досягти належного рівня сформованості мовнокомунікативної компетентності здобувачів вищої освіти (МКПК – автор *К.К.*). Процес формування мовнокомунікативної професійної компетентності (МКПК) у майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей, наприклад, таких галузей знань, як-от: 08 Право, 29 Міжнародні відносини, 12 Інформаційні технології, 24 Сфера обслуговування, 07 Управління та адміністрування, 28 Публічне управління та адміністрування та ін., – як правило, зводиться до вдосконалення правописних навичок з української мови, вмінь створювати, перекладати та редагувати професійно спрямований дискурс залежно від комунікативних ситуацій; до оволодіння риторичною майстерністю та стилістичними навичками. За 120 годин (4 кредити), із яких приблизно третина аудиторних та решта часу відведена на індивідуально-самотійну роботу (один семестр), викладачеві складно розвинути творчість студентів, зокрема здібних до мовно-літературної діяльності, а тим більше – навчити основ сценічної майстерності.

Наводячи ефективні методики розвитку акме, застосовані під час професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної сфери, Калаур С., Сорока О. виокремлюють такі, як-от: тренінгові технології, використання рольових ігор, самовираження і корекції за допомогою мистецтва, психодрама [5, с. 132]. Науковці наголошують на важливості розширення рольового спектру діяльності студентів, що дозволяє оптимізувати в них навчально-пізнавальну діяльність та формувати позитивну соціальну активність і креативність (як творчість). Зупинимось детальніше на ігрових технологіях та проєктному навчанні, які, на наш погляд, є найприйнятнішими у площині самореалізації творчого потенціалу.

Не викликає сумнівів, що *гра* як метод навчання, виховання і розвитку захоплює осіб різних вікових категорій. У системі *аудиторної роботи* з української мови успішно використовуємо різні типи фронтальних та групових

інтерактивних ігор – ділових, соціально-рольових, навчально-лінгвістичних тощо. Наведемо зразок.

Інструкція
до проведення ситуативно-рольової творчої гри
"Дозвольте відрекомендуватися"

Найкращі з-поміж людей нехай будуть учителями.
Я.-А. Коменський

Апробація. Гра проводилася протягом 2017-2019 років на нефілологічних факультетах Житомирського державного університету імені Івана Франка (навчальна дисципліна — "Українська мова професійного спрямування", тема: "Усне ділове й приватне мовлення. Ділові контакти. Культура ділової людини", денна й заочна форми навчання). Інструкцію розроблено за технологією "Схоже/Унікальне" С. Бич (університет штату Оклахома, США).

Місце і час проведення гри. Суб'єкти ігрової діяльності. Аудиторна робота. тривалість гри — 70-90 хвилин. Учасники гри — студенти однієї групи. Викладач керує ходом гри.

Мета гри: формування етики професійної комунікації майбутніх учителів, подолання мовнопсихологічних бар'єрів при знайомстві з колективом, розвиток комунікабельності, комунікативних якостей мовлення студентів.

Методичний коментар. Опитування студентів під час проходження ними виробничої практики у школі свідчить про труднощі, що виникають у комунікативних ситуаціях знайомства з педагогічним та учнівським колективом, особливо коли це відбувається без посередників і необхідно відрекомендуватися. Гру доцільно провести на другому курсі (на першому — для студентів-заочників, що навчаються за скороченим терміном), коли студенти ще мало знають одне про одного і колектив остаточно не згуртувався — кожному студентові цікаво почути розповіді одногрупників. Найцікавіше проходить гра у студентів заочного відділення, які мають життєвий досвід, родини, деякі — тривалий стаж роботи у школі.

Хід гри

Вступне слово викладача. Інструктаж: студенти поділяються на малі групи по 4 чол. у кожній (5-7 груп), обирають спікерів. Кожна група отримує великий аркуш паперу з колом посередині.

Основний етап гри. У кутах аркуша кожен студент записує те, що відрізняє його від інших (наприклад, хобі), може щось намалювати. Всередині кола студенти, поспілкувавшись, записують те, що їх об'єднує. Тривалість цього виду роботи — 15 хвилин. Викладач надає слово кожній підгрупі (по черзі). Кожен спікер, скориставшись записаними на дошці мовними конструкціями, розповідає про свою "четвірку":

- Шановні присутні! Я розповім про нашу підгрупу. Ми різні за характерами, типом темпераменту, захопленнями. Але всіх нас об'єднує те,

що

На цьому аркуші зображено коло, що символізує

Отже, надаю слово кожному з моїх друзів. Ви можете задавати їм запитання (не більше 3).

Далі виступає кожен з чотирьох студентів (1-3хвилини), починаючи словами:
- Дозвольте відрекомендуватися. Мене звуть Я уродженець (уродженка) Вступити до університету мене спонукало Скажу відверто, що до навчання і самонавчання я ставлюся Сподіваюся, що, здобувши освіту, я стану У стосунках з оточуючими мене людьми я Окрім навчання, маю широке коло інтересів: люблю Свої смаки та уподобання я зобразив(ла) схематично (коментує слова або малюнки). Ось, власне, і все, про що я хотів(ла) розповісти, але я залюбки відповім на всі ваші запитання".

Заключний етап гри. Узагальнення, колективні висновки. Аналіз комунікативних якостей мовлення студентів.

Високий творчий потенціал зумовив актуальність проектного навчання. Проект здобувачів вищої освіти — це кінцевий оригінальний продукт інтерактивної діяльності майбутніх фахівців як креативних особистостей. Як координатор, консультант проекту, викладач пропонує низку проблем, одна з яких стає основою кооперативної діяльності студентів, консультує учасників проекту у позанавчальний час, є організатором публічного захисту (творчого звіту) проектів. Складаючись із взаємопов'язаних компонентів, як-от: мотиваційного, змістового, організаційно-виконавчого та аналітичного, - кожен із рекомендованих лінгводидактами типів проектів прийнятний для використання при вивченні українськомовних дисциплін на нефілологічних факультетах. Йдеться про монопроекти, групові, парні, колективні (за кількістю учасників), монопредметні, міжпредметні, культурологічні (за змістом), внутрішні, регіональні, всеукраїнські, міжнародні (за місцем), короткострокові та довготривалі (за терміном), із явною та прихованою координацією викладача-філолога, дослідницькі, творчі, інформаційні, прикладні, практично-організаційні, комбіновані (за видами діяльності учасників).

Творчі проекти на заняттях з української мови характеризуються деякою спонтанністю дій учасників у процесі реалізації первинного задуму: учасники проекту вносять до сценарію корективи, виявляючи при цьому творчі здібності (іноді приховані). Різновидом творчих проектів, на нашу думку, слід вважати рольові (ігрові проекти), оскільки мистецтво перетворення, яке демонструють студенти на їхній презентації, є виявом творчості. Прикладами творчих проектів, ініційованих нами під час проведення аудиторних занять з української мови в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, є театралізоване дійство "Жіночі постаті в українській драматургії", конкурс

декламаторів "Поезія — це завжди неповторність", проєкт "Моя телепередача" із застосуванням медіа-технологій та ін.

Нерідко у студентів виникає запитання: навіщо фахівцям-негуманітаріям володіти мистецтвом перевтілення? – наводимо у відповідь відомі рядки В. Шекспіра: "Життя – це театр, і люди в нім – актори!". Мистецтво комунікації передбачає виконання кожним із нас декількох соціальних ролей навіть протягом доби, залежно від сфери спілкування (інтимно-сімейної, анонімної, службової, неформальної): син, брат, онука, наречена, пішохід, клієнт банку, підлеглий, керівник, відвідувач клубу тощо. У різних комунікативних умовах наша поведінка відповідає очікуванням інших (тобто, є адекватною). Завжди залишаючись щирими, ми намагаємося гідно "впоратися" із тією чи іншою соціальною роллю, щоб бути приємним, ввічливим, переконливим, компетентним, а отже – успішним. Задля цього використовуємо як вербальні, так і невербальні засоби спілкування.

У площині мовно-літературної творчості студентів доречно звернутися до основ *театральної педагогіки*. Так, описуючи результати своєї педагогічної взаємодії з творчо обдарованими школярами, вчитель-філолог Каліцінська Р. О. слушно зазначає: "Театральна педагогіка – ефективний компонент освітньо-виховної дидактики. Вона, досліджуючи специфіку театру через сценічну дію, фізичну і психічну змістовність акторської творчості, виявляється дуже близькою до педагогічної практики" [6, с. 17].

Із-поміж розмаїття форм *індивідуально-самотійної/позааудиторної роботи* з української мови в акмеологічному освітньому середовищі університету (або іншого ЗВО), найскладнішою, але найефективнішою, на нашу думку, є студентський аматорський театр. Найчастіше такий творчий колектив має назву *театр-лабораторія*. Друга частина назви передбачає проведення різноманітних експериментів у сфері перформативного мистецтва, коли створюються оптимальні умови для реалізації творчого потенціалу як студентів, так і викладачів, тобто, для саморозвитку усіх суб'єктів педагогічної діяльності. Викладач-філолог (за умови попередньої підготовки, а найчастіше - за підтримки професійних митців) може бути керівником лабораторії або опікуватися літературно-драматургічною частиною студентського театру. Колективна діяльність передбачає зустрічі з акторами та режисерами, хореографами, літераторами-драматургами, художниками-декораторами; складання словничка театральної лексики, засвоєння теоретичного мінімуму зі сценічної мови та сценічної майстерності; спільний перегляд та обговорення вистав; попереднє знайомство з твором, обраним для виконання. Перш, аніж почати роботу над виставою, студенти виконують низку спеціальних вправ зі сценічної мови та сценічного руху. Перші виступи доцільно починати з тематичних літературно-мистецьких читань (наприклад, з нагоди ювілейних дат). Такі заходи можуть проводитися наживо або в онлайн форматі. Наступним етапом може стати інсценізація уривку з твору української або зарубіжної літератури.

В Україні студентські театри-лабораторії як форма творчого саморозвитку працюють в багатьох закладах вищої освіти не одне десятиліття. Наведемо деякі приклади:

- Театр-лабораторію моди «Гвендолін» (у співпраці з театром зачіски «New Look») створено на базі кафедри дизайну комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради. Керівник театру - Світлана Попова – є автором ідеї поєднання мистецтва дизайну одягу, зачісок та косметики зі сценічним мистецтвом – театралізованим подійним показом моделей в авангардному стилі. Студенти створюють авторські неповторні образи, що прикрашають святкові заходи як в академії, так і поза її межами [17].

- Студентський театр «Альтер» є гордістю Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. У 2019 році знаковою подією для колективу став перформанс «Брук з вулиці Крокодилів, з Дрогобича», показаний у м. Гнезно (Польща) на запрошення місцевого Центру культури [18].

- Театральна школа-студія «АКТ» від Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (м. Харків) представила глядачам чотири спектаклі: «Одруження. Кухня. Гоголь», «Поет поет поет», «Сон Аліси» та «Наруга над публікою» [19].

- Студентський театр-лабораторія «Театр слова» (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини) працює при кафедрі української літератури, українознавства та методик їх навчання (керівник – проф. Н. П. Сивачук). Важливими заходами, проведеними за участі цього творчого колективу, є регіональні студентсько-учнівські конкурси читців-декламаторів, науково-методичні освітянські семінари та майстер-класи з риторики [20].

- Театр-лабораторія «Бурсаки», створений на базі навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка, у 2013 році представив глядачам виставу «Ніч проти Івана Купала» за твором Миколи Гоголя. Засновниками колективу стали режисер Петро Авраменко і художній керівник - професор Олександр Чирков [21].

У 2015 році при навчально-науковому інституті педагогіки (на базі спеціальностей 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта) викладачі кафедри лінгвометодики і культури фахової мови цього ж університету (керівник – К. Я. Климова, оператор – О. М. Марущак) організували студентський драматичний гурток. Гуртківці з успіхом провели низку тематичних літературно-музичних читань з інсценізаціями творів (було залучено й учнів ЗОШ м. Житомира), а також записали відео уривку з п'єси І. Франка "Украдене щастя" [22]. У 2017 року в університеті було створено ще один театр-лабораторію, який об'єднав талановитих студентів – майбутніх артистів, дикторів радіо і телебачення, художніх керівників закладів культури і мистецтва, а також вчителів, музикантів, хореографів. Керівником лабораторії

стала заслужена артистка України та викладач університету Лілія Берелет, а автором перших двох зіграних вистав – професор Катерина Климова [23], [24], [25]. Колектив нагороджено дипломами мистецьких фестивалів. У Додатку до розділу наведено світлини, що ілюструють діяльність колективу.

• Народний аматорський студентський театр ДНВЗ Державного агроєкологічного університету (нині Поліського національного університету) м. Житомира було засновано в] 1999 році на базі різних факультетів [26]. Першим керівником театру став заслужений артист України Володимир Берелет. Житомиряни та мешканці інших міст побачили цілу низку вистав у виконанні талановитих студентів, як-от: «Шельменко-денщик» за Г. Квіткою-Основ'яненком, «Привіт, я — ваша тьотя» за Б. Томасом, «Без мене мене женили» за Францем Ксавером Крьюцом та ін.

Виходячи з досвіду роботи з творчо обдарованими студентами в аматорському театрі-лабораторії, зазначимо, що занурення в класику зарубіжної та вітчизняної літератури під час роботи над сценічним репертуаром, а також ознайомлення з авторськими творами викладачів-філологів спонукають молодь до літературної творчості. *Не претендуючи на високу оцінку літературних критиків, викладачі і студенти презентують прозові, поетичні, драматичні твори, задовольняючи насамперед власні естетичні потреби, самореалізуючись, що, на наш погляд, є найбільш цінним результатом педагогічної взаємодії.*

Наведемо, як приклад, прозові замальовки, створені нами влітку 2021 року, під час відпустки. На початку навчального року вони були презентовані першокурсникам Поліського національного університету із пропозицією поділитися *власними* враженнями від літнього відпочинку.

Катерина Климова

Дорожні замальовки

Неділя. Свалява. Травень

Дивний травневий день видався у Сваляві. Зранку удвох із чоловіком їхали сюди з Поляни дуже серйозні, напоєні джерельною Квасовою і наїжені плановими пігулками. Щойно нога ступила на свалявський асфальт, почалися веселощі, начебто в Габрово приїхали. Зокрема: "Підкажіть, будь ласка, де у вас туалет?", - спитали в касі залізниці. На що білозуба касирка відповіла: "Туалет є, але працює він через день) Сьогодні вам не повезло)) ". А пізніше шукали кафе із чаєм, хот-догами і терміналом. Останнього не було ніде: продавчиня пахнучого кіоску знехотя зачинила перед нами віконце, а ми, покрутившись і переконавшись, почали вигрібати дріб'язок із кишень. Здивована жіночка, одержавши через 5 хвилин від неплатіжників жменю монет, сердито-зверхньо блиснувши очима, дала нам отой бажаний хот-дог і каву на двох. Я радісно вкусила і на мене гарячим струмом цвиркнула гірчиця, заллявши обличчя, одяг, столик. Продавчиня переможно зачинила віконце, але через кілька хвилин

відчинилася знов, здивовано спостерігаючи, як мій чоловік роздає рештки монет малим циганчатам, які оточили наш столик! "Ого, скільки!" - вигукнув найменший хлопчик. А ми відчули себе неймовірними багатіями у цю мить... Йдучи до машини, ми реготали, а назустріч чомусь йшли самі лише п'яненські дядьки, їм теж було весело. Неділя. Свалява. Травень (Климова К.).

Йшла собі качка...

Відпочинок у Закарпатті триває, час начебто уповільнив свій рух... Хочеться чогось нового. Хіба ж можуть наситити жадібних до вражень відпочивальників мальовничі краєвиди травневих гір із шапками снігу на верхівках? Або старовинні стіни замків? Ні! Тільки термальні басейни прогріють, розчинять усе, що хрумкає і рипить, омолодять шкіру і розженуть нервові думки! Отже, біжимо до оздоровчого комплексу "Жайворонок", що в Береговому. У травневі свята охочих скупатися повно, вони йдуть косяками, великими родинами, а оскільки вулички вузькі, то попереду важко виступають чоловіки в шортах, із банними рушниками на шиях, за ними - жінки (хто в чоботях, хто у в'єтнамках, бо ж погода мінлива, як вгадаєш?). Декотрі, щоправда, прикупили пляжні капелюшки-грибочки. Позаду біжать різнокаліберні діти, що вже повлазили в надувні яскраві круги-качечки. Галас, очікування розваг... На ресепшені, який швидше нагадує крамницю, теж гамірно - звідси вже пахне йодом та кремнієм... Ось-ось шубовснемо під водяний масажер... І раптом - стоп-кадр!!! Усі завмерли на півслові: до лікувально-оздоровчого комплексу зайшла незвичайна родина. Попереду поважно крокувала... дика качка, коричнево-рябенька, невеличка, а за нею-трійко підлітків-каченят! Вони прийшли до басейну! А що, хіба людям можна, а їм, качкам, - ні?... Не лякаючись людей, качина родина проклала собі шлях до мети. Після шоку всі знову загомоніли, але якимось вже притихшено, боячись сполохати птахів. Звісно, качина ідея потерпіла фіаско: після різних версій щодо причин появи качок їх, як належить, акуратно витурили (бо ж все для людини!). Цей випадок видавався кумедним, але мені чомусь стало сумно... І тепер, переглядаючи з онуком популярний дитячий мультимедіум Назара Савка "Качка", я вже не вважаю цю пташку дурепою. А може, колись термальний комплекс "Жайворонок" перейменують на "Качиний"? Хіба що жайворонки образяться (Климова К.).

Заохочені прослуханими текстами, деякі студенти (7 із групи у 28 чоловік) охоче прочитали власні твори перед аудиторією: вірші "Усміхнене літо", "Українська Швейцарія», "Щодо тебе", "Випускний бал"; оповідання "Мій перший врожай", "Як ми ловили щуку", "Тунель кохання". Колективно редагували тексти, ділилися враженнями від почутого – отже, дискурс виявився дійсно "текстом, зануреним у життя", а рівень мовнокомунікативної компетентності здобувачів було нами з'ясовано без тестового діагностування. Зазначимо, що творчо обдаровані студенти виявили бажання взяти участь у

традиційних міжнародних конкурсах з української мови (імені П. Яцика та Шевченківському), а також у роботі студентського аматорського театру (див. Додаток).

Висновки.

Проектувальна творча діяльність викладача-філолога в акмеологічному середовищі ЗВО спрямована на формування професійно компетентних фахівців як творчих (креативних) особистостей з високим рівнем мовнокомунікативної компетентності, здатних до саморозвитку.

Пошук ефективних форм аудиторної/позааудиторної індивідуальної та групової роботи з української мови традиційно передбачає різні види діяльності викладача – дидактичну (окреслення змісту і обсягу навчального матеріалу), технологічну (вибір ефективних методів, прийомів і засобів навчання) та організаційну (використання оптимальних форм полісуб'єктної творчої взаємодії). При цьому стимулом для творчого саморозвитку здобувачів вищої освіти є творча самоактуалізація викладача як мовленнєвого авторитету, його прагнення до постійного особистісного самовдосконалення.

Поділившись у цьому розділі власним педагогічним досвідом, ми не претендуємо на визнання нашого бачення акмеологічного підходу до викладання української мови в університеті єдино правильним. Окреслена проблема, очевидно, потребує докладного висвітлення під кутом зору психології творчості, андрагогіки, медіапедагогіки, лінгводидактики, комунікативної лінгвістики, педагогіки мистецтва та ін. наукових галузей.

Визначивши як одне з ключових понять свого викладу слово *творчість*, наведемо декілька цитат, які імпонують нам:

- Хто відчув насолоду творчості, для того всі інші насолоди вже не існують (А. П. Чехов).
- Прекрасне в житті, прекрасне в мистецтві допомагає людині жити, допомагає виконувати складну справу життя, бо це прекрасне випрямляє її душу. Мистецтво – посередник того, що неможливо висловити (Й.В. Гете).
- Творцем може бути кожен, якщо в нього є те, що його надихає (Платон).

ДОДАТКИ

Катерина Климова

ВЕЧІРНЯ ЗУСТРІЧ. DRESS-CODE – ІНКОГНІТО

*П'єса на дві дії**

Дійові особи:

Саша – власниця кав'ярні «Вечірня зустріч», ефектна усміхнена білявка 27 років.

Дарина – мрійлива русява дівчина в окулярах із записничком, 27 років.

Лада – пишна дівчина, одягнена в рожеву сукню, 26 років.

Ілля – високий гарний молодик 27 років, із модною стрижкою та приємним голосом.

Віталік – невисокий хлопець міцної статури, 27 років.

Таня – яскрава брюнетка на високих підборах, у червоній вечірній сукні, 26 років.

Оля – охайна низенька дівчина, 27 років.

Лара – жвава пластична блондинка із яскравим макіяжем, 26 років.

Дана – приємна струнка дівчина із рудим волоссям та гарним голосом. 27 років.

Дія перша

Дія відбувається у невеличкій кав'ярні. Інтер'єр затишний, освітлення – м'яке. За столиком п'ють каву дві молоді доглянуті жінки років 26-27-ми - Саша і Дарина.

Саша: Даринко, яка приємна несподіванка, я така рада, що ти сьогодні зайшла на каву! Виявилось, що живемо майже поруч, а так за десять років жодного разу не зустрічалися!

Дарина: Так, Сашенько, я й не упізнала тебе спочатку. У школі ти була, відверто, не зовсім помітна, а зараз – просто шикарна жінка! Окрім того, маєш власну кав'ярню!

Саша: Дякую, ти теж чудово виглядаєш! Знаєш, було б цікаво побачити всіх наших однокласників! Щоправда, нас було майже 40 у класі, це нереально зібратися!

Дарина: Як на мене, це дуже непогана ідея! Пропоную організувати зустріч - у нашому випускному альбомі є координати всіх! Ми зателефонуємо кожному і запросимо сюди, у твою кав'ярню, якщо ти не проти. Щоправда, не уявляю, у якому форматі буде ця зустріч! Та чи прийдуть усі?

Саша: Ідея класна! Я підтримую! І навіть пропоную формат – кожен розповідає про те, як прожив цих 10 років, ким зараз є і таке інше. А щоб зберегти інтригу, оберемо оригінальний дрес-код – усі заховують обличчя за масками! Хай нас із тобою впізнають, Даринко! Уявляєш – усі знайомі і водночас інкогніто!

Дарина: Ха-ха! Хоча ми й дорослі дами, але ж розважитися кортить! Я так одягнуся, що й ти мене не впізнаєш! Гадаю, однокласники підтримають і зустріч буде вже в більшому складі, а відбудеться вона....

Саша: Наступного тижня, у п'ятницю ввечері, о сьомій! Ходімо, я проведу тебе, обговоримо деякі деталі.... *Виходять, завіса.*

Дія друга

Повільна музика. За кулісами чутно голосні розмови, гучні кроки, грюкають двері, сміх, оплески. Сцена відкривається. До інтер'єру кав'ярні додаються святкові деталі: квіти на столах, фрукти, фужери, шампанське. У центрі – довгий плакат: «Ласкаво просимо, випускники 2007 року!» За столами вже

сидить п'ятеро гостей. Одяг – вечірній, усі в масках, як і було зазначено. Кожен вголос (чують тільки глядачі) міркує: «І хто це вигадав? Можна було б і так зустрітися, без цих дурнувятих масок! Я одягла лише тому, що такий дрес-код!». – «А мені подобається! Дійсно, «увесь світ – театр, і люди в ньому – актори!». – «Когось нагадує мені ця маска з довгими ногами! Це, здається, Сніжанка або Люда?». – «Який фігуристий песонаж! І цього красеня я прогавила в школі!». – «Здається, ота брюнетка зараз звихне собі шию! Щось знайоме в її усмішці! Як хочеться побачити її без маски!». Заходить Саша у масці.

Саша: Розпочинаємо вечірню зустріч! Ми всі добре знайомі, хоча й не бачилися 10 років, тому перейдемо «на ти». Клас був не дуже дружний, шляхи розійшлися, з багатьох, кого ми запрошували, погодилося прийти лише дев'ятеро. Однак сподіваюся, що ми сьогодні гарно поспілкуємося. Отже, пропоную гру. Кожен із нас відверто розкаже про те, як склалося його життя. Можна бути цілком відвертим, маска дозволяє це зробити. Інтрига в тому, що ми всі – у масках, можемо лише здогадуватися, хто є хто.

Дарина: То й розпочинай сама, маско! Покажи приклад! (усі децю критично аплодують, іронічно усміхаючись).

Саша: Гарзд! У школі я навчалася посередньо, була непомітною, не співала, не танцювала. Але одного разу я зустріла на вулиці людину, яка запросила мене на кіностудію. Я успішно пройшла проби і почала зніматися в кіно, щоправда, у мене поки що ролі другого плану, але все ще попереду! Моє життя цікаве, сповнене яскравих емоцій! Я кожного дня – різна: то Офелія, то Есмеральда, то Лісова Мавка! (робить реверанс, сідає під аплодисменти, вигуки: «Вау! Хто б міг подумати!» - «Щастить же декому!»).

Дарина: Дозвольте мені! У школі я захоплювалася хімією і біологією, навіть закінчила коледж. Ви будете здивовані тим, що я обрала у своєму житті інший шлях. На сьогодні я – автор п'яти поетичних збірок, друкуюся під псевдонімом, але зараз не про це. Хочу прочитати вам одну зі своїх поезій (кларнетистка Лада в масці з'являється несподівано і починає музичний супровід):

Я не знаю достеменно, що готує мені майбутнє...

Але прийде воно, напевне, те яскраве і незабутнє,

Що у світі всі звать коханням, почуттям, від якого млієш,

Ніжним дотиком і зітханням, коли все без слів розумієш.

Я у вирі думок своїх мрійних, сподіваюсь на ласку долі,

І на друзів старих і надійних, і на те, що у Божій волі.

Даша вклоняється під аплодисменти. Вперед виступає кларнетистка (Лада).

Лада: Вибачте за експромт. Я вирішила створити музичний фон для цих чудових віршів, тому що теж навчалася з вами в одному класі. Колись, давно... Я перейшла в іншу школу разом з кількома учнями. У мене була дуже серйозна причина. Я закохалася... Це почуття заважало мені вчитися, думати, безтурботно жити. Мій однокласник мене не помічав. Він і зараз мене не впізнав би навіть без маски. Він зустрічався з іншою, гарною, стильною,

сміливою. Всі милувалися ними, окрім мене. Тоді я написала йому листа про свої почуття. Жодної реакції. А потім, коли я чергувала у класі і прибирала сміття, у кошику знайшла цього листа. Розірваного, брудного. На ньому був відбиток черевика! Я уявила, як вони удвох читали і сміялися! Більше у цю школу я не пішла. А втім, я ні про що не шкодую... *(сідає під загальне мовчання).* Починається повільна мелодія.

Підводиться юнак (Ілля) у масці, він обурений, трішки напідпитку.

Ілля: Невже бувають такі сліпі хлопці? Якби це був я, неодмінно побачив би тебе, бо у тебе нереально гарна фігура! Відкрий своє обличчя, ти, очевидно, красуня, я вже майже закохався! Взагалі, навіщо хтось влаштував цей цирк із масками?! Могли б, як усі роблять, просто зібратися і разом випити, згадати шкільні роки, ми ж були шалено веселі тоді! Ходімо потанцюємо, однокласнице! *(намагається взяти за руку Ладу, та пручається).* До них швидко підходить Віталік у масці, перехоплює руку Іллі.

Віталік: Вибач, друже, цю дівчину вже запрошено на танець, ти запізнився.

Лада вдячно дивиться на Віталіка і йде з ним танцювати.

Ілля відступається і сідає за столик до високої брюнетки (Тані) у масці).

Таня: Що, попустило? Невже немає тут інших красунь? Чого ти зациквився на цій невдасі? Теж мені Джульєтта! Я, наприклад, супермодель. Щойно повернулася з показу в Парижі, а мовчу, не виступаю!

Ілля: А я думаю, де ж я бачив ці стрункі довгі ніжки? Ти принадна, красунечко. Це кажу тобі Я, диктор центрального телебачення і радіо *(Таня радісно регоче, а Ілля обіймає її і веде танцювати).*

Віталік (танцюючи з Ладой): Вибач йому, Ладю, він перебрав шампанського. А втім, наш однокласник правий: ти дійсно приваблива. Як і тоді, у класі.

Лада (знітилася): Боже мій, невже мене так легко впізнати? Я ж у масці! Ти мене інтригуєш тим, що Я не можу тебе упізнати, ти...Олег?...Макс?...Ні! Вибач, зніми маску, дай хоч зазирнути під неї, я вмираю від цікавості..

Віталік (сміючись): Не можна порушувати дрес-код! Краще танцюймо!

Саша (урочисто): Леді енд джентельмени! Для вас співає відома естрадна зірка, переможниця проекту «Голос країни», наша однокласниця. Маско, прошу!

Виходить Дана, починає співати. Всі танцюють у гурті, парами, хто як. У центр кола виходить Лара і чудово танцює під оплески. Після завершення пісні Дана і Лара обіймаються. Усі залишаються стояти напівколом.

Дана: Дякую за оплески! Я щаслива, бо відбулася як співачка. Але з-поміж нас, здається, є професійна танцівниця!

Лара: Не змогла втриматися, щоб це приховати від вас! Так, я вже шостий рік працюю в одному професійному колективі при нашій філармонії.

Від гурту відділяються Оля в масці. Скептично посміхаючись, вона вигукує:

Оля: Стривайте! Я бачу, що тут зібралися виключно успішні і закохані актори, співаки, хореографи, диктори, моделі, музиканти, поети! Клас вундеркіндів, творчих особистостей! Невже з-поміж нас немає лікарів, будівельників,

продавців, прибиральниць врешті-решт! Я вам не вірю! Це вигадані історії, ви розповідали про свої мрії, а не про дійсність! Невже лише Я можу зараз сказати, що працюю вчителькою початкових класів, люблю свою роботу і завжди про неї мріяла? Шановні однокласники! Ми загралися, нам було сьогодні комфортно, але це самообман. Зараз я зніму маску, бо мені нічого приховувати, і пропоную це зробити кожному! (*зриває маску, всі здивовано видихають: Оля!*).

Таня: Ти нікого не здивувала, Олюню, ти завжди була Синьою Панчохою, розумницею-відмінницею. Ти завжди виступала за правду. Але ніхто із присутніх, чуєш, НІХТО не порушить цей дрес-код. Ми тут ІНКОГНІТО і нікому не збираємося сповідатися! Правда, друзі?

Усі схвильовані: хтось сміється, хтось демонстративно повертається спиною до Олі, хтось збирається йти. Хтось кричить: Не сваріться! Раптом Віталік стає навпроти Олі.

Віталік: Я не казав, як склалося моє життя, я не міг нікого з вас зустріти цих декілька років, тому що був на війні. Я бачив чимало різних масок: балаклави, маски хірургів. Наші маски – безпечна гра. Але мені вона не зовсім подобається, тому я стаю на бік Олі (*знімає маску. Усі радісно кидаються до нього: Віталіку! Ти молодець! Лада залишається стояти осторонь, повільно знімаючи маску*). Якщо відверто, я зразу упізнав тебе, Ладо, тому що завжди думав про тебе. Усі шкільні роки ти цього не помічала, бо закохалася, як божевільна, у нашого диктора радіо і телебачення (показує в бік Іллі, той муркоче щось на вушко Тані, обіймаючи її за талію).

Лада: Пробач мені, Віталіку, я не знала, шкода. Але ти бачиш, я була щира, тому що зняла маску. ТИ просив мене це зробити (*повільно наближаються одне до одного, беруться за руки*). Саша і Дарина рятують ситуацію:

Дарина: Сашо, як хазяйку цієї чудової кав'ярні я прошу тебе, скажи щось!

Саша: Ми з Даринкою – не дуже гарні організатори. Дрес-код інкогніто дійсно невдала ідея. Пропоную зараз зробити колективну світлину на честь вечірньої зустрічі, на яку ми прийдемо наступного року знов. Але формат точно буде іншим. Фотографі, прошу! (усі стають гуртом, фотограф каже: Чііз! Усі одночасно зривають маски і завмирають, усміхнені).

Завіса

***На світлинах** – актори студентського театру-лабораторії, афіша прем'єри вистави (2017 р., ЖДУ ім. І. Франка), диплом переможців Всеукраїнського фестивалю-конкурсу «Весняні барви-2018», яким нагороджено студентський театр-лабораторію, його керівника – заслужену артистку України Л. І. Берелет та автора п'єси К. Я. Климову.



СОЛЯНКА З МЕДОМ

*П'єса на одну дію***

Дійові особи:

Омельчик – сучасний український наречений; іспанський тореадор Ескамільйо; Еміль - завсідник американського нічного покер-клубу початку ХХ століття;

Лінусик – сучасна українська наречена; циганка Кармен; Карлін – подружка Еміля, танцівниця американського нічного покер-клубу початку ХХ століття;

Жанна Василівна – мати нареченого; бабуся (у майбутньому); заможна іспанська сеньйора без імені; матінка Дженні – хазяйка американського нічного покер-клубу початку ХХ століття;

Йосип Степанович – батько нареченого; іспанський капітан Хозе; батечко Жозеф – бармен американського нічного покер-клубу початку ХХ століття;

Ганнуся – старша сестра Омельчика; багата іспанська сеньйорита без імені; місіс Енні – дочка мільйонера, відвідувачка американського нічного покер-клубу початку ХХ століття;

Катруся – молодша сестра Омельчика; небагата іспанська сеньйорита без імені; Кетті – офіціантка американського нічного покер-клубу початку ХХ століття;

Галя, Валя, Юля – дружки нареченої; іспанські танцівниці; дві танцівниці американського нічного покер-клубу початку ХХ століття, співачка Софі з бек-вокалістками;

Дівчинка – 10-річна дочка Лінусика і Омельчика (у майбутньому).

Хлопчик – 4-річний син Лінусика і Омельчика (у майбутньому).

КАРТИНА ПЕРША

У кімнаті граються двоє дітей – сестричка років 10 і братик 4-х років. Навколо іграшки. Раптом дівчинка приносить фотоальбом.

Дівчинка: Поглянь, що я знайшла! Такий гарний альбом! *(починає гортати сторінки)* Якись фото!

Заходить бабуся із тарілкою печива.

Бабуся: Дивіться, онучки, яке я вам смачне печиво принесла! Налітайте! А що це ти, дорогенька, вже там гортаєш? Обережненько! Не розірви – це ж весільний альбом ваших татка і мами! Що вони скажуть, коли придуть з роботи?

Дівчинка: Які ж вони гарні! Мама – наче принцеса, а тато – принц! *(бере за руку бабусю).* Бабусю, розкажи нам про весілля! Як все було?

Бабуся: Ну гаразд, мої хороші. *(Бере онуків за руки, сідає з ними неподалік сцени).* Сідайте біля мене, їжте печиво і слухайте. Я розповім вам чарівну історію. Не знаю, може це вигадка, але ваші батьки досі кажуть, що все, що з ними трапилося на весіллі, чистісінька правда. А починалося все так.....

Бабуся з онуками сідають внизу сцени, спостерігаючи все, що відбудеться далі.

Сучасний банкетний зал. Весілля у розпалі. Грає весела танцювальна музика, у центрі кола танцюють наречені – Лінусик та Омельчик. За столом сидять батьки нареченого – Жанна Василівна та Йосип Степанович, залюблено дивляться на молодят. Йосип Степанович уже добре приклався до пляшки, його дружина витирає хусточкою сльози.

Жанна Василівна: Йосипе, поглянь, які ж вони щасливі! Нашого Омельчика й не впізнати! Ще вчора бігав під столом, а сьогодні дивись, як пригортає свою Ліночку, Лі-ну-си-ка (передразнює).

Йосип Степанович: Диви-диви-но, ще й на руки підхопив, кружляє!

Жанна Василівна: Чи ти зі мною колись так танцював? Ой, пропав мій вік, як маків цвіт, так життя і не бачила за всі роки, лише робота та каструлі, та діти!

Йосип Степанович (засмучений, наливає собі горілки): Ще ж дві дочки незаміжні, ото проблема, Жанночко!

Жанна Василівна Поста-но вже цю чарку! Зараз будемо невісточці хустку в'язати, нехай її батьки хоч відео подивляться з тієї Америки, побачать, яке ми весілля гарне справили!

Йосип Степанович допиває чарку, кашляє, трішки хитаючись, бере під руку дружину й урочисто веде в центр кола. Танець зупиняється. Сестри нареченого виносять стільця, подають матері хустку. Звучить пісня, присутні підспівують («Горіла сосна» - Українська народна пісня), під яку свекруха знімає фату і пов'язує хустку (наречена сумує, тричі відхиляється, свекруха пригортає її, вмовляючи одягнути хустку, і врешті-решт пов'язує). Невістка кланяється свекрусі й починає танцювати із Ганнусею, Катрусею та трьома своїми друзками, по черзі одягаючи на них фату. Жанна Василівна з чоловіком, усміхаючись, дивляться збоку. Потім наречена кидає весільний букет дівчатам, вони, штовхаючись, ловлять, хтось кричить: я перша! Хтось: ти мене штовхнула, це мій букет! Мамо, правда я перша спіймала? Хтось регоче. За молодят забувають. Знову гримить весела музика.

Завіса закривається, молодята, взявшись за руки, вибігають наперед сцени, сміючись.

Омельчик: Нарешті ми вільні! Беремо таксі та тікаємо додому, нехай догулюють без нас. До речі, ти не забула КОШИКА З КОНВЕРТАМИ?

Лінусик: Та ж не забула! Зніми з мене бігом цю хустку, усю зачіску зім'яла! Я ж хочу бути для тебе ГАРНОЮ! (Омельчик знімає хустку, хапає кошика і вони тікають за завісу).

Звучить фантастична мелодія.

Бабуся: Саме так, дітки, ваші батьки тоді втекли з власного весілля. А гості цього й не помітили! Вони прибігли додому, не знаючи, які почнуться із ними дива!

Завіса

КАРТИНА ДРУГА

Відкрита сцена. Квартира Омельчикової родини. За столиком у банних халатах сидять молодята. Омелян виймає конверти і рахує гроші. Кароліна, підпершись на лікоть, задумливо дивиться на нього. На обличчі – іронічна усмішка. Омельчик захоплений, він не помічає настрою коханої.

Лінусик: Ще довго? Ти не дивишся на мене вже цілу годину, а все рахуєш, рахуєш. Принести калькулятора?

Омельчик: Можеш принести... Невже ти не розумієш, як це важливо – дізнатися, чи перекрилися витрати на весілля? Це наші перші сімейні гроші, це наша весільна подорож, а, може, навіть автомобіль, хоча навряд чи... Ще декілька конвертів залишилося, ти поки що піди на кухню і приготуй щось! Я страшенно голодний! Хіба можна поїсти, коли щохвилини тобі кричать: гірко! Гірко! Слухай, звари мені солянки!

Лінусик: *наспівує С. Вакарчука «А хочеш із медом?» Сердито:* ЗАСЬ! Переб'єшся! Слухай! Мені зараз начхати на ці ГРОШІ, вони нікуди не втечуть! Мене бісить те, що У ПЕРШУ ШЛЮБНУ НІЧ ТИ ДУМАЄШ НЕ ПРО МЕНЕ, А ПРО БАБЛО!!! Я кохаю тебе, ти – мене, ця ніч швидко минає! Про ЩО ми будемо згадувати через 30-40 років? Як ГРОШІ РАХУВАЛИ?

Омельчик (*не чуючи коханої, показує їй конверта*): Я так і знав, що хтось надурить! Подивись – замість грошей якась безглузда листівка (*читає*): «ПОДАРУНКОВИЙ СЕРТИФІКАТ. ДОРОГІ МОЛОДЯТА! НАЙКРАЩИМ ПОДАРУНКОМ ДО ВЕСІЛЛЯ Є МИТТЄВЕ ЗАДОВІЛЬНЕННЯ ТРЬОХ ВАШИХ БАЖАНЬ, ЯКІ ВИ ОЗВУЧИТЕ, ТРИМАЮЧИ ЦЕЙ ЧАРІВНИЙ ДОКУМЕНТ У РУКАХ. БУДЬТЕ ВИВАЖЕНИМИ! ЗИЧУ РОДИННОГО ЩАСТЯ! ІЗ ЛЮБОВ'Ю ГІМЕНЕЙ». *Сміється.*

Лінусик (*зацікавлено*): Три бажання! Супер! Що ж, перевіримо сертифікат (*вихоплює листівку з рук Омельчика і пафосно тримає її високо над головою*): Гіменею! Я хочу палкого кохання, я хочу, щоб цей чоловік ладен був віддати життя за один мій погляд! Я хочу в 19-те століття, в Іспанію, бо Я – не Лінусик, а КАРМЕН, а він – не Омельчик, а ТОРЕАДОР ЕСКАМІЛЬЙО!!! Омельчик намагається вихопити листівку («Віддай краще мені!»), обидва завмирають у цій позі, раптом починає лунати фантастична мелодія.

Бабуся: Не лякайтеся, мої любі, але те, що забажала ваша мама, здійснилося! Погляньте! Це площа в Іспанії середини 19-го століття. А зараз ви побачите своїх батьків.

КАРТИНА ТРЕТЯ

Завіса відкривається. Площа в Іспанії середини 19 ст. Танцівниці виконують іспанський танець.

У кінці танцю на площу виходить Кармен, прогулюючись, щаслива, тримаючи під руку коханого тореадора Ескамільйо. Їх оточують танцівниці, поодаль стоять багата сеньйора, багата сеньйорита, небагато одягнена

сеньйорита, вони розмовляють між собою, а також поодаль від усіх стоїть самотній капітан Хозе (ховаючись від Кармен та її коханого, озброєний шпагою, обличчя досить знервоване). Під звуки хабанери всі (окрім Хозе) оточують закохану пару, підтанцьовують, усміхаються закоханим.

Кармен співає хабанеру, тримаючи за руку коханого, витанцьовує перед ним:

О любове, це пташка вільна,
Її ніяк вам не спіймать.
Вона в'юнка, метка, свавільна,
І крилець вам їй не зв'язать.
Ні погрозами, ні грізьбою
Любові крил не зв'яжеш ти, –
Пути скине, й летить стрілою
До раз обраної мети.

Любов! любов! Любов! Любов! *(усі разом із Кармен)*

Любов – дитя жаги палкої,
Закони не до серця їй.
Від мене ти – я за тобою;
Ой, бережись, ти будеш мій.
Ой, бережись,
Любов – це пташка,
І тобі їй не підкорить!
Тож бережись
її спіймати,
Вона з'являється на мить!

Пташка близько від тебе сіла,
Але спорхнула – і знов нема;
Засміялась і відлетіла,
Проси, благай, – усе дарма.
Грає пташка круг тебе, в'ється,
То одлетить, то прилетить,
То за хмари аж понесеться,
То знову з'явиться на мить.

Любов! любов! Любов! Любов! *(усі разом із Кармен)*

Любов – дитя жаги палкої,
Закони не до серця їй.
Від мене ти – я за тобою;
Ой, бережись, ти будеш мій!
Ой, бережись,
Любов – це пташка,

І тобі її не підкорить!
Тож бережись
її спіймати,
Вона з'являється на мить! (за М. Рильським).

Хозе підходить до Кармен, усміхаючись, хоче пригорнути. Вона кокетливо виймає червону троянду з волосся. Хозе простягає руку за квіткою, однак Кармен, глумливо відштовхнувши його, дарує квітку Ескамільйо, той стає на коліно і цілує її руку, оплески, усі радіють. Хозе у відчаї вихоплює шпагу і кидається до пари.

Лунає іспанський марш.

Хозе: Це МОЯ квітка, Кармен! Ти МЕНІ її давала, а тепер зрадила! Готуйся до бою, нікчемний тореадоре!

Ескамільйо: Я до Ваших послуг, капітан Хозе! Захищайтеся! Я вб'ю Вас заради своєї коханої! (починають бій на шпагах).

Кармен відбігає вбік, хапаючись за голову.

Кармен: Лишенько, я не думала, що моя мрія про шалене кохання призведе до такого!!! *Раптом небагата іспанська сеньйорита без імені подає Кармен сертифікат зі словами: Тримай, Кармен! Кармен голосно озвучує по складах друге бажання, виймає сертифікат, високо тримаючи його над головою: МИ З КОХАНИМ ПОВИННІ ПОТРАПИТИ В ІНШУ КРАЇНУ, В ІНШИЙ ЧАС, СТАТИ БАГАТИМИ І РОЗВАЖАТИСЯ, А НЕ ЗАГИНУТИ ТУТ! ГІМЕНЕЮ, ЗАБЕРИ НАС У 20-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ, МИ ЗНАЙДЕМО СВОЄ ЩАСТЯ В АМЕРИЦІ!*

Усі герої завмирають, час зупиняється, звучить знов та сама фантастична мелодія, завіса...

Бабуся: Тоді ваша мама врятувала татка від загибелі. Але ж їм знову закортіло перевірити своє кохання! Навіжені! Вони опинилися в Америці, у Лас-Вегасі, у нічному клубі гравців у карти. Тільки погляньте, якими були люди сто років тому!

КАРТИНА ЧЕТВЕРТА

Завіса відкривається. Покерний нічний клуб у Лас-Вегасі 20-х років ХХ століття. За столом сидять 2 гравці – гра відбувається один-на-один. Це Еміль (елегантний молодик у жилеті й капелюсі) і розкішно вбрана місіс Енні, обвішана дорогоцінностями, у хутрі). Очевидно, гра вже закінчується і переходить у тиху грайливу розмову. Молоді люди кокетливо усміхаються одне одному. Поодаль за барною стійкою робить коктейль бармен батечко Жозеф. Біля нього стоїть хазяйка покер-клубу матінка Дженні і крадькома споглядає гравців. Офіціантка Кетті протирає бокали, вона втомилася і хоче спати, позіхає. Звучить приємна мелодія. Неподалік гравців у покер під ніжну музику танцюють привабливі дівчата – танцівниці клубу.

Еміль: Я знову програв Вам купу грошей, місіс Енні, але чомусь не засмучений.

Енні: Ви мільйонер? Тоді ви майже колеги із моїм батьком. Він, як бачите, ні в чому мені не відмовляє, навіть у таких небезпечних розвагах, як гра і заборонений алкоголь.

Еміль: На жаль, я не мільйонер, але неодмінно ним стану! А поки що я лише Еміль - божевільний закоханий. Як Вам такий залицьняк?

Енні: Я вже від багатьох чула щось подібне. Але ти мені чимось подобаєшся, хлопчику (торкається його обличчя).

Еміль (до офіціантки): Кетті! Принеси нам того коктейлю, який робить батечко Жозеф! **(до Енні):** Я покажу Вам справжню мільйонершу – це хазяйка клубу матінка Дженні! Хоча на перший погляд – звичайна жінка.

Кетті приносить коктейль обом співрозмовникам зі словами: Емілю, чи не забагато тобі сьогодні?

Еміль Іди геть, Кетті, я сам знаю, що мені потрібно! *Кетті обурено відходить. Еміль та Енні п'ють на брудершафт.*

Матінка Дженні (виступає наперед): Сьогодні особливий вечір! Для вас співає чарівна крихітка Софі!

Співачка Софі виходить на сцену у супроводі трьох танцівниць (одна з дівчат – Карлін) і енергійно співає джаз. Карлін, танцюючи, помічає, що Еміль і Енні обіймаються. На останніх акордах пісні вона починає штовхати Енні, намагається схопити її за волосся, та намагається сховатися за Емілем, усі збігаються, чутно вигук: Карлін! Ти збожеволіла! Припини! Поліція!

Карлін: Ось що роблять із тобою багаті жінки і пляшки, Еміль! Вчора ти присягався мені в коханні, обіцяв одружитися, казав, що ти зібрав гроші на весілля! А сьогодні ти все програв цій ляльці! Дідько з тобою, забирайся геть від мене разом зі своєю багатійкою! *Плаче (дівчата заспокоюють Карлін).*

Звучить блюз.

Еміль (у розпачі хапається за голову, майже плаче): Я, здається, зовсім збожеволів і не знаю, що робити! Жозеф, Дженні! Порадьте, як жити далі?

Матінка Дженні (підходить до Еміля): У закоханого серця немає порадників, вирішуй сам, із ким ти залишишся.

Енні: Досить! Я виходжу з гри! У мене СОТНІ таких, як ти, Еміль, біжи до своєї КРИХІТКИ! *(швидко виходить).*

Еміль підходить до грального столу, здалеку поглядає на засмучену Карлін. Раптом до нього підбігає Кетті і простягає СЕРТИФІКАТ зі словами: Тримай, герою! Еміль хапає сертифіката, вигукує до Карлін.

Еміль: Люба, ми врятовані! *Підіймає сертифікат високо, вимовляючи голосно: ГІМЕНЕЮ, ДЯКУЮ ТОБІ ЗА НАУКУ ВІРНОСТІ І КОХАННЯ! ВОСТАННЄ ПРОШУ ТЕБЕ, МОЛЮ, БЛАГАЮ, ПОВЕРНИ НАС ІЗ КОХАНОЮ ДОДОМУ!*

Усі герої завмирають, час зупиняється, звучить знов та сама фантастична мелодія, завіса...

Бабуся: Дорогі онуки! Ваш тато тоді зрозумів, що ніхто не зможе розлучити його з вашою мамою, що треба повертатися додому і берегти своє кохання. А ваша мама побачила, що за неї ладні віддати життя. Погляньте, які ж вони щасливі, ваші батьки!

КАРТИНА П'ЯТА

Омельчик і Лінусик, одягнені по-домашньому, обійнявшись, стоять углибині кімнати. Вони усміхаються. Перед ними стоїть кошик із весільними грішми. Неподалік висить весільна сукня із фатою. Молодята дістають із кошика ще й повзунки для немовлят – рожеві і блакитні, сміються.

Лінусик: Ти кого хочеш: хлопчика чи дівчинку?

Омельчик: А на кого більше зібрали?

Лінусик: Віриш? Однаково!

Омельчик: Тоді двох! *Лінусик, сміючись, штовхається.*

Звучить весела мелодія. До кімнати (відкрита сцена) входять батьки Омельчика, дві сестри (старша тримає весільного букета), усі завантажені пакетами з їжею, батько несе пляшки, щось наспівує, п'яленький. Усі рухаються на передньому плані сцени, пританцьовують.

Жанна Василівна: Усе, відстрілялися! Не гірше за інших весілля. Сідає. Йосипе! Зніми з мене негайно ці туфлі, бо я зараз помру! *Йосип Ступанович намагається зняти туфлю з дружини, втрачає рівновагу і падає, притуливши туфлю до обличчя. Негайно з нею засинає, хропе. Батьку! Штовхає чоловіка. Ти що, спиш? Казала, треба менше пити! О, заснув! А скільки їжі позалишалося – тиждень будемо їсти, правда, невісточко (гукаючи, повертає голову вглиб сцени, де наречені)?*

Йосип Степанович *(прокинувся, кинув туфлю, вхопився за пляшку):* Молодята, а може, ви зголодніли після весільної ночі? Синку! Хоч ти зі мною випий, за весь день і чарки випити не дали! *(Дружина обурено крутить головою).*

Омельчик та Лінусик, якісь дивні, усміхнені, наче вперше бачать усіх, підходять до столу, урочисто вклоняються разом.

Омельчик: Дякуємо за весілля, мамо й тату, а вам, сестрички, знайти свою пару! Ви не повірите, де ми з Лінусиком були цієї ночі!

Лінусик: Та годі тобі! Потім розповімо! А їсти ми не хочемо, правда, ми вже наїлися.

Омельчик: Солянки.

Лінусик: Із медом.

Обіймаються і мовчки виходять до іншої кімнати (за куліси).

Жанна Василівна: Нічого не зрозуміла. Хіба хто варив солянку? Та ще й із медом? Якись дивні!

Йосип Степанович: Не дивні, а закохані!

Усі мовчать. Лунає пісня «Ой там, на горі» (Народний фольклорний ансамбль "Яворина", фонограма). Підхоплюють.

Жанна Василівна: Чого ж так сумно? Свято ж яке гарне! Зіграйте веселої!

Під веселу мелодію («Найкращий день» О. Винника) всі танцюють, до рідні приєднуються молодята.

Бабуся з дітьми виходять на сцену, стають перед іншими.

Бабуся: Так і закінчилася чарівна весільна пригода ваших батьків. Головне, що вони зрозуміли важливу річ: щоб мрія здійснилася, зовсім не обов'язково їхати в чужі краї. Щастя і кохання назавжди оселяться в нашій родині, якщо ми цього будемо прагнути. Ну як, сподобалася моя розповідь?

Діти: Так! Дуже!

Дівчинка: Бабусю! А що було далі!

Бабуся: А далі до нас прилетів лелека і приніс спочатку тебе *(до дівчинки)*, а потім – тебе *(до хлопчика)*. *Пригортає діток.* Але це вже зовсім інша історія.

Завіса.



п'єса на одну дію

Солянка з медом

19 листопада
15:30
ЖДУ ім. І. Франка
НК №4, ауд. 101



За п'єсою професора
Катерини Климової
Режисер-постановник
заслужена артистка
України Лілія Берелет

Студентський театр-лабораторія



****На світлинах** – актори студентського театру-лабораторії, афіша прем'єри вистави (2018 р., ЖДУ ім. І. Франка), статуетки переможців Всеукраїнського фестивалю-конкурсу «Весняні барви» 2018-2019 рр.

Список використаних джерел

1. Акмеологічний словник / Упор. І. О, Ніколаєску. Черкаси, ОПОПП, 2012, 28 с.
2. Богославець Л. П. Акмеологічний аспект модульного середовища університету / Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. 2017. № 10. С. 20-23.
3. Брич В. Я., Х. А. Снігур. Акмеологічна модель фахівця нового типу. / Демографія та соціальна економіка, 2017, № 1 (29). С. 122 – 131.
4. Гопка О. М. Творчий потенціал особистості як наукова категорія / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 2016. Вип. 27. С. 11 – 14, с. 14
5. Калаур С., Сорока О. Потенціал акмеології у професійній підготовці майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності: методологічні та практичні акценти. *Social Work and Education*. Vol. 7, No. 1. Ternopil-Aberdeen, 2020. P. 124 – 134.
6. Каліцінська Р. О. «Формування креативної особистості через призму театрального мистецтва» (з досвіду роботи). «Загальноосвітня школа І – III ступенів №5 Вінницької міської ради» : навч. посібник. Вінниця, 2014, 96 с.
7. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. посібник / Н. А. Карпенко. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 156 с
8. Климова К.Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : ПП «Рута», 2010. 560 с.
9. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. - 389 с.
10. Рибачук А. Формування феномену творчої особистості / Мистецтво лікування. - 2018. - № 7/8. - С. 56 – 59.
11. Садовенко С. М. Самодіяльна художня творчість: культурологічні аспекти концептуалізації / *Культура і сучасність*. № 1, 2014, . 53 – 60, с.
12. Словник української мови: в 11 томах. Том 10, 1979. С. 54. [<http://sum.in.ua/p/10/54/1>].

13. Теорія і практика професійної акмеології: монографія / Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Костюшко Ю.О., Осадчук Н.П., Сидорчук Н.Г. – Житомир : Вид-во ПП "Євро-Волинь", 2020. 392 с.

14. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко; [гол. ред. С. Головка]. Київ, Либідь, 1997. 373с.

15. Фурдуй С. Студентоцентроване навчання як перспективний елемент вищої освіти / Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір: Зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф. Ізмаїл. РВВ ІДГУ, 2017. 146 с.

16. Цветкова Г. Г. Проблема самовдосконалення викладача вищої школи: акмеологічний, системно-синергетичний, аксіологічний підходи / Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Зб. наук. праць. Луганськ, 2012. С. 167 -178.

17. <https://designkhnnra.wixsite.com/mysite/pozanavchalna-diyalnist>

18. <https://dspu.edu.ua/polonist/alter/>

19. <https://www.facebook.com/act.labstudio.kh/>

20. <https://nauka.udpu.edu.ua/naukovo-doslidna-laboratoriya-teatr-slova/>

21. <https://1.zt.ua/news/podiyi/aktori-zhitomirskogo-teatru-bursaki-v-listopadi-zigrali-vistavu-nich-na-ivana-kupala.html>

22. <https://www.youtube.com/watch?v=vbA9jBbNxpс>.

23. https://www.youtube.com/watch?v=f8FTF_zh8Tk

24. <https://www.0412.ua/afisha/14170/solanka-z-medom>

25. <http://sk1.tv/news/77460.html>

26. https://www.tvorchist.com.ua/pages_15.html

27. <http://eprints.zu.edu.ua/31764/1/%D0%A9%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%86%D0%BD%D1%88%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0.pdf>

28. <http://eprints.zu.edu.ua/33831/1/%D0%92%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D1%8E%D0%BA%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%20%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F%20%D1%80%D0%B5%D0%B4.pdf>

ПРО АВТОРІВ

Климова Катерина Яківна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Поліського національного університету, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся», відмінник освіти України.

e-mail: klimov999@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0566-4044>

Плечко Антоніна Андріївна – кандидат фіологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Поліського національного університету.

e-mail: antoniaukr40@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4739-0750>

Куриленко Дана Володимирівна - кандидат фіологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Поліського національного університету.

e-mail: danakurylenko4@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9060-956X>

Вознюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Житомирського державного університету імені Івана Франка, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся».

e-mail: alexvoz@ukr.net; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4458-2386>

Щерба Наталія Сергіївна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

e-mail: scherbanatasha@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5467-4292>

Гордієнко Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка.

e-mail: yelenagord110@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-003-3384-3656>

Шевцова Лариса Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови та методики її навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка.

e-mail: lshevtsova@ukr.net; ORCID <http://orcid.org/0000-0002-6343-782X>

Наукове видання

**САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА:
АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Монографія

За редакцією Катерини Климової

Макетування *К. Климова*

Дизайн обкладинки *О. Дунаєвська*

Роздруковано з оригіналу-макета замовника

Підписано до друку 29.04.2022

Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman

Зам. № 20. Ум. друк. арк. 12,7

Наклад 300 прим.

Свідоцтво суб'єкта про державну реєстрацію

ДК № 7381 від 13.07.2021 р.

Поліський національний університет, 2022

10008, м. Житомир, вул. бульвар Старий, 7