




**СЛАВІСТИЧНІ СТУДІЇ:
ЛІНГВІСТИКА,
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО,
ДИДАКТИКА**

Збірник наукових праць

Випуск третій

Хмельницький
2017



**СЛАВІСТИЧНІ СТУДІЇ:
ЛІНГВІСТИКА,
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО,
ДИДАКТИКА**

Збірник наукових праць

Випуск третій

**Хмельницький національний
університет
Кафедра слов'янської філології**

**СЛАВІСТИЧНІ СТУДІЇ:
ЛІНГВІСТИКА,
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО,
ДИДАКТИКА**

Збірник наукових праць

Випуск третій

**Хмельницький
2017**

УДК 811.16; 82; 81-13

С 48

Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика : збірник наукових праць / голова редколегії Н. В. Подлевська; відповідальна за випуск Н. М. Торчинська. – Хмельницький : ФОП Бідюк Є. І., 2016. – Випуск третій. – 198 с.

Рекомендовано до друку на засіданні кафедри слов'янської філології (протокол № 10 від 23 травня 2017 року)

Редакційна колегія:

Горячок І. В., Дутковська О. Б., Подлевська Н. В. (голова редколегії), Серкова Ю. І., Станіславова Л. Л., Терещенко Л. В., Торчинська Н. М. (відповідальна за випуск), Торчинський М. М.

Збірник наукових праць містить публікації викладачів та студентів, присвячені питанням українського та зарубіжного мовознавства, літературознавства і дидактики.

Для філологів, педагогів та всіх, хто цікавиться зазначеними питаннями.

© Автори статей, 2017

© Хмельницький національний університет, 2017

ЗМІСТ

<i>Бадалян Гаяне.</i> Явище пуризму в українській мові: порівняльний аспект	6
<i>Бишарева Екатерина.</i> Индивидуально-авторские образования в языке поэзии Иосифа Бродского: структурно-семантический и тематический анализ	9
<i>Брюхович Олеся.</i> Український молодіжний сленг в ідіостилі Ірени Карпи (на прикладі творів «Перламутрове порно (Супермаркет самотності)» та «Baby travel. Подорожі з дітьми, або Як не стати куркою»)»	13
<i>Булавук Ольга.</i> Динаміка назвотворчого процесу поселень Старокостянтинівського району	18
<i>Вегера Христина.</i> Особливості навчання граматики іноземної мови	20
<i>Волик Світлана.</i> Специфіка метафор у збірці оповідань Марини Павленко «Як дожити до ста»	23
<i>Гармата Ірина.</i> Неологізми як одна з основних рис ідіостилю Василя Стуса	26
<i>Гнатюк Любов.</i> Використання мультимедійних презентацій на уроках польської мови	29
<i>Горячок Інна.</i> Особливості застосування радіантного конспектування у процесі навчання	33
<i>Грицева Антоніна.</i> Адекватність перекладу відокремлених зворотів російської мови	36
<i>Dutkowska Oksana.</i> Problemy metodyczne w organizacji początkowego etapu nauczania języka polskiego studentów-polonistów	45
<i>Дурач Каріна.</i> Сучасні вимоги до підготовки вчителя іноземної мови	50
<i>Дячок Марина.</i> Організація індивідуальної самостійної роботи студентів у процесі навчання іноземної мови у ВНЗ	54
<i>Замашнюк Ірина.</i> Розвиток творчої особистості на уроках іноземної мови	57
<i>Зачена Катаріна.</i> Особливості фонемної організації кореневих морфем в іменниках із непохідною основою	61
<i>Іванчишин Оксана.</i> Виховання духовності учнів на уроках	64

української мови і літератури	
<i>Капиця Альона.</i> Основні проблеми проведення практичних занять з іноземної мови у вищій школі та шляхи підвищення ефективності їх організації	68
<i>Карачковська Ірина.</i> Тема любові у прозовій спадщині Дарії Віконської	72
<i>Карачун Дарія.</i> Словниковий запас і комунікативна компетенція	76
<i>Коваль Марина.</i> Село Нетечинці Віньковецького району Хмельницької області: історико-ономастична характеристика	79
<i>Ковальчук Альона.</i> Фейк як політичний формат у сучасному медіапросторі	81
<i>Козьменко Анна.</i> Комунікативно-орієнтований підхід у навчанні іноземних мов	85
<i>Корой Ірина.</i> Порівняльні конструкції в ідіостилі Люко Дашвар (на прикладі романів «ПоКров», «Мати все»)	87
<i>Котоній Вікторія.</i> Новітні технології навчання іноземної мови	89
<i>Лалуєва Аліна.</i> Лекція з польської мови у вищому навчальному закладі	94
<i>Маркарян Майя.</i> Григорій Грабович і дискусія про присудження національної премії імені Т. Г. Шевченка	97
<i>Мартинюк Яна.</i> Порівняння в художньому мовленні Сергія Жадана (на матеріалі збірки «Життя Марії»)	100
<i>Матвійчук Марина.</i> Семантика вставних конструкцій у прозовому мовленні Юрія Андруховича	104
<i>Микуцька Олена.</i> Систематизація найменувань поселень Хмельницького району Вінницької області за семантикою твірної основи	108
<i>Мільчановська Ліана.</i> Інноваційні технології на уроках української мови та літератури	111
<i>Мітіна Надія.</i> Методика використання ігор на уроці іноземної мови	114
<i>Паламарчук Тарас.</i> Словотвірні моделі прислівникових okazіоналізмів у романі М. Дочинця «криничар»	117
<i>Пасіщук Анна.</i> Символізація флоролексем у поетичному мовленні Анатолія Мойсієнка	120

<i>Подлевська Неля.</i> Методика викладання мови у формуванні лінгвістичного світогляду майбутніх філологів	123
<i>Савчук Ірина.</i> До питання походження назви міста Старокостянтинів	130
<i>Sierkowa Yulia.</i> Olimpiada literatury i języka polskiego jako droga do głębszego rozpoznania narodowej i europejskiej tradycji literackiej oraz tożsamości kulturowej	133
<i>Станіславова Людмила.</i> Націоналізм у поезії Тараса Шевченка	139
<i>Струтинська Галина.</i> Мотиваційна класифікація ойконімів Теофіпольського району Хмельницької області	146
<i>Терещенко Катерина.</i> «Прекрасное» и «вечное» в поэзии А. Ахматовой	148
<i>Терещенко Людмила.</i> Байкопоетоніми фітофорного походження в байкарській спадщині П. Білецького-Носенка	153
<i>Ткачук Ліна.</i> Роль хмарних технологій у розвитку пізнавальних можливостей учня	160
<i>Торчинська Наталія.</i> Елементи невластне прямого мовлення в структурі вставлених конструкцій	163
<i>Торчинський Михайло.</i> Ономастична практика студентів	169
<i>Тохур Катерина.</i> Ігрові форми навчання на уроках української літератури	172
<i>Федорович Крістіна.</i> Концепт 'вогонь' в українській та польській мовних картинах світу	175
<i>Феркалюк Діна.</i> Репрезентація зоолексем у поезії Івана Малковича	178
<i>Furman Maria.</i> Nauczanie i rozwijanie sprawności językowych: zasady nauczania mówienia	182
<i>Чернега Гання.</i> Лексико-семантичне поле дієслів мовлення у збірці Оксани Забужко «Сестро, сестро»	186
<i>Шевчук Анастасія.</i> Ономастикон українського телевізійного простору	190
<i>Інформація про авторів</i>	193

ЯВИЩЕ ПУРИЗМУ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ : ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Пуризм – нормативний напрям у літературній мовній політиці, скерований на усунення з мови неорганічних іншомовних елементів [1]. Феномен мовного пуризму вже протягом довгого часу є актуальним на теренах України, адже не було в історії нашої країни такого моменту, щоб народ не прагнув до пошуків національної самобутності.

Вивченням пуризму свого часу займалися багато мовознавців, зокрема А. Ю. Кримський, О. Б. Курило, С. С. Смерчинський, М. Ф. Сулима, Є. К. Тимченко, які за свою прихильність до українського пуризму були репресовані. Також ідею очищення мови підтримували упорядники словників С. С. Паночіні та Г. К. Голоскевич [2]. Але проблема пуризму досі є актуальною, адже на сучасному етапі вона набуває нових проявів, з'являються новітні методи вирішення цього дискусійного питання, тому вона досі потребує ретельного аналізу й дослідження.

У ХХІ столітті комп'ютерні технології дають змогу абсолютно усім людям запропонувати свої авторські замітники іншомовних слів та обговорювати їх у Міжнародній мережі з метою зробити в майбутньому ці власне українські слова загальноживаними. Одним із кращих прикладів такого громадського словотвору є Інтернет-ресурс «Словотвір» [4, 21. 11. 16], на прикладі матеріалів якого ми можемо простежити тенденцію створення неологізмів, а також побачити переваги та недоліки такого прояву пуризму.

Основним завданням нашої наукової розвідки є порівняльна характеристика словника Павла Штепи та онлайн-ресурсу «Словотвір», опис запропонованих питомо українських неологізмів, аналіз двох категорично різних виявів пуризму, виявлення їхніх позитивних та негативних рис.

Дослідивши запропоновані замітники у Інтернет-ресурсі «Словотвір» та у словнику Павла Штепи «Знайдібки», ми методом порівняння виявили слабкі та сильні сторони кожного із варіантів. На прикладі таблиці, поданої нижче, можна побачити, наскільки різними є неологізми, створені письменником та істориком, а

також слова, які були створені абсолютно різними людьми, як фахівцями, так і тими, хто не має спеціальної освіти.

Сучасне загальноживане слово	Інтернет-ресурс «Словотвір»	«Знахідки» Павла Штепи
<i>авіазапод</i>	<i>літакарня</i>	<i>літаковня</i>
<i>авторитет</i>	<i>уплиновець</i>	<i>знавець</i>
<i>автострада</i>	<i>швидківниця</i>	<i>великошлях / магістраля</i>
<i>агітатор</i>	<i>заохочувач</i>	<i>баламута / намовляч</i>
<i>агонія</i>	<i>передсмертя</i>	<i>скінмуки</i>
<i>анонс</i>	<i>сповістива</i>	<i>оповістка</i>
<i>апатія</i>	<i>знечуття</i>	<i>зневіра</i>
<i>апогей</i>	<i>вершень</i>	<i>найвищість</i>
<i>аптека</i>	<i>лікарниця</i>	<i>лікарня</i>
<i>асоціювати</i>	<i>однакувати</i>	<i>з'єднувати</i>
<i>біжутерія</i>	<i>пацьорки</i>	<i>оздобки</i>
<i>бісквіт</i>	<i>цвібак</i>	<i>пундик</i>
<i>вегетаріанський</i>	<i>травоїдний</i>	<i>рослиноїжний</i>
<i>велосипед</i>	<i>коловерт</i>	<i>колеска</i>
<i>вентилятор</i>	<i>вітрогін</i>	<i>вітрячок / вітрогінка</i>
<i>вундеркінд</i>	<i>диво-малюк</i>	<i>чудо-дитина</i>
<i>готель</i>	<i>гостівня</i>	<i>гостиниця</i>
<i>дегустатор</i>	<i>смакопроб</i>	<i>смаколига</i>
<i>делікатес</i>	<i>смаколик</i>	<i>заїдка</i>
<i>дос'є</i>	<i>життєтека</i>	<i>справотека</i>
<i>душ</i>	<i>роби-дощик</i>	<i>дощачок</i>
<i>інверсія</i>	<i>спротивлеження</i>	<i>перестанова</i>
<i>карлик</i>	<i>куцак</i>	<i>малюк/маляк/малорос</i>
<i>картина</i>	<i>мальва</i>	<i>малево</i>

<i>комп'ютер</i>	<i>рахівник</i>	<i>зачисляла / вичіслялка</i>
<i>лібералізм</i>	<i>свободництво</i>	<i>волелюбство</i>
<i>лідер</i>	<i>очільник</i>	<i>провідник / вожай</i>
<i>ліфт</i>	<i>верхохід</i>	<i>підойма</i>
<i>мізантроп</i>	<i>відлюдок</i>	<i>людонелюб / відлюдько</i>
<i>утопія</i>	<i>отбитація</i>	<i>химера / мрійливо</i>

У наведеній таблиці подана лише частина слів, які наявні у джерельній базі дослідження. Слід зазначити, що у Інтернет-ресурс містить більшу кількість лексем, ніж словник П. Штепи. Це, зокрема:

1. Слова на позначення предметів, явищ, які на момент складання словника «Знадібки» існували, але не були загальновідомими та загальноживаними, наприклад: *автостоп* – *автостин*, *аквапарк* – *водогірки*, *графіті* – *стінопис*.

2. Слова на позначення предметів, явищ, яких на момент складання словника «Знадібки» не існувало, наприклад: *wi-fi* – *бездрот*, *кліп* – *видограй*, *корпоратив* – *колегулька*, *сканер* – *зчитувач*.

3. Жаргонізми та молодіжний сленг, які поповнюються новими словами надто динамічно, а тому не можуть бути оперативно зафіксовані у друкованих виданнях: *баг* – *вада*, *бот* – *штуч*, *батл* – *герць*, *лайк* – *вподобайка*, *селфі* – *самознимка*, *смайл* – *усміхайлик*, *аватар* – *мармизка*, *лінк* – *посилання*, *копірайтер* – *гаслотворець*, *лайфхак* – *лазівка*.

Проаналізувавши замітники, запропоновані П. Штепою та Інтернет-ресурсом «Словотвір» робимо такі висновки:

– в Інтернет-просторі кожна людина має змогу голосувати за той варіант замітника, який більш прийнятний для неї самої, а отже, шляхом голосування можна обрати більш доречний варіант неологізму;

– для того, щоб поповнити новими словами друковане видання, потрібен деякий тривалий час, а в Інтернеті це можна зробити за кілька секунд;

–даючи змогу людям без спеціальної освіти пропонувати свої варіанти очищення мови, можна зробити її більш народною та живою;

–у сучасному світі для успішного втілення ідей пуризму потрібно використовувати методи, які крокують у ногу із часом;

–книги, зокрема словник П. Штепи, вважаються більш авторитетними, класичними та правильними, ніж Інтернет-ресурси.

Отже, право на життя має як і словник Павла Штепи, так і Інтернет-ресурс «Словотвір», але кожен із цих варіантів потребує ретельного вивчення, перевірки на семантичну та лексичну точність.

Перспективу дослідження вбачаємо у подальшому аналізі впливу пуристичних явищ на сучасну українську мову.

Список використаної літератури

1. Масенко Л. Український пуризм: міф чи реальність? / Л. Масенко // Академічна панорама. – 2009. – лютий. – С. 1–2.

2. Пуризм [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://qps.ru/XwNC0>

3. Словник чужомовних слів і термінів : під ред. П. Штепи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://qps.ru/5HtEV>

4. Словотвір [Електронний ресурс]. – Режим доступу: slivotvir.org.ua

5. Шевчук Ю. Мовна шизофренія / Ю. Шевчук. – Брустури : Дискурс, 2015. – 60 с.

Екатерина Бишарева

ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ЯЗЫКЕ ПОЭЗИИ ИОСИФА БРОДСКОГО: СТРУКТУРНО- СЕМАНТИЧЕСКИЙ И ТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Каждый «художник» в широком понятии этого слова использует уникальную образную систему. В этом помогают изобразительные средства, с помощью которых творец отображает состояние своего внутреннего мира и его взгляды на жизнь. Целью же поэта или писателя должно быть выражение мироощущения посредством языка.

Актуальность темы нашего исследования основывается на том, что словообразование окказионализмов Иосифа Бродского всегда изучалось в контексте других тем, но никогда не изучалось само по себе. Поэт весьма уникален в своем творчестве, и некоторые исследователи ставят его в один ряд с М. В. Ломоносовым и А. С. Пушкиным во влиянии на русский поэтический язык. Личность Бродского приобретает все большую заинтересованность со стороны как литературоведов, критиков, языковедов, так и читателей. Поскольку было много неизданных стихотворений, то не имелось возможности исследовать творчество Бродского во всей полноте. На сегодняшний день нам представлена такая возможность.

В современной русской литературе изучением авторских окказионализмов в творчестве Иосифа Бродского занимались Л. Баткин, Я. Гордин, А. В. Корчинский, М. Крепс, Л. Лосев, И. Самойлова, Л. Штерн. И. Самойлова изучала динамическую картину мира Бродского, анализируя глаголы в его творениях [7]; М. Крепс обратил внимание на количество фразеологических оборотов в прозе писателя [5]; Л. Баткин и Я. Гордин выделяли оригинальное построение метафорической лексики И. Бродского [4], Л. Лосев охарактеризовал философичность эссе автора [6]. Но все же окказиональная лексика этого поэта не исследована должным образом. Его творения требуют большего внимания и глубочайшего анализа.

Цель нашего исследования заключается в выявлении тенденций индивидуального словообразования И. Бродского, в осуществлении структурно-семантического анализа, обосновании их тематических функций в художественном тексте.

Писателю часто бывает необходимо выразить свою мысль одним словом, которого нет в словаре. Необходимо, чтобы оно включало в себя черты или особенности нескольких слов.

Лексические (словообразовательные) окказионализмы создаются в большинстве случаев комбинацией различных звуковых основ и аффиксов в соответствии со словообразовательной нормой или в некотором противоречии с ней. Менее частотно образование лексических окказионализмов лексико-синтаксическим и морфолого-синтаксическим способами. При образовании лексических окказионализмов действует

исторически сложившийся механизм словопроизводства. Новообразование компонуется из морфем, уже существующих в языке.

При образовании окказиональных слов, как правило, нарушаются законы построения соответствующих общезыковых единиц, нормы языка.

Бродский считал, что владеть языком поэзий могут лишь избранные, посвященные в великое таинство. Поэтому в поэзиях часто имеет место индивидуальное авторское употребление слов. Это свидетельствует о своеобразном восприятии автором действительности.

В стихотворениях автора превалирует новообразование **имен существительных**: *проплыванье, убиванье* [4, с. 50], *дрожка* [4, с. 99], *смертоубийство* [4, с. 119], *миропорядок* [4, с. 148], *рифмо-лента* [4, с. 167], *злоречье* [4, с. 274], *порхатость, союзник* [4, с. 335], *толховища* [3, с. 43], *мартобрь* [5, с. 65], *трупности* [5, с. 4], *слововержец, парадник* [5, с. 29], *сутолка* [5, с. 34], *прахорь* [5, с. 41], *господины* [5, с. 46], *тиэркуадрата* [5, с. 58], *тихотворение, борзопись* [5, с. 69], *человеков* [5, с. 71], *цезарево* [5, с. 78], *направленьи* [5, с. 81].

На втором месте находится использование окказиональных **глаголов**: *одолжаться* [4, с. 118], *вертануть* [4, с. 193], *лиловеют* [4, с. 308], *когтить, квадратить, кровавить* [5, с. 35], *комнеть, заперечить* [5, с. 36], *взорлить, коричневеть* [5, с. 42], *ровнеть, длиннеть* [5, с. 43], *бюстует* [5, с. 84].

Достаточно часто используются индивидуально-авторские **прилагательные**: *всегдашний* [4, с. 106], *противостоин* [4, с. 154], *водонебесный* [4, с. 157], *недостовоерен* [3, с. 40], *женогрудые* [5, с. 79], *безголосым* [5, с. 85] и **наречия**: *неумолчно* [4, с. 52], *вестимо* [4, с. 118], *обалдело* [4, с. 120], *суесловно* [4, с. 127], *до несвиданья* [4, с. 174], *неспесиво* [4, с. 335], *недолой* [5, с. 9].

Намного реже используются окказиональные **местоимения**: *коемуждо* [4, с. 117], *еённый* [4, с. 187]; **числительные**: *тыщу* [4, с. 331], *надцатого* [5, с. 65]; **причастия**: *занесённый* [5, с. 65], *залесенной* [5, с. 68]; **деепричастия**: *дробясь* [4, с. 110], *крыльишкучя* [5, с. 64] *облокотясь* [5, с. 67].

Можем сделать вывод, что в индивидуально-авторской лексике И. Бродского преобладают имена существительные –

около 55 %, на втором месте использование глаголов – близко 19 %, не отстают от них и имена прилагательные – 16 %, наречия – 5 %, числительные, междометия, причастия и деепричастия – 5 %.

Характер окказиональной лексики Бродского свидетельствует о ее отношении к динамической картине мира поэта, так как она пополняет картину мира автора ситуациями, не представленными, с точки зрения поэта, в языковой картине мира.

Индивидуально-авторские образования имеют свой характер и их можно поделить на тематические группы: 1) физического действия: *тиранить, когтить*; 2) становление признака: *вечноширокий, тверёзый, бромистый, шестирука, усат, квадратна, порхатость*; 3) становление речи: *заперечить, неумолчный, неумолчно, указуешь, суесловно, слововержец, злоречье*; 4) изменение состояния: *забуреветь, распатронить, отрастанье, бесплотнее, смертоубийство, крыльикуя*; 5) изменения формы: *ровнеть, длиннеть, дробись*; 6) цвета: *лиловеют, коричневеть*; б) времени: *заполночь, вчерась, надцатого, мартабря, столетьи, всегдашний*; 7) признаков принадлежности: *ничейный, ённый*.

Язык никогда не останавливается в своем развитии. Изменения в речи особенно заметны в лексике. В пополнении словарного состава языка окказионализмы принимают активное участие, так как многие из них вскоре станут неологизмами и занимают свое почетное место в орфографических или толковых словарях.

Большинство индивидуально-авторских новообразований создается стандартными способами словообразования, но самыми интересными являются слова, образованные специфическими способами, которые характерны для этой лексической группы.

В поэзии Иосифа Бродского используется всевозможные стилистически маркированные пласты как литературной, так и внелитературной лексики: ненормативная (0,08 %), тюремный жаргон, лагерная лексика (0,04 %), просторечья (10 %), окказиональная лексика (0,08 %) и слова высокого стиля (1 %).

Иосиф Бродский создает окказионализмы практически всех частей речи, характеризуя разные жизненные ситуации, людей или отношение лирического героя к происходящим событиям. Его индивидуально-авторские образования имеют самый различный

характер, поэтому и разделить их можно на несколько тематических групп (физического действия, становление признака, становление речи, изменение состояния, изменения формы, цвета, времени, признаков принадлежности)

По характеру употребления окказиональная лексика Бродского очень схожа с метафорами. Человек недостаточно образованный, без широкого кругозора не сможет понять всю философичность, ироничность, интеллектуальность и возможно даже комичность новообразованных слов. Мы никогда не узнаем, что именно хотел сказать поэт тем или иным словом, но благодаря познаниям в словообразовании русского языка и большому словарному запасу, мы можем максимально приблизиться к истине.

Список использованной литературы

1.Александрова О. И. Неологизмы и окказионализмы / И. О. Александрова // Вопросы русского современного словообразования, лексики и стилистики : научн. тр. Куйбышев. гос. пед. ин-та. – Куйбышев, 1974. – Т. 145. – С. 3–10.

2.Баткин Л. Тридцать третья буква: Заметки читателя на полях стихов Иосифа Бродского / Л. Баткин. – М. : РГГУ, 1997. – 333 с.

3.Бродский И. Холмы / И. Бродский. – СПб. : Печатный Двор. – 1991. – 359 с.

4.Гордин Я. Перекличка во мраке: Иосиф Бродский и его собеседники / Я. Гордин. – СПб. : Звезда, 2000. – 232 с.

5.Крепс М. О поэзии Иосифа Бродского / М. Крепс. – СПб. : Звезда, 2007. – 250 с.

6.Лосев Л. Иосиф Бродский: Опыт литературной биографии / Л. Лосев. – М. : Молодая гвардия (Жизнь замечательных людей: Серия биографий), 2006. – 354 с.

7.Самойлова И. Ю. Индивидуальная картина мира поэта: зрительное восприятие / И. Ю. Самойлова. – М. : РГГУ, 2007. – 215 с.

УКРАЇНСЬКИЙ МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ В ІДЮСТИЛІ
ІРЕНИ КАРПИ (на прикладі творів «Перламутрове порно
(Супермаркет самотності)» та «Baby travel. Подорожі з дітьми,
або Як не стати куркою»)

Сленгова лексика широко увійшла в усне і писемне мовлення молоді, що відбилося й на художньому дискурсі сучасних письменників, серед яких – Ірена Карпа. До сленгу відносимо (за Л. Ставицькою) відкриту мовну підсистему ненормативних, стилістично знижених лексико-фразеологічних одиниць, які виконують експресивну, оцінну (звичайно негативну) та евфемістичну функції.

При дослідженні сленгової лексики у творах Ірени Карпи «Перламутрове порно (Супермаркет самотності)» та «Baby travel. Подорожі з дітьми, або Як не стати куркою» з'ясовано, що письменниця використовує сленг здебільшого для стилізації тексту під розмовне мовлення. Найчастіше сленгізми постають у діалогах для максимального повного відображення мови персонажів – різних за віком, соціальною належністю, мовною етикою тощо. Найбільше уживається сленг на позначення людей та їхніх дій, а також оцінок стану та ситуацій.

Сленгові слова в аналізованих художніх текстах уживаються досить інтенсивно – нами їх дібрано близько двохсот. Це свідчить про те, що письменниця за допомогою сленгу намагається передати зміст і форму в адаптованій для молоді формі.

Одним із найчисельніших за лексичною дистрибуцією є концептуальне поле «людина». Письменниця акцентує увагу на позначенні осіб чоловічої статі, яких нами засвідчено близько десяти: *мен, чувак, пацан, мучачо, екс, бойфренд, бик, хлоп, дружбан, лох* та ін. Зокрема, з позитивною або нейтральною конотацією вжито сленгові номінації *дружбан, пацан, чувак, чувачок, хлоп: Като, будь пацаном, перешили, – просить мій дружбан* Генік (1) (мол. Друг, приятель); ...*(гроші за їх ефір уже заплачено, він просто благородно захотів подарувати пацанам ротацію)* (1) (мол. Поважна авторитетна людина в молодіжному угрупованні); *А я би теж щось таке: «Упс, чуваки, вибачайте, мишу зготувати курку кеш'ю, бо приїдять із відрадження*

хазбенди...» (1) (крим., мол. Молодий чоловік; юнак); *А якщо чувачок ще й не зовсім в'їхав у твої інгліш, то й поготів* (1) (мол. Пестл. до чувак).

Зневажливу або несхвальну конотацію несе сленгізм *бик*, що походить із кримінального жаргону і вживається у значенні 'фізично сильний чоловік': *В цей же барчик заглядають головно... бики у пальтах, що тероризують офіціанток, тьотьки в пошуках дядьок, дядьки у пошуках тьотьок...*(1).

Яскраво зневажливими є лексеми *гонник*, *лох*: *Ну і почуватися як людина, а не лох, котрого змушують купувати мівіну за дурні гроші, бо іншого їдла не передбачено, теж буває приємним* (2) (мол., крим.; зневажл. або лайл. Тюхтій, роззява; некмітлива людина); *І те, що на аморальну парочку вагітна повністю одягнута тьотька і топлес-дядько з сигаретою тягнули слабо, гонників не переймало – вони хотіли крові білого туриста* (1) (мол.; несхвальн. Агресивно налаштований підліток (молодик)).

Меншою мірою авторка послуговується лексемами на позначення жіночої статі: *тьолка*, *чувіха*, *кобіта*, *діваха*, *баба*, *лахудра*, *курка*, *вівця* та ін., – як правило, у зневажливому значенні 'дівчина, молода жінка', наприклад, у таких контекстах: *Має баба розлучення, має повне фінансове забезпечення...* (1); *Чи, може, то просто мені, як і кожній тупій самозакоханій тьольці, так здається* (1); *Ця чувіха була воістину крута* (1); *А що, як я не зможу побороти злі гормони і стану тупою вівцею в халаті і з жирним волоссям?* (2).

Сленговими одиницями авторка позначає частини тіла людини, дає характеристику персонажам за візуальними та фізичними ознаками (*курдуплик*, *качок*, *кльовенький*, *офігенна*, *кайфовий*), за соціальними характеристиками, професією чи родом занять (*мент*, *шеф*, *барига*, *просунута*, *крута* тощо). Наведемо приклади з контекстів: *По дорозі шкутильгун ще хоче фотографувати високих турчанок, з головою завішаних чорним, але вони хвацько никаються за спину своїх курдупликів-чоловіків* (1) (мол. Чоловік низького зросту); *Тільки не від м'язів, я ж не дядя-качок* (1) (мол. Хлопець, чоловік, який посилено займається укріпленням та нарощуванням м'язів); *Мені один хлопчик подарував кльовенький, у Тернополі* (1) (крим., мол.;

схвальн. Гарний, прекрасний); *Тим часом Великий Монах виглядає швидше схожим на шефа бригадних пацієнтів якої-небудь Надвірної чи Звенигородки* (1) (жрм. Начальник, бос); *Яка ж, одначе, просунута дівучка* (1) (мол., жрм; схвальн. Той, хто серйозно займається чимось, знає щось краще за інших; компетентний у своїй галузі).

Найбільшу групу за обсягом становлять дієслова зі сленговим значенням, що у зниженому тоні позначають різноманітні дії та стани осіб, наприклад: *валити, наїздити, хавати, западати, розрулювати, обдовбатися, тусуватися, шарити, забембати, зашугати* тощо. Так, сема <рух> міститься у таких одиницях: *валити* (Ні, **вали** ночувати до своїх друзів (1) (крим., мол. Іти, тікати звідкись); *намитися* (Вони **намилилися** до варонгу, але я що сили потягла всіх до т. зв. розкішного ресторану (1) (жрм. Зібратися кудись, приготуватися зробити щось) та ін. Сема <робити> засвідчена у низці сленгізмів, які охоплюють дії людини, спрямовані на різні об'єкти: *затаритися* (Можна потроху, а можна наперед **затаритися** (1); (мол., крим. Купити щось у достатній кількості); *забадяжити* (...запропонувала щось для них **забадяжити** (1) (мол., крим. Зробити щось, організувати тощо); *зафігачити* (...що, як додати такого собі етно-драйву і **зафігачити** купу бабла у промо-кампанію?! (1) (мол. Інтенсивно виконати якусь дію, зробити щось, вкласти); *розрулювати* (Він уміє **розрулювати** нестандартні ситуації (1) (мол. Вирішувати) та ін.

Процес споживання їжі авторка позначає сленговими дієсловами, похідними від *хавати* (крим., мол. Їсти, споживати їжу): *Як казав класик, «я себе хавую от і до»* (1).

Частина дієслів-сленгізмів передають почуття, емоційні стани людини, наприклад: *гребти* (Не **гребуть** мене гострі соціо-вікові проблеми чи як їх там, там соррі (1) (мол. Хвилувати); *западати* (Ну а не! – намагається збадьоритися Тамара, їй, відов, теж той чорнявий гарнюк **запав** (1) (мол. Дуже цікавитися, захоплюватися чимось, кимось); *відловлювати кайф* (Помалу я починаю **відловлювати кайф** від своєї некрасивості (1) (мол. Отримувати задоволення від чогось, насолоджуватися чимсь) та ін.

Із процесами мовлення, комунікацією пов'язані такі сленгові одиниці: *знати* (– *Та не гони!* (1) (крим., мол. Повідомляти інформацію сумнівної істинності); *грузити* (*Щоби всьо панятно і не грузило* (1) (мол.; несхвальн. Вести порожні, безмістовні розмови); *фільтрувати базар* (*А я сказав, щоби фільтрували базар* (1) (крим., мол. Бути обережним у виборі висловів (у розмові, під час суперечки)) та ін.

Окремі сленгізми дають оцінку предметам та істотам, явищам та ситуаціям тощо. Позитивну конотацію мають лексеми: *супер-пупер* (мол. Гарно); *зашибісь, чотко, кльово* (мол. Добре, чудово), *прикольно* (мол.; схвальн. Весело, оригінально, з гумором), *нефіговий* (мол., несхвальн. Непоганий); *нехилий* (мол.; схвальн. Гарний, чудовий; викликає схвалення); *класно* (мол., жрм.; схвальн. Дуже добре). Негативна конотація супроводжує такі сполуки та лексеми: *довбаний* (мол.; несхвальн. Поганий, неприємний): *...мені дзвонить те довбане колумбійське радіо ...*(2); *западло, капец* (мол. Погано, не варто; неприємно, не подобається): *В готель нам іти, ясна річ, западло* (2), *«Та це ж капец!» – починаю голосити я...* (2) та ін.

Також авторка використовує сленгізми на позначення побутової техніки, актуальної серед молоді (*комп, цифровик, фотик*), на позначення транспортних засобів, зокрема автомобілів (*тачка, мерс* та ін.). Грошові одиниці позначаються такими лексемами, як: *бабло, бабки, бакси* та ін.

Таким чином, можемо стверджувати, що Ірена Карпа, як авторка, зорієнтована на молодіжне середовище читачів, у якому активно побутують сленгові одиниці різної семантики, активно послуговується цією лексикою у своїх книгах «Перламутрове порно (Супермаркет самотності)» та «Baby travel. Подорожі з дітьми, або Як не стати куркою», чим і наближує їх до читача.

Список використаних джерел

1. Карпа І. І. Перламутрове порно (Супермаркет самотності) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://book-online.com.ua/read.php?book=3109>

2. Карпа І. І. Baby travel. Подорожі з дітьми, або Як не стати куркою [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fictionbook.ru/static/trials/10/21/51/10215133.a4.pdf>

ДИНАМІКА НАЗВОТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ ПОСЕЛЕНЬ СТАРОКОСТЯНТИНІВСЬКОГО РАЙОНУ

Протягом усього задокументованого періоду в межах Старокостянтинівщини засвідчено існування 174 населених пунктів, зокрема: протягом XI–XV ст. – 3; XV ст. – 6; XVI ст. – 63; XVII ст. – 79; XVIII ст. – 83; XIX ст. – 137; першої третини XX ст. – 147; середини XX ст. – 104; кінця XX – початку XXI ст. – 98.

Окремі номінації поселень нашого краю описували С. Д. Бабишин, К. С. Баценко, Д. Г. Бучко, Ю. Д. Гжимайло, М. Євтушок і В. Мех, А. П. Коваль, М. І. Теодорович, Н. М. Торчинська і М. М. Торчинський, М. Т. Янко. Однак повний аналіз динаміки назвотворчого процесу Старокостянтинівщини відсутній, що зумовлює актуальність теми нашої статті.

Часова характеристика ойконімікону Старокостянтинівського району має такий вигляд: архаїчних і новітніх назв не зафіксовано, давніх – 83 (*Верхняки, Старокостянтинів, Чорна*), що становить 47,7 %, нових – 91 (*Байківці, Слобода, Чумаки*), що становить 52,3 %. Безперечно, це не означає, що всі поселення виникли у вказаний період; в основному ми орієнтувалися на час першої згадки про них (особливо це стосується більш давніх номінацій). Найбільша кількість населених пунктів засвідчена у XIX – першій третині XX ст., коли як поселення реєструвалися спочатку висілки, млини, передмістя, токи, ферми, фільварки, хутори, а пізніше – агробази, комуни, призовгоспи, радгоспи, товариства тощо.

Найбільш давніми на досліджуваній території вважаються такі населені пункти, як *Губин* (1241 р.), *Кобудь*, або *Ікобудь* (1241 р.) і *Чернятин* (1257 р.), однак немає достовірних даних про те, що остання назва стосується саме поселення у Старокостянтинівському районі.

Динаміка ойконімного процесу передбачає і з'ясування кількості перейменувань. Засвідчено зміну назв 27 об'єктів (мається на увазі і нова лексема: *Жеребне* → *Підгірне*, *Погоріла* → *Миролюбне*, і нова форма ойконіма: *Остропіль* → *Старий Остропіль*, *Семеринці* → *Семиреньки*).

Трансформація ойконімної системи Старокостянтинівщини характеризується такими даними: у XVI ст. зареєстровано 2 перейменування (*Костянтинів* → *Старокостянтинів*), у XVII ст. – 9 (*Куцівці* → *Кучівка*; *Мальківці* → *Мальки*), у XVIII ст. – 1 (*Десирівка* → *Бабина Воля*), у XIX ст. – 4 (*Вишинопільська* → *Малий Вишинопіль*), у першій третині XX ст. – 2 (*Лашки* → *Березне*). Із середини XX ст. перейменування поселень здійснюється законодавчим шляхом (в основному це відбувається масово, зокрема 1946 і 1969 рр.); тоді засвідчено 9 перейменувань (*Свинне* → *Веснянка*; *Юзефівка* → *Йосипівка*).

Взагалі ж кожне десяте поселення за свою історію поміняло назву. Раніше підставою для цього здебільшого була зміна власника населеного пункту, а за радянських часів – намагання уникати зневажливих, відетнонімних та іншомовних найменувань.

У зв'язку із сучасними політичними подіями можливі перейменування окремих поселень, пов'язаних із радянським минулим (*Ленінське*, *Червона Семенівка* і, ймовірно, *Першотравневе*).

Отже, серед найменувань поселень Старокостянтинівщини зафіксовано 83 давні оніми і 91 новий. Архаїчних і новітніх номінацій немає. Найбільш давніми на досліджуваній території вважаються *Губин*, *Кобудь*, або *Ікобудь*, і *Чернятин*. Приблизно кожен десятий населений пункт за свою історію поміняв назву (201 номінація 174 об'єктів).

У перспективі плануємо схарактеризувати ойконіми, мотивовані місцевими географічними термінами.

Список використаної літератури

1. Герета Н. М. Ойконімія Північної Хмельниччини. Додатки : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 – українська мова / Н. М. Герета. – К., 2004. – 318 с.

2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 198 с.

3. Торчинська Н. М. Словник власних географічних назв Хмельницької області / Н. М. Торчинська, М. М. Торчинський. – Хмельницький : Авіст, 2008. – 548 с.

4. Торчинський М. М. Ойконімія Південно-Західного Поділля : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 – укр. мова / М. М. Торчинський. – К., 1993. – 22 с.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Особлива роль граматики в курсі вивчення будь-якої іноземної мови полягає в тому, що цей розділ є саме тією необхідною базою, без якої неможливо повноцінне використання іноземної мови, уживання її як засобу спілкування. При навчанні іноземної мови перед педагогом постає надзавдання – вивести систему форм і правил іноземної мови на рівень автоматичного вживання, тобто у сферу несвідомого.

Проблему оволодіння граматичним аспектом іншомовного спілкування досліджували такі вітчизняні і зарубіжні дослідники, як П. Гурвіч, Ю. Пассов, Н. Скляренко, Л. Черноватий, С. Шатілов, J. Allen, M. Finocchiaro, J. Harmer, J. Isenberg та інші.

Щоб закласти основи комунікативної компетенції, необхідний досить тривалий термін, оскільки учням потрібно з перших кроків ознайомитися з іноземною мовою як із засобом спілкування. Тому процес навчання і засвоєння граматичного матеріалу є довготривалим і поетапним для мимовільного застосування на практиці.

Перший етап роботи з граматичним матеріалом – це його презентація. Метою цього етапу є створення орієнтовної основи для подальшого формування навичок у процесі презентації його в усному та писемному мовленні [4].

Початковий етап важливий ще й через те, що від того, як проходить навчання на цьому етапі, залежить успіх в оволодінні предметом на наступних етапах. Після ознайомлення з новою граматичною структурою має відбуватися осмислення граматичного матеріалу, спрямоване на його усвідомлення, на формування певних концептів, а отже, й на розширення знанневого простору учнів.

Наступним етапом після презентації граматичної системи є автоматизація дій учнів із новими матеріалом [4].

Спочатку закладаються основи володіння іноземною мовою та рівня сформованості слуховимовних, лексичних, граматичних й орфографічних навичок, а також розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання та письма, які визначені у програмі. Від цього

залежить подальший успіх в оволодінні учнями іноземною мовою як засобом іншомовного спілкування. Важливим фактором у процесі навчання є увага учнів на уроці, яка є важливим чинником для результату навчальної діяльності.

На початковому етапі вступають у силу закони забування, які активно діють, коли учні вже вивчили значний пласт матеріалу і їм продовжує надходити нова інформація. Все, що повторюється, – нове, і воно не має суперечити старому.

Щодо рівня комунікативного розвитку учнів рідною мовою, то на цьому етапі проявляється ускладнення усних та писемних висловлювань, збільшення їхнього обсягу [2]. Характеристики початкового етапу зумовлюють дію методичних факторів. Це, насамперед, можливість інтенсифікувати навчальний процес. По-перше, тут діє, крім пізнавальної мотивації, власне комунікативна. Учень прагне заговорити, навчитися читати, писати новою для нього мовою. По-друге, він добре переносить тренувальну роботу, охоче включається в гру, а ігрові прийоми створюють резерви для збільшення обсягу матеріалу [1].

Найбільш широко застосовуються малюнки, аплікації (предмети, макети, діапозитиви, схеми, таблиці, роздавальний матеріал у вигляді фонограми різних типів). Також ефективними є аудіовізуальні засоби навчання.

Середній етап є завершальним етапом щодо створення бази для активного оволодіння навчальним іншомовним матеріалом. У цей період продовжується розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, серед яких домінує усне мовлення. Учні оволодівають практично всім граматичним матеріалом, необхідним для усного мовлення. Ведеться робота з формування рецептивних навичок.

Середній етап навчання характеризується використанням прийомів навчання, які активізують розумово-мовленнєву діяльність учнів, їхню активність у виконанні завдань. Учні найбільше приваблюють завдання, що вимагають самостійності, вміння комбінувати матеріал залежно від потреб мовленнєвої ситуації.

Старший етап є завершальним у процесі оволодіння учнями іншомовним мовленням [3]. Тут завершується формування активного словника школяра та продовжується робота з формування рецептивного словника.

Можна констатувати такі особливості організації навчального процесу з іноземної мови на старшому ступені: послідовне здійснення комунікативно-пізнавального навчання, пов'язаного з підвищенням змістовності мовлення; використання прийомів, що спонукають до вираження особистого ставлення до проблем, які обговорюються; цілеспрямована реалізація принципу індивідуалізації навчання, орієнтована на використання іноземної мови у майбутній діяльності школярів; широке застосування видів та форм самостійної роботи.

Досягнення рівня сформованості компетенції неможливе без виконання вправ, адже навички та вміння формуються у вправах.

Існує низка прийомів навчання й узагальнення знань із граматики: *вправа* – найбільш ефективний спосіб цільового закріплення матеріалу, а також контролю над ним; *діалог* – основа мовного спілкування (тому він вважається найважливішим прийомом навчання комунікації); *гра* – один із найбільш цікавих та ефективних дидактичних прийомів. В основі рольової гри лежить «легенда», тобто коротка інформація про ролі, та ігрове завдання, сформульоване із комунікативною метою [1].

Навчальний матеріал необхідно використовувати в такий спосіб, щоб підвищити мотивацію й інтерес в учнів. Саме у цьому випадку ігри можуть зробити неоціненну допомогу в процесі оволодіння іноземною мовою. До того ж мотивуюча сила ігор яскраво виражена, а знання, отримані в процесі гри, довше залишаться в пам'яті.

Вивчення граматичних правил і структур – процес надзвичайно складний і найчастіше нудний. Тому сьогодні мотивація учнів до опанування чужомовною граматикою теж невисока, що стимулює до пошуку якихось форм роботи.

Виділяють такі способи візуалізації граматичних структур: а) поліграфічні і графічні кошти; б) абстрактні символи; в) конкретні символи чи візуальні метафори.

Візуальні метафори, поєднання предметів і конкретні картинок з абстрактними правилами використовуються нечасто. Вчителі намагаються краще використовувати таблиці чи графічні кошти на створення наочності, забуваючи про те, яку силу насправді мають візуальні метафори [3].

Отже, навчання граматики в курсі вивчення будь-якої іноземної мови є надзвичайно складним, проте важливим етапом, оскільки граMATика дозволяє зрозуміти існування тих чи інших мовних явищ у мові.

Список використаної літератури:

- 1.Близнюк О. І. Ігри у навчанні іноземної мови / О. І. Близнюк. – К.: Освіта, 1997. – 64 с.
- 2.Вітлін Ж. А. Сучасні проблеми навчання граматиці іншомовних мов / Ж. А. Вітлін // Іноземні мови в школі – 2000. – № 5. – С. 23–27.
- 3.Купріянова Г. В. Групова та самостійна робота учнів при освоєнні граматики / Г. В. Купріянова // Іноземні мови в школі – 2001. – № 6. – С. 12–15.
- 4.Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

Світлана Волик

СПЕЦИФІКА МЕТАФОР У ЗБІРЦІ ОПОВІДАНЬ МАРИНИ ПАВЛЕНКО «ЯК ДОЖИТИ ДО СТА»

Сьогодні все більшого розвитку набуває дослідження різних аспектів мови. Оскільки мова не є сухим джерелом спілкування, тому для її поетичності, милозвучності, образності використовуються різні стилістичні засоби, серед яких поважне місце належить метафорі.

Метафора – це той стилістичний прийом, який використовують у своїх творчих доробках усі письменники, тому вона є постійним предметом дослідження науковців. Особливо метафора цікавить лінгвістів – як засіб вторинної номінації.

Серед дослідників метафоричних конструкцій – такі вчені, як Н. Арутюнова, Ф. Буслаєв, О. Веселовський, В. Гак, О. Кубрякова, О. Мельничук, О. Потебня, В. Русанівський, В. Телія, А. Уфимцева та ін.

Предметом пропонованої статті стали метафори, вплетені у прозовий дискурс збірки оповідань сучасної української письменниці Марини Павленко «Як дожити до ста». Матеріалом

дослідження слугують 378 метафоричних конструкцій, виокремлених із тексту.

Грамматична структура метафор тісно пов'язана насамперед із способами розгортання й ускладнення метафоричного образу. Форми граматичного вираження метафор можуть бути різноманітними. Найчастіше вона виражається дієсловом (або його формами) або ж прикметником (метафоричний епітет), що надає іменнику-супутнику більш експресивного забарвлення та свіжого відтінку. Таку ж тенденцію спостерігаємо й у творчості М. Павленко.

Дієслівні ознаки відкривають невичерпні можливості для виникнення найбільш різноманітних семантичних відношень. У великій кількості прикладів із творчості української письменниці Марини Павленко розкривається процес метафоризації тематичних груп дієслів, що позначають внутрішній світ людини, фізичні дії, а також багато інших аспектів руху чи стану атрибутів реальної дійсності. Найбільш поширеними є метафори, що відображають внутрішній світ людини. Переважно це словосполучення типу «дієслово + іменник». Наприклад: *Цей філософський трактат лежав у Неї під подушкою, коли **схопило серце!** – розпачливо куйовдив поріділу кучму вдівець; Я кохаю вас, Іване Пилиповичу! – **кричала** її наївна **душа**. Інші показують предметне оточення людини або природне довкілля: *Тож вона мовчить, лиш **мітелочка** в її руках **бігає** чомусь проворніше та **ганчірка** пилюку **визбирує** на полицях ретельніше; **Прибережна осока замаскувала** сліди останнього відпочивальника, а **вітерець подмухав** безтурботний молодечий сміх далі, межи верби (тут і далі цитуємо за джерелом: Павленко Марина. Як дожити до ста / Марина Павленко. – Вінниця: Теза, 2011. – 286 с.).**

До окремої групи можна віднести метафори «прикметник + іменник». Метафори цієї групи характеризують різні предмети рисами, притаманними людям. Яскравими прикладами можуть бути такі: *Титусю, у вас такі **розкішні книги!** – небіж ходив за Поліною, мов прив'язаний; **Погляд** старої **зробився чужим і студеним;** – *Оце все, що зосталось від моєї любої дружини! – тулив до мокрих запалих щік **мовчазні томики** в добротних палітурках; **Осиротіли** ми з вами, Поліно! Лише й маємо скарбу, що ця бібліотека, Її невтомними стараннями зібрана! –**

погляджував тремтливими долонями холодні **стоси похмурих книг**.

У своїх оповіданнях М. Павленко часто використовує метафоричні конструкції, пов'язані з образом душі. Багато з них давно стали стійкими і відтворюваними, тобто перейшли до фразеологічного фонду: *Я кохаю вас, Іване Пилиповичу! – кричала її найвна душа; Не почувши відповіді, простягнула велике яблуко: – На, присолоди душу!...; Свекрусі чи й вадило, зате я хоч душу відводила; Насилу віддала душу. Не знаю, правда, кому; ...Отако прийти до старшої, над душею стати: – А чого, ледащице, вночі дитяти не бавила?; У вас, бачу, ні топлено, ні варено! Може, протопити? Хоч душу зігрієте...*

Із чотирьох основних і найзагальніших семантичних типів метафор: 1) «неживому – живе»; 2) «неживому – неживе»; 3) «живому – живе»; 4) «живому – неживе» – найпоширенішим у мові автора є прийом персоніфікації. З відомих різновидів персоніфікації – «оживлення» й «олюднення» найбільшого поширення набуває другий. Природа у творі М. Павленко – це жива істота: *Кілька цікавих сонячних променів крізь отвір у товстих дубових дверях стрибнули всередину й бавилися над сонними дітьми; На полотнах під Андрієвим пензлем проступали ніби вивернуті в часі й просторі місцеві пейзажі; Чи то дощі вносили їй у душу недобрі, холодні й слизькі, наче водяні цівки, передчуття, чи то взнаки далася перевтома.*

За допомогою метафоризації автор зображує зовнішність та внутрішній стан героїв, прикладом чого слугує розгорнута метафора: *Додому йшла в сльозах, розмазуючи по обличчі залишки інститутських методик та педагогічних теорій і рожеві патьоки оптимістичних ілюзій; або прості: Вбираю найсимпатичнішу кофточку та найприємнішу усмішку; Того вечора вдячний погляд Марії, здавалося, зблиснув особливо гарно.*

Широко і багатоаспектно використано лексико-семантичний тип метафорики «неживому – неживе»: *Левко!!! — знову сипонуло морозом поза плечі!; Ба ні, то його мрія дотлівала, то Мавка його догоряла, то розвівалася з димом його ніжня, романтична і спрагла до краси душа...; На обговоренні похвали й компліменти лились медовими ріками, аж я остаточно запуталась.*

Метафори типу «неживому – живе» та «живому – неживе» – нечисленні, а їх функціонування здебільшого пов'язане з характеристикою персонажів (*Черга напирас, черга вже бурчить і відверто штовхається, А з цим зеленим студентством, ще й у таких дозах...*)

Таким чином, мова оповідань Марини Павленко цікава, насичена метафоричними конструкціями, що дає змогу автору образніше відтворити зображуване, а читачеві – глибше поринути у ту чи іншу ситуацію твору.

Ірина Гармата

НЕОЛОГІЗМИ ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ РИС ІДЮСТИЛЮ ВАСИЛЯ СТУСА

Неологізація поетичної мови є яскравою особливістю стильової манери Василя Стуса. Неологізми, як слова, що рідко вживаються мовцями, належать до пасивної лексики. Проте в межах поезії В. Стуса результати авторського словотворення ми віднесемо швидше до активного шару лексики.

Мовні засоби та мову художніх творів у різних аспектах вивчали З. Білодід, Л. Булаховський, М. Жовтобрюх, М. Леонова, Г. Лукаш, Н. Сологуб та інші. Усі без винятку дослідники творчості В. Стуса відзначають як найбільшу його заслугу те, що він відродив шевченківський дух в українській поезії.

У лінгвостилістичній літературі немає повного та однозначного опису мовних засобів ідіостилю письменника. Тому для розв'язання цього питання важливим є дослідження мови В. Стуса, що й зумовлює актуальність обраної теми. Мета статті полягає в дослідженні лексичного потенціалу оказіоналізмів В. Стуса не тільки на семантичному, а й на словотвірному та функціональному рівнях.

Неологізми – це нові слова, що з'явилися в словниковому складі української мови недавно або взагалі є одиницями мовлення, і їхня новизна усвідомлюється мовцями. Виникнення неологізмів зумовлене насамперед розвитком науки, техніки, технологій, а також змінами в суспільстві. Причиною появи неологізмів є також соціально-політичні фактори, бажання

очистити мову від запозичень, знайти замітник неблагозвучному слову [2, с. 264].

Творчість майстра слова Василя Стуса виявляється не лише в опануванні ним нових тем, у пошуках нових форм, творенні нових образів, а й у збагаченні лексики власними словами, покликаними оригінально відтворити особливості різноманітних сфер буття як усього суспільства, так і окремої людини. Значну кількість серед творчих новотворів Василя Стуса становлять okazіональні *назви осіб*. Антропологія як мовно-стилістичний засіб розкриття характерів персонажів посідає помітне місце в творчому доробку поета.

Для посилення емоційної навантаженості характеристики літературного героя поет дуже влучно поєднує антонімічні назви: *като-жертва* та *жертво-кат*. Ці неологізми вжиті в одному контексті, мають подібну будову, але виявляють роздвоєну сутність героя. В обох неологізмах є два мотивуючі слова: кат і жертва, які протилежні за значенням, антонімічна пара. Слово *жертва* має кілька значень, але в контексті аналізовані неологізми називають людей, тому й ми використаємо відповідне значення – «той, хто загинув від нещасного випадку, від руки ворога»; «той, над ким знущаються» тощо. Звідси *кат* – це той, хто здійснює насилля над кимось, знущається, вбиває. Таким чином, неологізм *жертво-кат* – це людина, яка здійснює насилля над кимось, але водночас страждає від цього, зазнає різних неприємностей. *Като-жертва* має протилежне значення – це той, хто зазнає неприємностей, над ким знущаються, але водночас ця людина спричинює страждання : «Він *като-жертва, жертво-кат* страждає і богус, іде вперед, немов назад...» [1, с. 174].

Протилежними назвами особи в Стуса є okazіоналізми *надлюдина* та *недолюдина*. Неологізм *надлюдина* утворений поєднанням двох частин *над-* і *людина*. Префікс *над-* виражає позначення особи, якій надається перевага над ким-, чим-небудь. *Недолюдина* – неологізм, утворений поєднанням двох частин *недо-* і *людина*. Префікс *недо-* вказує на неповноту дії чи предмета. Проте цілісне значення аналізованого неологізму з'ясуємо в контексті. У цьому випадку *недолюдина* – це той, хто ще негідний називатися людиною, хто ще не заслужив цього звання: «*О наломи гіркоти, що трудять груди! Ти – недолюдін...* [1, с. 147].

Багато створених Василем Стусом слів входить до тематичної групи назв почуттів та емоційного стану людини. С. Венгерова пише: «...вже за самою структурою складні слова пристосовані до образної репрезентації світу: наявність двох чи більше основ передбачає першопочаткову співвіднесеність з двома чи більше референтами, їх співставлення, порівняння, зв'язки» [4, с. 209].

Стусове «Я» керує дією, названою другою частиною слова, створює самого себе. Саме цим можна пояснити значну кількість неологізмів, утворених митцем за допомогою префіксоїда *само-*: *самолють*, *самозрада*, *самосмерть*, *самороздаровування*, *самопрозрівання*, *самонародження*, *самозрада*, *самозмалення*, *самодар*, *самовтрата*, *самовигнання* та ін.

Самолють – основу лексичного значення цього неологізму становить семантика слова *лють*, тобто лютування, почуття роздратування, злості, гніву. Перший компонент *само-* вказує, що це почуття з'явилося без стороннього впливу: «*Сни самознищення і сни, де тільки самолють...*» [1, с. 90].

Семантичний відтінок слова *самозрада* ми визначаємо за другим компонентом – *зрада*. Цей іменник може мати такі значення: перехід на бік ворога, віроломство, зрадництво; порушення вірності в коханні, дружбі; відмова від власних переконань, поглядів. Зважаючи на контекст, *самозрада* – це відмова від своїх переконань, поглядів особою, яка здійснює такі дії з власної волі: «*І поблизу – радянський сад, будова й роздуми в маруді про довгу чергу самозрад...*» [1, с. 195].

Іменник-оказіоналізм *самопочезання* складається із двох частин. Це компонент *само-*. Друга частина – *почезання* утворена на зразок абстрактних іменників дієслова «*почезнути*», тобто зникнути. Зважаючи на контекст, можемо стверджувати, що *самопочезання* – це самозникнення: «*Зухвало як – цуратися душі і навертати й повнитись. І вічно летіти в сонні самопочезань...*» [1, с. 174].

Цікавим є неологізм *самонародження*, тому що мотивуючим до цього неологізму є слово *народження*. Таким чином, *самонародження* – це назва процесу, коли особа сама себе народжує, створює. Оскільки ж фізично такий процес нереальний, тому тут йдеться про зміну характеру, способу життя, народження

нової особистості: *«Ти мати. Тінь. І обернувшись тінню самонародження, ввійшла у тінь...»* [1, с. 76].

У неологізмі *самодар* виділяємо дві частини: *само-* і *дар*, тобто те, що підноситься, жертвується; подарунок. Оскільки в контексті *самодар* – це доброта, тому цьому okazіоналізмові буде відповідати значення – талант, обдарування особи, яка здобуває і розвиває його самостійно: *«Мусять дерева навчати доброти, як самодару, казати, коли мовиться...»* [1, с. 131].

Okazіоналізми В. Стуса часто створюють певну градацію. У критичній межовій ситуації людина наштовхується на непереборну стіну, що призводить або до її падіння, або до пробудження.

Таким чином, поезія Василя Стуса сповнена великою кількістю okazіоналізмів. Це свідчить про те, що творення неологізмів і вживання їх у поетичних творах є особливістю творчої манери В. Стуса. А новаторські підходи поета до образотворення, орієнтація на психологізм та інтелектуалізм поезії, звернення до підсвідомого виводять поезію на обшири вершинних світових досягнень.

Список використаної літератури

1. Стус В. С. Час творчості / Dichtenszeit / післямова Д. В. Стуса. – К. : Дніпро, 2005. – 704 с.

2. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навч. посіб. / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, М. Л. Микитин-Дружинець. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 368 с.

3. Шміло Г. Іменники-okazіоналізми в поезії В. Стуса / Г. Шміло // Молода нація : альманах. – К.: Смолоскип, 2006. – № 1 (38). – С. 206–228.

Любов Гнатюк

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА УРОКАХ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

У наш час на території Хмельниччини і західних областей України спостерігається високий рівень зацікавлення вивченням польської мови, історії та культури. Протягом останніх років у зв'язку з агресивною політикою Російської Федерації та подіями

на Сході нашої країни російська мова втрачає свої міцні позиції, у багатьох школах другою іноземною впроваджують польську. Отже, цей предмет набуває популярності.

Об'єктивна потреба підвищити ефективність навчання час від часу призводить до оновлення засобів, які використовуються в освітньому процесі. Перспективним і високоефективним інструментом, що дозволяє надати масиви інформації у більшому обсязі, ніж традиційні джерела інформації, і в тій послідовності, яка відповідає логіці пізнання та рівню сприйняття конкретного контингенту студентів, є мультимедійні засоби навчання [1, с. 26]. Окрім аудіо- та відеофайлів, під час вивчення мов часто використовують мультимедійні презентації інформації, створені за допомогою програми Power Point – найбільш доступного та поширеного комп'ютерного засобу передачі знань. Використання мультимедійних презентацій на уроці допомагає зробити інформацію цікавішою, легшою для вивчення, зручною для учнів із різними типами сприймання нових повідомлень (аудіали, візуали, кінестети та дискретети), також робить урок сучаснішим.

Уроки польської мови тільки набирають обертів своєї популярності, наше завдання зробити їх якомога змістовнішими, інформативнішими, не важкими для сприйняття й цікавими, із цим завданням учитель може впоратись із допомогою мультимедійних презентацій. Досі ще не було створено комплексної праці, де б описувалася необхідність засобів мультимедіа під час вивчення польської мови. Саме це й зумовлює актуальність теми статті.

Мета статті – дослідити ефективність використання мультимедійних презентацій на уроках польської мови.

Мультимедійні презентації можуть бути проведені людиною на сцені, показані через проектор або ж на іншому локальному пристрої відтворення. Широкомовна трансляція презентації може бути як «живою», так і попередньо записаною. Створюватися вона може на аналогових або ж електронних технологіях зберігання й передачі інформації. Варто відзначити, що мультимедіа може бути або завантажена з інтернету на комп'ютер користувача й показана будь-яким чином, або відтворена за допомогою технологій потокової передачі даних [3].

Мультимедійна презентація іношомовного матеріалу – спосіб представлення творчо переробленого вчителем,

адаптованого для учнів мовної інформації у вигляді логічно завершеної добірки слайдів із певних тем. Мультимедійна презентація базується на використанні аудіовізуальних можливостей комп'ютерних технологій.

Презентація забезпечує можливість для: інформаційної підтримки; ілюстрування; використання різноманітних вправ; економії часу і матеріальних засобів; побудови канви уроку; розширення освітнього простору уроку.

Презентації можна використовувати на різних етапах уроку: актуалізації знань; як супровід під час пояснення нового матеріалу; під час первинного закріплення знань; для узагальнення і систематизації знань.

Основні вимоги до слайдів презентацій:

1. Не слід перевантажувати слайди текстом. Краще розмістити на них дати, імена, терміни, які учні часто просять повторити під час запису матеріалу. Для зменшення тексту можна залишити лише короткі тези.

2. Використовувані на слайдах ілюстрації мають бути реалістичними, а невеликі об'єкти можна супроводжувати їхніми фотографіями у збільшеному масштабі.

3. Найбільш важливий матеріал, що вимагає обов'язкового засвоєння, доцільно виділяти яскравіше, оригінальніше. Це дозволяє «увімкнути» асоціативну зорову пам'ять учнів. Учителі знають, що такий матеріал треба пропонувати учням кілька разів у різній формі: у вигляді фотографії, відеофрагмента, схеми тощо. Не обов'язково все пояснення повинне супроводжуватися слайдами презентації [2, с. 13].

Загальні вимоги до презентації: у презентації не повинно бути менше ніж 10 слайдів; перший слайд – це титульний лист, на якому слід представити: прізвище, ім'я, по батькові доповідача, його посаду; на наступному слайді розміщується зміст презентації; дизайн та ергономічні вимоги: поєднання кольорів, обмежена кількість об'єктів на слайді, колір тексту.

Мультимедійні лекції можна використовувати для викладання практично всіх курсів. Якість і рівень засвоєння навчального матеріалу, а також вплив на активізацію пізнавальної діяльності, як показує практика і проведені дослідження, суттєво зростає [4, с. 63]. Під час викладання іноземних мов, зокрема

польської, презентації є особливо корисними. Наприклад, коли вивчається достатньо об'ємний матеріал, на слайдах зображені тільки таблички чи правила, які учитель коментує, виводиться основне повідомлення, щоб учні могли бачити, переписати і запам'ятати тільки головне, іншу ж інформацію учитель за своїм бажанням та необхідністю пояснює сам в коментарі до зображення.

Надзвичайно корисними мультимедійні презентації будуть під час поповнення словникового запасу, вивчення нових слів. Для досягнення ефективного запам'ятовування і сприймання (щоб одночасно легко нові слова сприймалися, а потім згадувалися як аудіалами, так і візуалами) на слайди виносяться нове слово і зображення, яке йому відповідає, при цьому все озвучується вчителем. Також може бути аудіофайл. Загалом, якщо створювати мультимедійну презентацію за допомогою програми Power Point, ми можемо вмістити в поданні нового матеріалу учням не лише текст, а й малюнки, картинки, фотозображення та навіть цілі фотоальбоми, таблиці та діаграми, графічні об'єкти Smart Art (створенні для візуального подання інформації; Smart Art можуть мати вигляд графічного списку, схем, більш важких діаграм), гіперпосилання, формули, різного виду символи, що стосується мультимедіа, то в одній мультимедійній презентації ми можемо вмістити ще декілька мультимедійних засобів, зокрема відео- та аудіозаписи. У розділі «вставка» можна попрацювати і з текстом, виведеним на екран, колонтитулами, за допомогою функції Word Art можна підібрати різні стилі заголовків. Також за бажанням висвітлити можна дату і час та номер слайду.

Отже, щоб учням подобалися і запам'ятовувалися уроки, а головне – інформація, яка на них подавалася, вчитель повинен творчо підходити до організації занять. Для цього не потрібно постійно використовувати інтерактивні методи навчання (хоча і про них не варто забувати) чи проводити уроки, поєднуючи їх із грою, чудовим способом зробити урок цікавішим, а інформацію максимально зрозумілою і не забрудненою, є мультимедійні презентації. На уроках польської мови вони допоможуть яскраво подати нові слова, доповнити тему відповідним відеофайлом, наочно демонструвати матеріал і, що найголовніше, – зацікавити учнів.

Список використаної літератури

1.Дуткевич Т. В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою / Т. В. Дуткевич // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога : зб. на-ук. праць. – Кам'янець-Подільський : Абетка – Нова, 2003. – С. 26–33.

2.Заєць Н. М. Сучасна наочність: переваги й можливості мультимедійної презентації / Н. М. Заєць // Основа. Біологія. – 2016. – № 10 (454).– С. 11–14.

3.Мультимедіа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>

4.Овакімян Ю. О. Моделирование структуры и содержания процесса обучения / Ю. О. Овакімян. – М.: Изд-во МГПИ, 1976. – 125 с.

Інна Горячок

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ РАДІАНТНОГО КОНСПЕКТУВАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Реформа освіти в Україні передбачає інноваційні процеси відносно різних складників функціонування освітянських закладів. Зокрема, передбачено перехід від уніфікованого навчання до різноманітності його форм. Подібні інновації покликані підвищити якість освітніх послуг та забезпечити входження України до Світової системи освіти. Однією з прогалин традиційної вітчизняної системи навчання є лінійний стиль продукування навчального матеріалу (як приклад: створення конспекту під диктування речень викладачем), а також неналежне застосування візуалізації в навчальному процесі для посилення розуміння змісту. Упровадження сучасних інноваційних технологій навчання сприятиме цій меті, формуючи нову культуру мислення та спосіб продукування знань. Сьогодні розробка та впровадження різних сучасних навчальних технологій – це напрям раціоналізації форм і способів людського мислення, підвищення його ефективності та результативності.

Мета статті – визначити особливості радіантного конспектування, яке представлено у вигляді інтелект-карт.

Новітньою соціальною технологією радіантного конспектування є створення інтелект-карт. Це інноваційний напрям в освіті, який сприяє закріпленню знань та розвитку творчих здібностей особистості. Інтелект-карти – спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем. Також може розглядатися як зручна техніка альтернативного запису. Інтелект-карти реалізуються у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, з'єднані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. В українських перекладах термін може звучати по-різному: «інтелект-карти», «карти розуму», «карти пам'яті», «майнд-мепи» (від англ. mind map). Як зазначає Тоні Бьюзен, інтелект-карти «підвищують вашу компетентність, внесуть у ваше життя більше радості, впорядкованості та задоволення» [1, с. 42]. Останнім часом інтелектуальні карти як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності застосовуються в різних ланках вітчизняної та зарубіжної освіти й отримали багато різноманітних визначень. Так, у вищій школі спосіб застосування цих карт-схем має назву «метод концептуальних карт» (Н. Іванченко, Л. Карпинська, Л. Тархова). Щодо середньої школи, інтелектуальні карти отримали назву «схеми орієнтувальних дій» (Т. Лазарева), а також «схеми розумових дій».

В основі цієї техніки лежить принцип «радіантного мислення», що належить до асоціативних розумових процесів, початковою основою яких є центральний образ. Термін «радіантне мислення» запозичено з астрономії (від слова «радіанта» – точка небесної сфери, з якої виходять видимі шляхи тіл з однаково спрямованими швидкостями метеоритів одного потоку). Це вказує на нескінченну різноманітність можливих асоціацій та невичерпність можливостей мозку. Подібний спосіб запису дозволяє інтелект-карті необмежено рости й доповнюватися. Якість та ефективність інтелект-карт можна покращувати за допомогою кольору, малюнків, символів і абрєвіатур, а також за допомогою надання карті тривимірної реальності у просторі, часі та кольорі. Це дозволяє підвищити цікавість, привабливість, оригінальність та її ефективність, реалізувати творчі здібності при

створенні й подальшому використанні інтелект-карт, генеруванні ідей і покращувати запам'ятовування інформації, що міститься в інтелект-карті. Таким чином, інтелект-карти можна використовувати, щоб «застигати» ті думки та ідеї, які визрівають у людини, коли вона розмірковує над поточним завданням.

В інтелект-карті кожне слово та графічне зображення стають центром чергової асоціації, а весь процес побудови карти – це потенційно нескінченний ланцюг асоціацій, що відгалужуються та є вихідними з загального центру або сходяться до нього. Інтелект-карти допомагають ефективно зберігати необхідний обсяг інформації в пам'яті (для чого цей метод і призначений), належно його засвоювати й розуміти. Це крок вперед на шляху від одновимірного лінійного логічного мислення (причина-наслідок, так чи ні) до багатовимірного, необмеженого мислення [2].

Визначимо позитивні можливості цієї технології:

1. Інтелект-карти сприяють адекватній організації власних думок (конспектування) та чужих ідей (анотування).

2. Інтелект-карти блискуче справляються з будь-яким мнемонічним завданням, спрямованим на запам'ятовування багаторівневого інформаційного контексту.

3. Пропозиції ідей та мозковий штурм: інтелект-карти добре підходять для збору ідей та мозкового штурму, оскільки кожне ключове слово може мати асоціації з іншими. Завдяки таким асоціаціям можна створювати великі та розгалужені інтелект-карти.

4. Структурування текстів: інтелект-карти можна застосовувати для охоплення структури великих (або складних) текстів, оскільки вони дозволяють відзначати найголовніші елементи в тексті, але завдяки детальним розгалуженням не втрачають зміст.

5. Протоколи: зміст телефонних розмов, перемов, угод, інтерв'ю можуть бути задокументовані у вигляді інтелект-карт.

6. Використання інтелект-карт для управління знаннями є можливим, оскільки інтелект-карти можуть деталізувати знання завдяки відгалуженням [3].

Таким чином, перевага інтелект-карт порівняно зі стандартним (лінійним) конспектуванням є очевидною. Гнучкість інтелект-карт дозволяє розглядати будь-яку тему або питання

(вони можуть використовуватися групою чи індивідуально). Можливості застосування інтелект-карт у педагогічній практиці дозволяють покращити пам'ять, нагадати факти, слова і образи; генерувати ідеї; надихнути на пошук необхідного правильного вирішення завдання (як викладача, так і студента); продемонструвати концепції діаграми; аналізувати результати або події; структурувати навчальні роботи; підсумовувати інформацію; організувати взаємодію у груповій роботі чи рольових іграх; покращити навчальний процес тощо.

Список використаної літератури

1. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен; пер. з англ. Е. А. Самсонов. – Минск : Попурри, 2003. – 304 с.
2. Жоголева Н. В. Психологія візуального мислення та засоби його формування при навчанні / Н. В. Жоголева, Л. І. Байсара [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/22_niobg_2007/psihologia/25170.doc/htm.
3. Носова І. О. Методика використання опорних конспектів для активізації пізнавальної діяльності учнів / І. О. Носова, Г. М. Кондратенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/portal/socgum/Nchnpu_13/2010_/30.pdf.
4. RUSSIAN MIND MAPS [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.yugzone.ru/.../russian_mind_map.doc.

Антоніна Грицева

АДЕКВАТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ВІДОКРЕМЛЕНИХ ЗВОРОТІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Центральною граматичною одиницею синтаксису є просте речення, що має досить складну формальну й значеннєву організацію.

Українська і російська мови привертають увагу різноманітними засобами вираження синтаксичних значень. Вивчення цих значень дає можливість розкрити як спільні явища обох мов, так і національно-самобутні, особливі, властивості кожній зокрема – українській та російській.

Якщо російська літературна мова до національного періоду, переходячи в національну і все більше зближуючись із розмовною,

робить старослов'янську мову джерелом лексичних і морфемних запозичень, то в українській мові процес перетворення її в національну літературну завершується тим, що її основою стає розмовна мова, а старослов'янські елементи перетворюються в додаткове джерело її розвитку [3, с. 25; 5, с. 4–5].

Структура української літературної мови базувалася на народно-розмовній основі (літературна мова І. Котляревського) [1, с. 37], тоді як російська літературна мова в процесі свого формування опиралася переважно на різностильову систему, сприймаючи так само велику кількість елементів живої розмовної мови.

Формування й розвиток таких функціональних стилів, як науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, сприяли розвитку синтаксичної системи української і російської мов. Варто відзначити значну подібність синтаксичних систем цих мов, особливо типів зв'язків слів і речень, організації речення та порядку слів. Однак, крім загальних, кожна з цих мов має і свої специфічні риси, які вдається виділити лише шляхом лінгвістичного аналізу.

Предметом нашого дослідження є просте ускладнене речення. Як відомо, ускладнене просте речення – це введення в нього таких членів, що не складають компонентів структурної схеми, зокрема однорідних членів речення, відокремлених зворотів, вставних слів і словосполучень, звертань, вставлених речень. Одні з цих так званих поширювачів беруть участь у формуванні структурної схеми речення і є обов'язковими для представлення її як завершеної, інші – розширюють її семантичну структуру. Вони можуть належати як до головного члена речення, так і до речення в цілому.

Відокремленими зворотами бувають поширювальні члени речення або словосполучення, що мають відносно смислово самостійність і виділяються в усному мовленні інтонаційно, в письмовому – пунктуацією стосовно граматики.

У стилістичному ж плані це явище базується на посиленні ролі відокремлених членів у певній позиції за допомогою інтонації, наголосу та інших засобів. Відокремлення надає відокремленому звороту додаткову предикацію або виразну обставинність [4, с. 453]. Залежно від ступеня смислової

самостійності і зв'язку з реченням можна виділити відокремлені звороти зі значенням відносно самостійного повідомлення і відокремлені звороти, що уточнюють чи конкретизують значення.

Відокремлені звороти зі значенням відносно самостійного повідомлення вказують на ознаку предмета або обставину, що стосується ситуації в цілому. Наприклад: *В темнім хмаровинні, підсвічений скалками грімниць, крехтав і ухавав чорний ліс.* (М. Дочинець) // *Между тонкой сизой полосой, лежащей на горизонте, и тяжелой слоистой сине-меловой тучей возникло красное зубчатое пламя* (Ю. Нагибин). *Він став осторонь, спершись на піхви від шаблі, правий вус його понуро звисав* (М. Дочинець) // *Пройдя через густые камышовые заросли, пробравшись сквозь чащобу ивняка, я вышел на берег знакомой мне речонки* (Ю. Нагибин).

Відокремлені звороти, що мають характер уточнення або конкретизації, передають деталі, подробиці інформації чи містять у собі найменування того, що названо попереднім словом. Наприклад: *Тут же, на бережку озера, виладив я собі колибу, щоб не блудити поночі в лісових потемках* (М. Дочинець) // *Один за другим, в одиночку, и по двое, и по трое из лесу на заболоченный берег выходили охотники ...* (Ю. Нагибин).

Слід відзначити, що відокремлені звороти інколи бувають близькими до окремих типів складного, деколи простого речення, що властиве і українській, і російській мові, однак адекватними такі конструкції в обох мовах виявляються не завжди. Саме на це ми хочемо звернути увагу. Про це варто пам'ятати, перекладаючи з російської. Для прикладу зіставимо словосполучення в російській мові: *студент, который защитил магистерскую работу; студент, защитивший магистерскую работу; студент, защитив магистерскую работу ...; студент после защиты магистерской работы; студент после того, как защитил магистерскую работу, ...* Як бачимо, вони мають спільні значення. Між окремими з цих словосполучень можна побачити синонімічні відношення: словосполучення зі зворотом і підрядним сполучником *который*. Однак такі паралельні синтаксичні конструкції не адекватні українським словосполученням, оскільки українській мові не властиві активні дієприкметники минулого часу цього типу. Суфікс **-в(ш)** в українській мові має відповідник -

л- (дозрілий, почорнілий, посивілий, зжовклий і под.), що пов'язано з розподілом давньоруських суфіксів **-въш**, **-ъш**, **-л** між обома мовами: **-вш-**, **ш-** став продуктивним у російській мові, **-л-** - в українській, за винятком окремих утворень: *перемічний*. Це у свою чергу пов'язано з тим, що в українській мові більш сильна позиція категорії перехідності. Саме вона протиставляє активні і пасивні дієприкметники, тоді як у російській мові активні дієприкметники утворюються і від перехідних дієслів. Таким чином, сполучення зі зворотом так само як зі сполучником матиме однаковий переклад: *студент, який захистив ...*

Обмежене в українській мові і використання дієприкметникових зворотів з активними дієприкметниками з суфіксами **-уч-** (**-юч-**), **-ач-** (**-яч-**), оскільки утворені з ними форми часто ад'єктивуються у термінах (*біжуча хвиля, діюче законодавство*), у поезії (*рожевіючий схід, квітучий сад*), до того ж вищевказані суфікси малопродуктивні. Натомість у російській мові суфікси **-ущ-** (**-ющ-**), **-ащ-** (**-ящ-**) старослов'янського походження є продуктивними. Отже, російські дієприкметникові звороти з активними дієприкметниками теперішнього часу не мають дослівного перекладу, а передбачають певні відповідники: 1) заміну прикметником: *Страна Восходящего Солнца – Країна Вранішнього Сонця; разрешающая способность порта – розв'язувальна здатність порту*; 2) іменником: *утопающий – потопельник, отдыхающие – відпочивальники митингующие – мітингарі*; 3) іменником-комполитом: *фиксирующая повязка – пов'язка-фіксатор, разрешающий акорд – акорд-розв'язка*; 4) дієприслівником: *выступающие требовали пересмотра неподъемных тарифов – виступаючи, люди вимагали перегляду...*; 5) описовою формою, тобто підрядним означальним реченням: *«Бегущая по волнам» – «Та, що біжить по хвилях»* (О. Грін).

У російській поетичній мові відокремлюються також звороти, виражені короткою формою пасивного дієприкметника минулого часу або короткою формою прикметника: *И озарен луною бледной, простерши руку в вышине, за ним несётся Всадник Медный на звонко скачущем коне* (А. Пушкін). Коротких форм дієприкметників цього типу в українській мові немає, переклад може бути здійснений тільки повною формою.

Одиничні постпозитивні означення – дієприкметники і прикметники – відокремлюються завдяки наявності в них додаткового повідомлення як в українській, так і в російській мові. Відокремленню сприяє препозитивний поширювач. Наприклад: *Я брав у свої руки дороге личко, теж біля і матове, і холодив ним свій розпашілий вид* (М. Дочинець) // *Прошло два года странной жизни, молчаливой, грустной* (М. Горький).

Якщо дієприкметники і прикметники з поширювальними словами або без них стосуються займенника / іменника, то і в українській, і в російській мові вони завжди відокремлюються як в постпозиції, так і в препозиції: *Убраний на людях панком, я мав цілковиту виправу городянина* (М. Дочинець) // *Измученные, мы долго молчали, сидя друг против друга* (М. Горький).

Для відокремлення прийменниково-відмінкових форм у російській і українській мовах вирішальну роль відіграє смислове навантаження. Відокремлені прийменниково-відмінкові форми – це іменники в непрямих відмінках з прийменниками, що відокремлюються, якщо потрібно підкреслити їхнє значення. За допомогою відокремлення виділяється певна важлива ознака, пов'язана з часом дії дієслова-присудка або постійної ознаки. Наприклад: *Засмакував я місцеву воду – м'яку, проціджену кремнієвими водобоями, з ноткою йоду* (М. Дочинець) // *Я нашёл в этой конторе молодых купеческих приказчиков, с белыми, как снег, зубами, сладкими глазами и бойкой речью, сладкоплутвоатой улыбочкой* (И. Тургенев).

Відокремлені прийменниково-відмінкові форми інколи мають обставинні значення. Більш уживані конструкції з такою семантикою в російській мові. В українській мові такі значення частіше передаються підрядними реченнями: *У свої двадцять шість літ, Христя така маленька дівчинка. Пор.: Христя така маленька дівчинка, хоч їй і двадцять шість літ* (М. Хвильовий).

Відокремлюються додатки з прийменниками *кроме, вместо, вопреки, за исключением, несмотря на* // *крім (окрім, oprіч), замість, всупереч, за винятком, незважаючи на*, що мають значення включення, вилучення, винятку, доповнення, заміщення: *Микола, замість панського лану, вийшов на своє поле* (І. Нечуй-Левицький) // *Лекарь второпях, вместо двенадцати капель, налил целых сорок* (Л. Толстой).

Дієприслівниковий зворот – це дієприслівник із залежними від нього словами або без них. Це одне з найбільш використовуваних відокремлень письмової книжної мови української і російської мов. Структура речень із цим типом відокремлення має свою особливість, спільну для обох мов. Так, якщо структурною специфікою простого непоширеного речення є наявність одного предикативного центра, то особливістю простого речення, ускладненого дієприслівниковим зворотом, є додатковий напівпредикативний центр, виражений дієприслівником. Відокремлення створює, з одного боку, відносну незалежність дієприслівникового звороту, а з іншого – тісно пов'язує його з предикативним центром речення – присудком – особливими відношеннями, які можна назвати залежно предикативними [4, с. 461].

У конструкціях із відокремленими дієприслівниковими зворотами дія дієслова-присудка і додаткова дія дієприслівника вказують на їхнього спільного виконавця – підмет. Тому неправильно побудованими, ненормативними вважаються речення, у яких дія дієслова-присудка і дієприслівника має різних виконавців. Отже, правильно вжитим одиничний дієприслівник чи дієприслівниковий зворот є тоді, коли головному члену речення підмету підпорядковано дві дії – дія дієслова-присудка і дія дієприслівника як додаткова. Конструкції, що не відповідають таким вимогам у мові письменників-класиків, можна пояснити впливом діалектної мови. Наприклад: *Дивлячись на сумну Христю, думка Грицькова знай верталася та верталася назад* (Панас Мирний) // *Имя право выбирать оружие, жизнь его была в моих руках* (А. Пушкін).

Однак можливе вживання дієприслівникового звороту в безособовому реченні при інфінітиві, що фіксується і в художньому, і в публіцистичному, і в науковому текстах, наприклад: *Відіграючи, треба відгадувати і його істоту, щоб зрозуміти мотив самої композиції* (О. Кобилянська). *Редагуючи рукопис, потрібно враховувати не тільки зміст твору, але й загальну стилістичну спрямованість* // *Изучая экономику, можно получить ценную информацию из опыта развития различных предприятий*.

У словотворчих формах дієприслівників української і російської мов є різниця. Дієприслівники недоконаного виду в обох мовах утворюються від основи теперішнього часу за допомогою суфіксів в українській мові **-учи (-ючи), -ачи (-ячи)**: *ідучи, крадучись, благаючи, вірячи, сидячи, -а(-я)* – в російській: *рискуя, крича*. У старих текстах російської мови, в усній народній поезії також знаходимо форми на **-чи**: *идучи, сидячи*, натомість в українській мові у творах ХІХ ст. – форми на **-а(-я)**: *стоя, сидя*, наприклад: *Вдруг, пресерьёзнейше пишуци, вижу я, что мой платок как бы движется и внезапно падает на стол* (Н есков) // *Не співає чорнобрива, стоя під вербою* (Т. Шевченко).

Дієприслівники доконаного виду в обох мовах утворюються від основи минулого часу за допомогою суфіксів в українській мові **-ши, -вши** (*принісиши, відвідавши*), у російській – **-в, -вши, -ши** (*отведав, отведавши, привёзши*).

Дієприслівникові звороти можуть виконувати в обох мовах напівпредикативну функцію зі значенням супутньої й означеної дії, наприклад: *Якось обходив нори, приміряючи, як би їх обкурити, і коло одної завмер у подиві* (М. Дочинець); *І замертво падав на постелю, притуляючи до себе сон, як лист до рани* (М. Дочинець) // *В ясный ветреный день бродим по проталинкам тундры, вдыхая запахи пробуждённой земли* (Соколов-Микитов).

Відокремлені дієприслівники і в українській, і в російській мовах можуть також виражати дію: 1) що передує дії дієслова-присудка: *Ся робота не неволить мене, а звільняє від темряви відчаю. Втоплюючи, вона кріпить мене* (М. Дочинець) // *А ещё дальше горностаи, взял в зубы серебряную рыбу, скачками проносится к нагромождённым валунам* (Соколов-Микитов); 2) подальшу щодо дії дієслова-присудка. У таких конструкціях дієприслівник може виражати результат дії дієслова-присудка: *«Умреш за те, що вчинив», – сказав я і, прислухаючись до свого голосу, зрозумів, що смерті його не хочу* (М. Дочинець) // *Чиркнула спичка, на секунду осветив развешенные сети, сено старика* (А. Серафимович).

Серед відокремлених дієприслівників в українській і російській мовах найбільш уживані звороти з обставинним значенням – способу дії, часу і причини, менш – умови й допуску: *Перебираючи грибниці, відкрив я сі дивні тіла рослинного царства,*

пізнавав загадку їх смакоти. Завмирав беркутом на кручі, звільна планеруючи руками-крилами, зорячи гострим оком поживу (М. Дочинець) // *Однако, болтая с тобой, грибов не наберешь* (А. Пушкин).

Відокремлені дієприслівники зі значенням обставини способу дії можуть приєднуватися до дієслова-присудка в українській мові за допомогою порівняльних сполучників *мов, немов, наче, неначе, ніби*, в російській – *как, как бы*.

Сполучники надають відокремленню ірреального значення: *То тут, то там вже починали бриніти перші заробітчанські пісні, поступово наростаючи, немов розгойдуючись* (О. Гончар) // *Сидевший у двери мальчик улыбался, как бы подтверждая своей улыбкой слова отца* (Л. Толстой).

Часто зі значенням обставини способу дії використовуються дієприслівникові звороти фразеологічного типу, утворюючи разом із дієсловом-присудком одну ритмомелодійну групу. За такої умови вони не відокремлюються: *Годі вже панами сидіти згорнувши руки* (І. Нечуй-Левицький) // *И день и ночь по снеговой пустыне спешу к вам голову сломя* (А. Грибоедов).

На відокремлення дієприслівників впливає їхня подвійна граматична природа, яка поєднує в собі ознаки дієслова і прислівника. Залежно від змісту висловлювання дієприслівник може бути близьким до дієслова-присудка або до прислівника-обставини. У таких випадках дієприслівник не відокремлюється: *Співають ідучи дівчата* (Т. Шевченко) // *Татьяна любит не шутя* (А. Пушкин).

Деякі стійкі звороти, до складу яких входить дієприслівник, мають значення вставних словосполучень: *власне кажучи / собственно говоря; по совісті кажучи / по совести говоря; повісивши голову // повесив голову; позичивши в Сірка очей // опустил глаза* тощо.

На відміну від української мови, у російській допускається вживання дієприслівникового звороту при короткому прикметнику, оскільки останньому властива значна предикативність: *Варвара Васильева была права, оскорбившись его долгим молчанием по приезде в Петербург* (Н. Чернышевский). Перекладаючи, ми дієприслівниковий зворот приєднуємо до дієслова-присудка: *мала рацію, образившись...*

Ненормативними є речення, у яких дієприслівниковий зворот стосується пасивних дієприкметників короткої форми: *Убежав из дома, мальчик был вскоре найден родителями*. Пасивну конструкцію потрібно замінити дієсловом-присудком, замість дієприслівникового звороту вжити дієприкметниковий: *Убежавшего из дома мальчика родители вскоре нашли // Хлопчика, який втік із дому, батьки незабаром знайшли*. Порівняймо в художньому тексті: *Пройдя несколько комнат, я был встречен самим графом, дрожащим и бледным, как полотно* (М. Лермонтов) // *Пройшовши декілька кімнат, я наткнувся на самого графа, тремтячого й блідого, як полотно*.

Небажане вживання дієприслівникового звороту і у випадку, коли присудок у пасивній конструкції російської мови виражений зворотнім дієсловом із пасивним значенням: *Идея строительства тоннеля под Ла-Маншем обсуждается специалистами с 1980 года, не приведя, однако, к конкретным решениям // Идея обговаривается, протє конкретного рішення немає* (Газета).

Отже встановити специфічні відношення між спорідненими, але не близькими мовами – завдання не настільки просте, як це інколи здається [2, с. 8].

Список використаної літератури

1. Білодід І. К. Співвідношення стилів української літературної мови в порівнянні з іншими східнослов'янськими в період творення національних літературних мов / І. К. Білодід, Г. П. Їжакевич, З. Т. Франко. – К., 1969. – 346 с.

2. Будагов Р. А. Близкородственные языки и некоторые особенности их изучения / Р. А. Будагов // Типология сходств и различий близкородственных языков. – Кишинёв, 1975. – 301 с.

3. Русанівський В. М. Народнорозмовна мова як джерело розвитку слов'янських літературних мов XVI – поч. XVIII ст. / В. М. Русанівський. – К., 1978. – 195 с.

4. Сопоставительная грамматика русского и украинского языков / Г. Д. Басова и др. – К. : Наукова думка, 2003. – 534 с.

5. Филин Ф. П. Что такое литературный язык / Ф. П. Филин // Вопросы языкознания. – 1979. – № 3. – С. 3–11.

**PROBLEMY METODYCZNE W ORGANIZACJI
POCZĄTKOWEGO ETAPU NAUCZANIA JĘZYKA
POLSKIEGO STUDENTÓW-POLONISTÓW**

We współczesnej metodycznej nauce znaczną uwagę udzielają pytaniom organizacji nauczania języków obcych w warunkach początkowego etapu. Ten problem jest skomplikowany kompleksem metodycznych, lingwistycznych i psychologicznych pytań. Strona metodyczna jest powiązana z zabezpieczeniem warunków dla udanego kształtowania umiejętności nauczania języka na poziomie początkowym.

W metodyce istnieją wiele definicji pojęcia «początkowy etap». Naukowcy rozmaicie wyznaczają ilość materiału, potrzebnego dla zabezpieczenia poziomu początkowego, wskazują na różne terminy jego trwania. Oprócz tego, niektóre wydzielają ten okres nauczania od pierwszego zapoznania się z językiem, inne zestawiają go z początkiem pracy nad językiem. Były również próby scharakteryzować początkowy etap jak kompleks wymagań dotyczących kilku rodzajów działalności mówienia albo rozpatrywać jego jednostronnie, jako przygotowanie w jednym kierunku.

Tak czy inaczej, pojęcie etapu niezbędnie związane z pewnym dokonaniem wiedzy i umiejętności (O. Zymnia, O. Leontiew, 1976). Odpowiednio, można uważać za początkowy etap stosunkowo trwały edukacyjny okres, co powinno zabezpieczyć jakościowy krok subiektu nauczania w planie początkowego opanowania przez niego materiału dydaktycznego. Odnośnie do procesu opanowania językiem (polskim w szczególności) obcym na początkowym etapie, to zasadniczą treścią nauczania jest mowny materiał i kształtowanie umiejętności posługiwania się nim, co wymaga łączności w organizacji takiego materiału. Jako łączność rozumiemy przedstawienie w materiale-obiekcie nauczania początkowego etapu wszystkich aspektów języka uczonego: fonetycznego, leksykalnego, gramatycznego. Następnym ważnym szczegółem procesu organizacji początkowego opanowania jest obecność pozytywnej motywacji. Z całego szeregu psychologicznych badań wiadomo, że jakiegokolwiek ludzkie działanie przyczynowe jest określone i umotywowane koniecznością zadowolenia zapotrzebowania, które ją wywołują (S. Rubinsztejn, O. Leontiew,

O. Daszkiewicz, O. Wilunias in.). Motywem jest to, co stymuluje człowieka do spełnienia tego czy innego działania. Tak, na przykład, nauczanie się języka obcego może określać się motywacją poznawczego charakteru (życzenie opanowania nowego języka, czytać literaturę w tym języku, zapoznać się z kulturą ludową). W tym przypadku dla subiektów nauczania charakterystyczną jest wewnętrzna gotowość opanowania językiem. Taka motywacja robi proces nauczania nawet pod warunkiem istnienia oddzielnych metodycznych usterek w organizacji nauczania. Poprzedzać pozytywny stosunek do nauczania często może być dosyć trudno. Specyficznie zbudowane początkowe nauczanie może mieć osobliwości, które negatywnie wpływają na pozytywną motywację. Taka właściwość, na przykład, może polegać w obecności niezgodności między tym, czego oczekują studenci, rozpoczynając studiować język obcy (polski), i tym co oni naprawdę zmuszone robić. Rozpoczynając nauczanie, studenci oczekują, że będą stworzono warunki dla szybkiego zanurzenia do świata języka, który dla ich, naturalnie, istnieje w formie aktywności mówienia. Na pierwsze zajęcie oni przychodzą uczyć się rozmawiać, komunikować. Niewątpliwie, oni z chęcią zaczynają przyswajając to co im często proponuje początkowy etap. Jednak, bardzo szybko większość studentów rozumie, że zaproponowany, na przykład, leksykalny materiał nie może usatysfakcjonować nawet ich prostych potrzeb w prowadzeniu rozmowy. Na zajęciach prawie nie powstaje sytuacji komunikacji (z wyjątkiem elementarnych wyjaśnień, a także oddzielnych zwróceń wykładowcy z prośbą odpowiedzieć na nieskomplikowane pytania). Dlatego nie ma nic dziwnego w tym, że pierwotny zapał stopniowo znika, a mianowicie to potwierdza rezultat naszych osobistych obserwacji za procesem przyswojenia języka.

Żeby pokonać wspomniane powyżej usterki i zachować zainteresowanie studenta nauczaniem, oczywiście, potrzebnie zasadnicze podchodzić do procesu doboru edukacyjnego minimum etapu początkowego. Taki dobór dla początkowego kursu języka polskiego przeprowadza się z uwzględnieniem celu i właściwości organizacji procesu kształcenia. Ponieważ ostatni przewidywał stworzenie warunków dla realnej komunikacji, leksykalny minimum musi być wyznaczony:

1) obecnością dostatecznej dla spełnienia pełnowartościowej komunikacji ilości leksykalnych jednostek, charakterystycznych dla

ustnego dialogu: słów-wypełniaczy pauz, jednostek leksykalnych, różnych funkcjonalnych stylów, ekspresyjnie zabarwionych słów, związków frazeologicznych, klisz;

2) dostatecznym przedstawieniem leksyki krajoznawczej;

3) obecnością emocjonalnych wariantów, co odpowiada potrzebom kształtowania języka indywidualistycznego każdego studenta;

4) obecnością leksyki na wybór, co odzwierciedla interesy studentów.

Metodyczne problemy organizacji początkowego etapu nauczania języka polskiego studentów polonistów zasadniczo są ważne dla kształtowania edukacyjnego słownika, sformułowano w rezultacie analizy celu i zadań konkretnego kursu języka polskiego i istniejącego doświadczenia organizacji nauczania leksyki. Zauważymy, że metodyka nauczania cudzoziemców (Ukraińców w szczególności), które uczą się języka polskiego na uniwersyteckich kursach, wciąż ogranicza się tylko oddzielnymi obserwacjami, którymi wykładowcy-praktyki nie bardzo często dzielą się na stronach naukowych czasopism. Ograniczona jest również ilość przewodników, zbiorników ćwiczeń, słowników dla nauczania języka polskiego, chociaż ostatnio odbyły się pewne zmiany na lepsze. Wykładowca języka polskiego jak cudzoziemskiego może spróbować własnymi siłami przezwyciężyć istniejące problemy, powiązane z brakiem koniecznej literatury (przede wszystkim polsko-ukraińskiego słownika-minimum), posługując się własnym doświadczeniem. W związku z tym potrzebne wskazać na istnienie punktu widzenia, według którego własne doświadczenie, intuicja nauczyciela przyznają się czy nie najważniejszymi czynnikami procesu nauczania. Zauważymy, że czasami takie podejście do organizacji nauczania może okazać się dosyć korzystnym i przynieść są pewne pozytywne wyniki. Leksyka podręczników, odebrana i zaplanowana dla nauczania, powinna w trakcie nauczania podporządkowywać się pewnej selekcji: niektóre słowa warto dobrze zanotować w pamięci studentów, automatyzować ich użycie, inne można tylko wyjaśnić, nie myśląc o ich przyswojeniu. Do pierwszej grupy można odnieść ogólne wyrazy (znajdować się, robić, wywołać, rzecz, powód, sprawa), które mogą być wykorzystane w kontekście zamiast wielu słów z konkretnym znaczeniem; do drugiej - słowa, które w życiu codziennym wykorzystują się bardzo rzadko, znaczenie

których można łatwo ustalić za pomocą dwujęzycznego słownika. Początkowe nauczanie powinno gwarantować studentowi przyswojenia ograniczonej ilości leksykalnych jednostek (zgodnie z normą w przybliżeniu 1000–1500), które jednak nadadzą jemu możliwość stwarzać elementarne wypowiedzi językiem polskim i sformować komunikatywną kompetencję. Odnośnie do komunikatywnej kompetencji zauważymy, że na jej sformowanie wskazuje obecność dwóch typów mownych zdolności. Do takich zdolności należą ustna realizacja albo mówienie i słuchanie (umiejętność postrzegać), oraz realizacja pisemna, co włącza umiejętność pisanie i czytania. Podczas opanowania języka obcego ważne zwracać uwagę przede wszystkim na kształtowanie mówienia, ponieważ w trakcie opanowania językiem obcym samo mówienie, a nie umiejętność pisać i czytać najczęściej wykorzystuje się w międzyludzkich kontaktach. Do składu leksykalnego minimum, potrzebnego dla organizacji początkowego nauczania, powinien wchodzić dostarczająca liczba jednostek, które najczęściej wykorzystują się przy budowie zdań (na przykład, wskaźniki przeciwstawienia, zwrócenia, pytajne zaimki *ectr*), słowa, za pomocą których można wskazać na czasowe, przestrzenne stosunki, majątkową przynależność, na przykład, *blisko – daleko, najpierw – potem, całość – część, należeć do* ., a także takie elementy, za pomocą których można wypełnić opuszczenia w wypowiedzi, pauzy, które powstają również wskutek ograniczenia wiedzy w dziedzinie leksyki na początku nauczania. Do słownika-minimum obowiązkowo muszą wchodzić leksemy, które bardzo często wykorzystane na co dzień (na przykład, nazwy głównych artykułów spożywczych, czasowników typu kupić, płacić), a także słowa-nazwy realiów, właściwych dla kraju, język którego uczone. Dla opanowania w kursie początkowego nauczania języka polskiego nami wykorzystano leksykalny materiał polskiego słownika-minimum. Użycie słownika-minimum gwarantuje zachowanie obiektywności w trakcie doboru edukacyjnego materiału, ponieważ wspomniany słownik jest zawarty z uwzględnieniem rozmaitych zasad doboru leksyki, w tym zasada komunikatywnego ukierunkowania. Zasada komunikatywnego ukierunkowania leży u podstawy wielu systemów nauczania języków obcych, w tym polskiego. Przy strojeniu współczesnych metodyk nauczania języków obcych, które wykorzystują się w krajach Europy, uwzględniono punkt widzenia o tym, że język jest środkiem komunikacji. Zwolennicy

komunikatywnego podejścia, dyskutując z przybocznikami strukturalizmu, które zwracają uwagę przede wszystkim na nauczanie gramatycznej pobudowy języka, twierdzą, że istnieją takie zakresy użytku języka, bez których gramatyczne ustalenia nie mogą istnieć. Zasada komunikatywnego ukierunkowania określa treść nauczania – dobór i organizację edukacyjnego materiału, konkretyzuje sytuacje komunikacyjne (szczególna uwaga zwraca się na kształtowanie umiejętności, które pozwalają zrealizować komunikację). Wspomniana zasada stawia przed koniecznością odpowiedniej organizacji procesu nauczania, użycia rozmaitych form dla spełnienia komunikacji. Przypuszcza się, że wyznaczenie zasady komunikatywnego ukierunkowania jak głównego dla budowy początkowego nauczania doprowadziło do tego, że w programach, które kształtowały się z gramatycznego materiału i leksyki, koniecznej dla przyswojenia na pewnym etapie, zaczęły pojawiać się nowe części, a mianowicie: tematyczno-pojęciowe spisy, które uwzględniały komunikatywny aspekt funkcjonowania języka. Autorem pierwszego opracowania był A. Wilkins, a wynik jego pracy wykorzystano przy układaniu pierwszego programu początkowego studiowania języka angielskiego «The Threshold level English». Program stworzono przy poparciu Europejskiej Rady, celem której było wyrabianie systemu programów studiowania języków obcych w jedynej Europie.

Bibliografia

1. Зимняя И. А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком / И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М., 1976. – 318 с.
2. Żarski W. Glottodydaktyczne aspekty kompetencji komunikatywnej / W. Żarski // Kształcenie językowe w szkole. – Wrocław : Acta Universitatis Wratislaviensis, 1993. – 334 s.
3. Martyniuk W. Inwentarz intencjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego na poziomie podstawowym /progowym/ / W. Martyniuk. – Wrocław, 1993. – 215 с.
4. Przechodzka G. Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu / G. Przechodzka // Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu. – Lublin, 1994. – S. 24–35.

5. The Threshold level English, J. A. van Ek, L. G. Alexander. – Strasbourg 1975, Pergamon, Oxford 1980.

Каріна Дурач

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У наш час особистість учителя дуже важко переоцінити. Вчитель супроводжує людину упродовж певних років її життя, допомагає зрозуміти й усвідомити споконвічні життєві цінності та знайти і вибрати правильний шлях у житті. Звичайно, батьки виховують і розвивають дитину, проте вчителі продовжують цей процес, збагачують його, використовуючи при цьому свій педагогічний талант, свої вміння та неабияку майстерність. Учитель може виступати в ролі вихователя, наставника та викладача.

Викладач іноземної мови не лише навчає учнів та формує в них почуття комунікативної компетенції, а й виховує їх, розвиває в них почуття поваги до культури і традицій країни, мова якої вивчається, заохочує кожного учня до спільної праці й активної діяльності.

Роль учителя іноземної мови у вихованні та навчанні учнів неоціненна. Відповідно до того, чи зможе вчитель викликати в учнів зацікавленість до предмета та бажання вчити мову, буде залежати подальший навчально-виховний процес, і зрештою буде зрозуміло, чи зможе учень стати тим, ким прагне стати, та досягти успішності у житті. Адже, як відомо, знання іноземної мови відкриває багато перспектив і допомагає опанувати багато професій [1, с. 88].

Сьогодні проблема викладання іноземної мови в школі є актуальною. Традиційно вважається, що успіх педагогічної діяльності залежить від знання педагогіки, свого предмета, від володіння його методикою. Психологи ж в останні десятиліття довели, що частина успіху залежить від умінь вчителя створювати в класі атмосферу взаєморозуміння, довіри, що сприяє контактам, розвитку, творчому спілкуванню.

Зростання важливості іноземної мови є причиною вдосконалювати систему підготовки майбутнього вчителя відповідно до вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства. Оскільки саме педагогічні кадри є рушійною силою реформування освіти, виникає суспільна потреба в ініціативних, всебічно освічених фахівцях, здатних постійно самовдосконалюватися. У теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів професійно-педагогічної підготовки студентів-філологів [2, с. 4]. Питанню формування професійної готовності студента педвищу до педагогічної діяльності присвячені роботи Н. Кузьміної, А. Міщенко, О. Мороза, О. Пехоти, І. Підласого, В. Семіченко, В. Сластьоніна.

Вимоги до вчителя були сформовані багатьма педагогами, методистами. Ще педагоги Ян Амос Коменський та К. Д. Ушинський розглядали особистість вчителя. Проте дуже мало науковців, методистів наголошували саме на вимогах до підготовки вчителя іноземних мов. І саме тому ця тема, на нашу думку, потребує подальшого розкриття.

Метою статті є розкрити найважливіші сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

В умовах глобалізації сучасних освітніх процесів, розвитку комп'ютерних процесів навчання актуалізується проблема інтенсивного вивчення іноземних мов, національних культур. У цих соціокультурних умовах розвивається нова концепція педагогічної освіти, зокрема підготовки вчителя іноземної мови, підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови [3, с. 3].

Є два головні складники для самоосвіти вчителя: набуття професійної майстерності та саморозвиток особистості. Якщо вчитель не буде ними володіти, нам не вдасться зробити освіту потужним чинником соціального, економічного й духовного розвитку суспільства, чинником його інтелектуального відродження. Є. І. Пасів пропонує тринадцять вихідних положень нової системи професійної підготовки вчителя іноземної мови [4, с. 120].

Система підготовки вчителя повинна бути професійно спрямована, тобто потрібно готувати вчителя іноземних мов, а не лише фахівця з іноземних мов.

Системоутворювальним фактором професійної підготовки вчителя є його методична майстерність, заснована на педагогічних та психологічних знаннях і вміннях та підкріплена іншими дисциплінами, що мають обов'язково професійну спрямованість. Учителю мало «знати», він повинен вміти ці знання передавати.

Система професійної підготовки вчителя повинна бути функціональною, тобто моделювати зміст і структуру вчительської діяльності.

Основу цієї діяльності складають вісім видів умінь:

- проектувальні (уміння спланувати будь-який вид роботи);
- адаптаційні (уміння застосувати свій план у конкретних навчальних умовах);
- організаційні (уміння організувати будь-який вид роботи);
- мотиваційні (уміння мотивувати учнів до навчальної діяльності);
- комунікативні (уміння спілкуватися на уроці і поза ним);
- вміння контролю і самоконтролю;
- пізнавальні (уміння вести дослідницьку діяльність);
- допоміжні (уміння співати, грати на якомусь інструменті, малювати тощо).

Саме ці вміння в сукупності і складають основу, стрижень професійної культури. Процес навчання значною мірою є моделюванням вчительської діяльності в навчальних завданнях, моделювання з метою розвитку зазначених умінь.

Система професійної підготовки повинна бути спрямована на формування особистості вчителя. Це провідне завдання педвишу. Тільки особистість здатна формувати особистість.

Особистісний підхід визначає гуманізацію стосунків. У всіх великих педагогів стосунки з вихованцями будувалися не на рівні «вчитель-учень», а на рівні «особистість-особистість» [5, с. 13].

Система професійної підготовки вчителя повинна забезпечуватися загальногуманітарною освітою. Учитель будь-якого предмета повинен володіти хоча б основами світової та вітчизняної культури.

Професійною підготовкою вчителя забезпечується високий рівень методичної майстерності. У підготовці вчителя необхідно враховувати і можливість індивідуальної самореалізації. Кожен

студент (майбутній учитель) повинен розуміти соціальну значущість предмета, який він викладає.

Є. І. Пасів у 90-х роках, аналізуючи проблему розвитку підготовки вчителя іноземної мови в умовах міжкультурної взаємодії, відзначає, що доцільно здійснювати підготовку вчителя «іншомовної культури», тим самим замінивши поняття «вчитель іноземної мови». При цьому він та інші автори, зокрема й І. Я. Лернер, вважають, що «головна мета навчання і виховання полягає у передачі молодому поколінню накопиченої людської культури» [6, с. 211].

Завданнями міжкультурного виховання визначають: здатність до сприйняття відмінностей культур і різноманіття культур, здатність до критики культур, розвиток нових життєвих можливостей та допомогу в розбіжності з конфліктами, які існують на основі ієрархічних відносин культурних груп один з одним у полікультурному суспільстві.

Учитель іноземної мови не може викладати без постійного самовдосконалення в мові, без самоосвіти.

Отже, сьогодні багато науковців і педагогів усього світу працюють над тим, щоб удосконалити професійну підготовку майбутніх учителів і посилити роль учителя в суспільстві. Одним із важливих чинників цього є визначення вимог до майбутніх учителів, до їхньої професійної підготовки, яка повинна бути орієнтована на багатогранну майбутню професійну діяльність. Професійна підготовка майбутніх учителів повинна мати на меті не тільки засвоєння студентами сучасних знань із загальнопрофесійних і фахових дисциплін, виховання високоосвіченої, культурної, гармонійно розвиненої особистості, а й пропагувати ідеї інклюзивної освіти, здоров'язбережувального та позитивного навчання, освіти в інтересах сталого розвитку, компетентнісного підходу, демократії, створення єдиної зони європейської освіти, толерантності.

За результатами проведеного дослідження можна зазначити, що вчитель сучасності – це вчитель із високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентоздатності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

Список використаної літератури

1. Бігич О. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови / О. Бігич. – К. : ВЦКНУ, 2004. – 273 с.

2. Будає В. Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України / В. Д. Будає // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – С. 3–6.

3. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V–IX класи / керівн. автор. колективу С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 1998. – 32 с.

4. Гальскова Н. Д. Сучасна методика навчання іноземних мов : навч. посібник / Н. Д. Гальскова. – М. : Аркто-Глоса, 2000. – 165 с.

5. Шестакова Т. В. Формування майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Т. В. Шестакова. – К., 2006. – 22 с.

6. Соколова І. В. Інформаційна компетентність вчителя іноземної мови: структура, зміст, критерії, умови формування / І. В. Соколова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук, праць. – К. : Вид-во П/п «ЕКМО», 2004. – Вип. 2. – С. 209–225.

Марина Дячок

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Розвиток сучасного суспільства вимагає від вищої школи підготовки високоосвічених спеціалістів, здатних до прийняття нестандартних рішень. В умовах росту інтеграції освіти, науки і виробництва виступає завдання готувати і формувати творчу особистість фахівця, поступового перетворювати навчальну діяльність студента у професійну діяльність. Сучасні вимоги до спеціаліста з вищою освітою фокусуються не лише на рівні його фахових знань, умінь та навичок, володіння іноземною мовою також є однією з ключових вимог, що постають перед сучасним

фахівцем та підвищують його конкурентоспроможність на ринку праці.

Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення іноземної мови як навчального предмета набуває все більш актуального значення. Із підвищенням вимог до спеціаліста з вищою освітою, його світогляду, культурного та професійного рівня підвищується і роль іноземної мови. Тому й постає необхідність у безперервній освіті майбутнього фахівця.

Мета статті – розглянути особливості організації самостійної роботи студентів під час навчання іноземної мови, виявити форми роботи, які сприяють можливості найбільш повної реалізації мети навчання.

Проблема організації самостійної роботи студента полягає передусім у відсутності єдиного наукового підходу. Проблеми дослідження самостійної роботи у мовних і немовних вищих закладах освіти завжди приділялася значна увага в психолого-педагогічних розвідках (В. М. Буринський (2001), І. С. Зоренко (1997), В. Д. Ковальчук (1990), В. А. Козаков (1991), В. В. Луценко (2002), В. Д. Мороз (2003), П. І. Підкасистий (1980), М. М. Солдатенко (2002), І. В. Хом'юк (2003)). Чимало досліджень цієї проблеми проведено і в галузі методики викладання іноземних мов (Г. М. Бурденюк (1993), С. Г. Заскалета (2000), Л. І. Іванова (1997), Н. Ф. Коряковцева (2002), Н. З. Магазова (1995), Л. В. Онучак (2002)). Під самостійною роботою розуміємо форму організації і реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання та індивідуальних потреб на аудиторних заняттях або у позааудиторний час з метою оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями та для самовдосконалення [3, с. 23].

Самостійна робота студентів у немовних закладах освіти орієнтована на формування навичок роботи з іншомовними джерелами інформації за профілем спеціальності (читання, переклад, аналіз, інтерпретація, оцінка, передача інформації) та навичок усного мовлення в межах тем, які вивчаються. Самостійна робота студентів є продовженням і доповненням аудиторної роботи під керівництвом викладача й етапом підготовки студентів до самостійного використання мови для задоволення

інформаційних потреб та участі у потенційних актах комунікації [1, с. 151].

У процесі самостійної роботи в студентів формується вміння усвідомлювати, визначати і формулювати свої пізнавальні та інформаційні потреби, запит інформації, навички пошуку, відбору, аналізу й систематизації, а також передачі інформації. Не менш важливою є звичка постійної працювати з іншомовними джерелами інформації та вміння переключати увагу з мовних форм на інформацію. Одним з основних завдань самостійної роботи з іноземної мови є формування пізнавальних та інформаційних інтересів не лише у зв'язку із конкретними видами навчальної діяльності, але як елемента загальної культури особистості, як способу постійного розвитку та самовдосконалення [2, с. 190].

Поняття готовності до безперервної самоосвіти переважно складається з оволодіння навичками самостійної роботи з літературою, прийомами аналізу матеріалу, виділення в ньому головних думок, порівняння різних поглядів, що висвітлюються, систематизація й узагальнення матеріалу, бажання удосконалювати професійну майстерність, творча наснага.

Поняття самостійної роботи студентів можна тлумачити залежно від дидактичного завдання як специфічний вид навчальної пізнавальної діяльності, відмінною рисою якої є, насамперед, відсутність безпосереднього керівництва з боку викладача. Студент самостійно, під дією мотивів, оцінює предмет діяльності, визначає загальну мету й конкретні завдання, вибирає адекватні засоби їх вирішення для досягнення результату, здійснює необхідний самоконтроль.

Вироблення в студентів навичок самостійної роботи як вдома, так і на заняттях пояснюється актуальною потребою оптимізувати процес навчання – раціонально перерозподілити зусилля кожного студента на незалежному рівні, прогнозувати результати діяльності окремого студента і всієї групи з метою максимального ефекту навчання.

Практика вивчення іноземної мови методом активізації дає змогу говорити про форму організації самостійної роботи студентів з опанування навичками спілкування іноземною мовою

на базі навчальної програми. Ці форми роботи дають можливість найбільш повно реалізувати завдання навчання.

Таким чином, організація самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови дозволить сформувати навички самостійної діяльності студента, розвинути навички самоосвіти та прагнення професійно самовдосконалюватися, виробити здатність самостійно ухвалювати обґрунтовані рішення. Застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій є надзвичайно ефективними засобами в організації самостійної роботи студентів і заслуговує широкого використання. Комп'ютерні технології та мережа Інтернет створюють можливість для комплексного розвитку навичок мовлення, говоріння, письма та аудіювання, вони дозволяють глибше зрозуміти культуру країни, мова якої вивчається, спонукають до вивчення іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Костера П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории / П. Костера. – М. : Высшая школа, 1986. – 151 с.

2. Нечаев В. Я. Социология образования : курс лекций / В. Я. Нечаев. – М. : Центр социологии образования, 1998. – 190 с.

3. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Ягельська. – К., 2005. – 23 с.

Ірина Замашнюк

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Одне з найголовніших завдань освіти – зробити людину творчою особистістю. Сьогодні в нашому суспільстві виникла нагальна потреба в творчих, діяльних, обдарованих, інтелектуально й духовно розвинених громадянах. Проблема творчого розвитку особистості є досить актуальною. Посилюється увага до розвитку творчих здібностей дітей, надання їм можливості виявити їх. Незважаючи на те, що проблема розвитку творчого початку учнів досліджується давно, багато питань залишаються невирішеними. Як і раніше, більшість навчального

часу відводиться репродуктивній, нетворчій діяльності, значна частина завдань у підручниках має відтворювальний характер. Тому на сьогодні актуальним питанням є використання в практиці роботи школи технології формування творчої особистості, теоретичними розробками якої займалися такі вчені-педагоги, як В. І. Андреева, Р. М. Грабовська, Н. В. Кузьміна, Н. Ф. Талізіна та ін.

Мета статті – розкрити суть творчого розвитку учнів на уроках іноземної мови; схарактеризувати методи, які варто застосовувати вчителям на уроках іноземної мови.

Згідно з «Великим тлумачним словником сучасної української мови» «творчість – діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку» [2, с. 234].

Творча особистість – це значною мірою результат навчально-виховного процесу. Ми маємо справу з людиною, обдарованою інтелектуальними, морально-вольовими та фізичними здібностями. Тому завдання вчителя іноземної мови – спонукати учнів до розвитку їхнього творчого потенціалу, забезпечити необхідні умови для того, щоб кожен школяр міг реалізувати себе, свої індивідуальні здібності, свої схильності та інтереси [1, с. 168].

Важливі умови творчості – спроможність сприймати нові ідеї, здатність знаходити й порушувати проблеми, сміливість, ініціативність, незалежність суджень та оцінок і водночас самокритичність. Творчість окрилює та наповнює відчуттям повноти життя.

Іноземна мова як загальноосвітній навчальний предмет може і повинен зробити свій внесок у процес розвитку творчих здібностей учнів. Завдання педагогів і батьків – визначити їх, відшукати і допомогти розвинути.

Розвиваючи творчі здібності учнів на уроках іноземної мови, потрібно дотримуватися певних принципів в організації навчання:

- принцип зв'язку з практикою життя;
- принцип саморозвитку;
- принцип оптимального поєднання індивідуальної та колективної форм навчально-творчої діяльності;
- принцип інформативності;

–принцип віри в сили і можливості дитини [3, с. 9].

Технологія сприяння формуванню творчої особистості на уроках іноземної мови включає: технологію проектування; технологію формування продуктивної пізнавальної атмосфери; технологію використання на уроці навчальних ігор і навчально-творчих завдань; технологію створення психологічних умов підготовки школярів до творчої діяльності; технологію навчально-виховного процесу як моделювання його змісту, форм, методів відповідно до поставленої мети [4, с. 15].

Із розвитком творчої особистості дитини тісно пов'язують технологію використання на уроці навчальних ігор і творчих завдань. У процесі вирішення творчих завдань учні створюють певний творчий продукт, наприклад, оповідання, казку, вірш, малюнок. У ході вивчення різних тем доцільно використовувати різні види творчих завдань, оскільки це спонукає дітей до пошуку, зацікавлює новизною. Варто проводити нетрадиційні уроки та створювати усі можливі умови для легшого сприйняття та вивчення іноземної мови.

«Нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нестандартну структуру» (А. Бородай). «Нетрадиційні форми уроку – інтерактивні форми уроку, які характеризуються суб'єкт-суб'єктною позицією в системі «учитель-учень», різноманітністю видів діяльності, які базуються на активних методах навчання» (О. Трофимова).

Щоб навчити учнів відстоювати власну думку, фантазувати, вміти аналізувати ситуації, творчо мислити і бути активним, радимо на уроках іноземної мови застосовувати інтерактивні методи.

Метод проєктів спрямований на те, щоб розвинути активне самостійне мислення дитини і навчити її не просто запам'ятовувати і відтворювати знання, які дає йому школа, а вміти застосовувати їх на практиці. Основна ідея методу проєктів полягає в тому, щоб перенести акцент із різного виду вправ на активну розумову діяльність учнів у ході творчої роботи.

Ефективним методом на уроці іноземної мови є використання **відеоуроку**. Оволодіти іноземною мовою, не перебуваючи в країні досліджуваної мови, справа дуже важка. Тому важливим завданням учителя є створення реальних і уявних ситуацій спілкування на уроці іноземної мови з використанням

різних прийомів роботи. Перевагою відеофільмів є емоційний вплив на учнів. Під час перегляду в класі відеофільму виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. У цих умовах навіть неуважний учень стає уважним. Щоб зрозуміти зміст фільму, учням потрібно докласти зусиль, вони сприймають слухом, зором, перекручують текст у голові, і це позитивно впливає на процес запам'ятовування. Таким чином, вплив навчальних відеофільмів на учнів створює сприятливі умови для формування комунікативної компетенції учнів.

Використання **уроку-екскурсії** також має вагоме значення. В наш час, коли все ширше і ширше розвиваються зв'язки між різними країнами і народами, знайомство з культурою країни стає необхідним елементом процесу навчання іноземної мови. Учень повинен уміти провести екскурсію містом, розповісти іноземним гостям про самобутність культури країни. Учитель повинен передбачати та розвивати країнознавчі пізнавальні потреби учнів на власному прикладі, проводити екскурсії, розповідати про культуру, передати їм свої навички.

Ефективною та продуктивною формою навчання є **урок-вистава**. Використання художніх творів зарубіжної літератури на уроках іноземної мови вдосконалює вимовні навички учнів, забезпечує створення комунікативної, пізнавальної та естетичної мотивації. Підготовка вистави – творча робота, яка сприяє виробленню навичок мовного спілкування дітей і розкриття їхніх індивідуальних творчих здібностей.

Такий вид роботи активізує розумову та мовленнєву діяльність учнів, розвиває їхній інтерес до літератури, сприяє кращому засвоєнню культури країни, а також поглиблює знання мови, оскільки при цьому відбувається процес запам'ятовування лексики. І, важливо, що учні отримують задоволення від такого виду роботи.

Використання **уроку-свята** та **уроку-інтерв'ю** є дуже цікавою та плідною формою проведення уроків. Такі форми уроку розширюють знання учнів про традиції та звичаї в країнах (Польщі, Росії) і розвиває у школярів уміння спілкуватися.

Надійним свідченням опанування іноземної мови є здатність учнів вести бесіду за конкретною темою. У такому випадку доцільно проводити урок-інтерв'ю. У цій ситуації логічно вдатися

до елементів рольового діалогу. При цьому один із партнерів продовжує залишатися самим собою, тобто українським учнем, тоді як другий повинен зіграти роль його зарубіжного однолітка. Учні ретельно готуються, обдумують запитання, на які хотіли б отримати відповіді. Підготовка і проведення такого типу уроку стимулює учнів до подальшого вивчення іноземної мови, а також розширює кругозір.

Отже, творчі можливості учнів на уроках іноземної мови ефективно реалізуються в різних видах діяльності, зокрема у грі, діалогічному та монологічному мовленні, у груповій та проектній роботі тощо. Сьогодні, маючи широкі можливості для використання інноваційних методик та інтерактивних технологій навчання, а також досить великий спектр друкованої та електронної літератури, додавши краплю фантазії і власного бачення, вчитель створює всі умови для багатогранного розвитку учнівських талантів у школі.

Список використаної літератури

1.Богоявленська Д. Б. Психологія творчих здібностей : навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. / Д. Б. Богоявленська. – М. : Изд. Центр «Академія», 2002. – 268 с.

2.Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.

3.Козвоніна В. П. Розвиток творчих здібностей учнів / В. П. Козвоніна // Початкова школа. – 2000. – № 7. – С. 10–15.

4.Мильруд Р. П. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземної мови / Р. П. Мильруд, І. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 14–19.

Катаріна Зачена

ОСОБЛИВОСТІ ФОНЕМНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕНЕВИХ МОРФЕМ В ІМЕННИКАХ ІЗ НЕПОХІДНОЮ ОСНОВОЮ

У мовознавстві наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. значною мірою активізувалися дослідження в галузі морфонології з метою виявлення фонологічного складу морфем і способів їх розрізнення,

вивчення видозмін морфем при їх сполучуваності в процесах формотворення і словотворення. Об'єктом морфонології визнають варіювання морфем і парадигматику їх аломорфів.

Творцем морфонології як науки вважають видатного російського лінгвіста М. Трубецького, якому належить і сам термін «морфонологія». Важливий внесок у розробку морфонологічної теорії та опис морфонології конкретних мов внесли С. Бернштейн, Т. Булигіна, А. Залізник, В. Касевич, А. Поливанова, С. Толстая, Р. Якобсон та ін.

Основною одиницею морфонологічного мовного рівня є морфонема – абстрактна одиниця мови, яка реалізується в мовленні у фонемах, що взаємно заміщуються в морфемах при словозміні і словотворенні. Морфонема – це не особлива сегментна одиниця, а та сама фонема, досліджувана в іншому аспекті.

Вивчення різних типів морфем сучасної української мови з погляду їхньої фонемної організації має важливе значення для глибшого пізнання законів існування та розвитку мовних одиниць, а також для автоматизації мовознавчих досліджень та автоматизованого аналізу.

Під фонемною структурою морфем розуміють «фонемні, що входять до складу морфем як одиниці нижчого рівня, є її будівельним матеріалом і наділені певними функціями у межах морфемного рівня мови» [3, с. 761]. Фонемна організація морфем підпорядкована певним закономірностям будови слова, які виявляються через синтагматику фонем, характерні для мови фонемні початки та кінці морфем, слів і окреслюють правила морфонологічних перетворень морфем.

В україністиці проблема фонемної структури морфем не була об'єктом спеціального вивчення. Започаткувала такі наукові дослідження В. Перебийніс, яка на матеріалі одноморфемних слів довжиною від однієї до шести фонем робить висновок, що фонемна структура цих слів підлягає дії законів простоти, переваги і симетрії, а кількість різновидів фонемних побудов зростає із збільшенням довжини слова [2].

Різноманітні структурні типи афіксальних морфем в українській мові описала й проаналізувала З. Комарова [1]. В одній зі своїх статей вона обґрунтувала особливості фонемної реалізації структурних моделей суфіксальних морфем.

Об'єктом авторського дослідження послужили кореневі морфемні іменників із непохідною основою, а предметом – особливості їхньої структурної організації та фонемної репрезентації.

Різноманітні типи кореневих морфем в іменниках із непохідною основою, яким притаманні специфічні звукові ознаки, побудовані за певними зразками – фонемними структурами, кількість яких у мові обмежена. У ході проведеного дослідження було виявлено 45 таких структур, репрезентованих мінімум двома фонемами, максимум – вісьмома. У морфологічній системі української мови функціонує 3 двофонемні корені; трифонемних – 7; чотирифонемних – 9; п'ятифонемних – 11; шестифонемних – 12; семифонемних – 1, восьмифонемних – 2 корені.

Аналіз 275 іменників із непохідною основою, дібраних зі «Словника українських морфем» Л. Полюги, засвідчив, що у 37,8 % слів від їхньої загальної кількості кореневі морфемні мають п'ятифонемну структуру, чотирифонемну – 29,9 %, трифонемну – 24 %, шестифонемну – 7,8 %, семифонемну і двофонемну – по 1 %, восьмифонемну – 0,4 % слів. Отже, в українській мові найбільшою актуалізацією відзначаються структури кореневих морфем, до складу яких входять три, чотири і п'ять фонем.

Серед трифонемних кореневих морфем в іменниках із непохідною основою найпродуктивнішою є структура ПГП (П – приголосна тверда фонема, Г – голосна). За такою моделлю побудовано 62 % досліджуваних одиниць, наприклад: *бик* (2,494), *Бог* (2,494), *вода* (2,497), *вуха* (2,497), *гора* (2,498).

У 50 % аналізованих іменників, у яких кореневі морфемні мають чотирифонемну структуру, найбільшою актуалізацією відзначається модель ППГП, наприклад: *блота* (2,494), *брат* (2,495), *брова* (2,495), *влада* (2,496).

Переважає більшість досліджуваних одиниць (64 %) із коренями, які мають п'ятифонемну будову, утворена за схемою ППГПП, наприклад: *багач* (2,494), *баран* (2,494), *берег* (2,494), *береза* (2,494), *болото* (2,494).

Шестифонемні структури іменникових коренів із погляду набору компонентів є досить різноманітними, але за їхніми зразками побудована невелика кількість слів, наприклад: *зразок* (2,502), *клопіт* (2,503), *галушка* (2,497), *захист* (2,501), *каблук* (2,502).

Мовна система рідко актуалізує дво-, семи- і восьмифонемні побудови.

План вираження кореневих морфем забезпечують усі голосні української мови. Із-поміж приголосних система мови використовує лише 28 фонем (18 твердих і 10 м'яких): 9 сонорних – /р, л, м, н, в, й, р', л', н'/, 12 глухих – /к, х, ш, ч, п, ф, т, т', ц, ц', с, с'/, 7 дзвінких – /б, г, д, д', ж, з, з'/. Перевага надається сонорним і глухим фонемам.

Список використаної літератури

1. Комарова З. Структурна організація та особливості фонемної репрезентації українських суфіксів / З. Комарова // Філологічний вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: збірник наукових праць / гол. ред. Л. М. Полюга. – Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2012. – Вип. 2. – С. 110–114.

2. Перебийніс В. С. Кількісні та якісні характеристики системи фонем сучасної української літературної мови / В. С. Перебийніс. – К. : Наукова думка, 1970. – 268 с.

3. Українська мова: Енциклопедія / редкол. Русанівський В. М., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

Джерело дослідження

Полюга Л. М. Словник українських морфем / Л. М. Полюга. – К., 2002. – 554 с.

Оксана Іванчишин

ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Сьогодні перед вчителями-словесниками стоїть важливе завдання: виховати в школяра доброту, любов до людини, запобігти фізичному і моральному виродженню учнівської молоді, її бездуховності. Проблеми духовності привертати увагу дослідників здавна. Про це свідчать праці педагогів минулого: Я. Коменського, Й. Песталоцці, А. Дістервега, В. Сухомлинського.

Вони одностайно виділили головні фактори, які впливають на духовне виховання учнів – праця, сім'я, школа, учитель [4].

Формування в учнів погляду на світ як неподільну цілісність, вироблення умінь і навичок осмислено сприймати глобальні проблеми сучасності – і сьогодні залишається одним з основних завдань словесника. Саме література зображує дуже складні багатогранні стосунки між героями і допомагає читачеві розібратися в собі, і в людях. Разом із викладанням літератури в школі учитель дає науку про добротність, плекає позитивні, світлі почуття засобами Слова [1, с. 35].

Мета статті – з'ясувати значення засобів художнього слова для формування гармонійної, національно свідомої особистості, для якої пріоритетними є загальнолюдські цінності. Щоб працювати над цією проблемою, потрібно постійно ознайомлюватися з досвідом учителів-словесників, які реалізують у своїй інноваційно-педагогічній діяльності такий напрям роботи із дітьми, набувати вміння творчо моделювати уроки літератури, виконуючи чинну програму, користуючись чинними навчальними планами, підручниками. Необхідно реалізовувати це нестандартно, неповторно, щоб урок захопив учнів і змістом, і формою, стимулював їхню пізнавальну активність[3, с. 7].

Саме уроки мови та літератури дають змогу прищеплювати школярам високі моральні якості, чуйність, повагу до ближнього, почуття людської гідності, обов'язку, справедливості. Все це закладено в дитині від природи, тільки треба вчасно розбудити, підтримати. З огляду на це, уроки мови та літератури мають не лише освітнє, а й виховне значення. Духовна спадщина нашого народу зберігає характерні риси українського виховного ідеалу, якому має підпорядковуватися формування національної самосвідомості підрастаючого покоління.

Мета майбутнього вчителя-словесника – сформувати гармонійно розвинену, освічену, соціально активну й національно свідому молоду людину, яка має почуття громадянської відповідальності, високі духовні якості, є носієм кращих надбань національної та світової культур, здатна до самовдосконалення. Для цього потрібно вирішити такі завдання: створити умови для розвитку творчої особистості в процесі викладання української

мови та літератури; організувати різні види діяльності на уроках української мови та літератури як за формою, так і за змістом; формувати в учнів творчі здібності та вміння, які допоможуть їм у подальшій самостійній діяльності.

Ефективними є такі форми уроку: урок-дослідження тексту (робота в групах); урок-диспут (виокремлення певної проблеми в художньому творі); урок-рольова гра, урок-інтерв'ю та інші. Вважаємо обов'язковим елементом у ширшому осягненні твору наближення його до сучасної дійсності, використання творів, що вивчаються на уроках, у позакласній виховній роботі. Досвідчені вчителі переконують, що коли цікаві для дітей заходи (вечори відпочинку, диспути) будувати з використанням відомих класичних творів, то такі заходи стають глибокими, а літературні твори звучать по-іншому: зникає стереотипність погляду на давно відомий твір[2, с. 12].

Це викликає постійний інтерес до таких заходів із боку як учнівського колективу, так і громадськості села. Традиційними святами для учнів є День матері, Шевченківські дні, День учителя, тощо. Наприклад, казка для дітей «Подорож у країну Навпаки» наштовхне на ідею професійного свята учителів, які ніби потрапили в чудову країну Навпаки. У цій країні діти стають учителями, а вчителі дітьми. Результатом такого підходу до вивчення художніх творів є посилений інтерес до читання окремих учнів, підвищення їхнього інтелектуального рівня та збагачення ерудиції. Також учителям потрібно частіше організовувати зустрічі з письменниками. Постійно підвищуючи свій професійний рівень, працюючи з різноманітною методичною та критичною літературою, відвідуючи курси підвищення кваліфікації та ознайомлюючись із методичними знахідками досвідчених педагогів, учителі-початківці формують власні педагогічні вміння та навички [3, с. 15].

Важливою проблемою є пошук оптимальних шляхів зацікавленості учнів до навчання, спонукання до творчості, самостійності, підвищення розумової активності. Готуючись до уроків мови та літератури, потрібно намагатися підібрати такий матеріал, який був би не тільки пізнавальним, але й реалізував виховний потенціал. Для забезпечення широкого спектру умінь, навичок, практичного застосування набутих знань варто добирати

різні види уроків: уроки-лекції, уроки-захисти проєктів, уроки закріплення знань. За формою та ступенем самостійності організації діяльності учнів перевагу віддавати інтерактивним урокам, застосовувати проблемне навчання, проєктне навчання, ігрові ситуації тощо, намагатися створити на уроках атмосферу співробітництва, зацікавленості в отриманні кінцевого результату. Покликання вчителя – виховувати шанобливе ставлення до рідної мови й культури. Будь-яка творчість базується на знанні предмета. Тому необхідно бачити своє завдання на уроці в тому, щоб в евристичній бесіді пояснити усі проблемні моменти, які можуть виникнути під час творчої діяльності учнів. Не менш важливою є теоретична підготовка учнів [4].

Значною проблемою сучасності є духовне спустошення, байдужість, нестача любові, відсутності мрій і планів на майбутнє, марнування часу. Криза особистості зумовлює політичну, екологічну, економічну й інші кризи суспільства, робить її тотальною. Василь Скуратівський у статті «Пам'ять родоводу» зазначав: «Проблема бездуховності складна й неоднозначна. Мусимо визнати, що в багатьох випадках завинили й самі. Десь-таки не довчили своїх дітей, у чомусь прогавили, не стали на захист духовних скарбниць».

Саме українська література і є носієм потужного заряду духовної енергії, здатна передавати загальнолюдські й національні цінності від покоління до покоління. У процесі роботи на уроках літератури ставляться завдання, пов'язані з духовним вихованням учнів, розуміння учнем мети і сенсу буття, краси людської душі, природи, творів літератури, моральних ідеалів письменника [4].

Отже, найважливіше завдання вчителя-словесника – це розвивати індивідуальність учня, показати його унікальність, загалом виховати свідому людину, яка буде всебічно розвинутою особистістю і зможе відстоювати свої інтереси та інтереси держави в майбутньому, матиме чітку патріотичну позицію щодо своєї культурної та духовної спадщини в цілому, цінуватиме надбання предків.

Список використаної літератури

1. Вертій О. Методика вивчення української літератури на сучасному етапі: основні ознаки і поняття / О. Вертій // Дивослово. – 2012. – № 3. – С. 23–25.

2. Зякун Т. Особливості формування національної свідомості молоді та сучасному етапі державотворення / Т. Зякун // Рідна школа. – 2006. – травень. – С. 12–16.

3. Корнух О. Виховання загальнолюдських цінностей на уроках української Літератури / О. Корнух // Дивослово. – № 7. – 2006 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ne.mirshkol.com/uk/article/formuvannya-patriotichnogo-vikhovannya-na-urokakh-.html>.

4. http://ikar100.narod.ru/referatu/pedagogika/vuxovuemo_du_xovnist_na_urokax_ukrajinskoji_movu_i_literaturu.html

Альона Капиця

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЇХ ОРГАНІЗАЦІЇ

Практичне заняття поряд із лекційним і семінарським є однією з основних і традиційних форм навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах. Сьогодні активні дослідження в зазначеній галузі ведуть Н. В. Вітухіна, Є. С. Полат, О. І. Пономарьова, О. О. Стеценко та інші.

Мета статті – проаналізувати стан і основні проблеми проведення практичних занять з іноземної мови у вищому мовному навчальному закладі та запропонувати нові шляхи підвищення ефективності їх організації, спираючись на становлення особистості студента як майбутнього викладача.

Навчальний процес організовується з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості [2, с. 161].

Практичне заняття – це форма навчального заняття, на якому викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни. Мета практичного заняття – поглиблювати, поширювати та деталізувати знання, виробляти навички професійної діяльності. Для досягнення ефективності практичного заняття слід домагатися, щоб мета заняття була зрозумілою не тільки викладачеві, але й студентам.

Студенти мають отримати можливість розкрити й виявити свої здібності, особистий потенціал [3, с. 58].

Вчені-дидакти висувають низку вимог до практичних занять: забезпечити розуміння студентами необхідності володіти базовими теоретичними знаннями; усвідомити необхідність виробляти вмінь й навички, що мають професійну спрямованість; забезпечувати оптимальні умови для формування умінь і навичок (санітарно-гігієнічних, дидактичних, виховних).

Причому, як зазначає О. М. Соловова, «на рівні фундаментальних наукових досліджень у педагогіці, психології, соціолінгвістиці, методиці навчання іноземних мов російські вчені набагато випереджали своїх зарубіжних колег, однак на рівні практичного впровадження власних теорій ми поступалися й поступаємося закордонним фахівцям» [1, с. 3–4].

Ефективність практичних занять з іноземної мови повністю залежить від особистості викладача. Методика практичного заняття може бути різною, але основним є те, щоб різними методами досягалася загальна дидактична мета. У процесі формування мовних компетенцій дослідники виокремлюють такі фактори:

–*особистий і особистісний*: шлях у професію, власний досвід навчання і вивчення іноземної мови у загальноосвітньому та вищому навчальному закладах, мотиви вибору професії, (не)улюблені педагоги тощо;

–*соціальний*: тип навчального закладу, навчальні програми та плани, стосунки з керівництвом, колегами, батьками, учнями;

–*предметний*: рівень розвитку власної іншомовної комунікативної компетенції, ставлення до іноземної мови, до своєї професії, до свого образу як учителя іноземної мови, до методичних поглядів і переконань, які склалися.

Суттєвому впливу у ВНЗ піддаються саме методичні погляди й переконання. При цьому студент має бути здатним до рефлексії, аналізу й оцінки чужої діяльності, а також до саморефлексії. Цього можна досягти, моделюючи професійну орієнтацію практичних занять з іноземної мови у підручниках і навчально-методичних комплексах. Насамперед необхідна така організація навчального процесу, яка дозволить зорганізувати студентів до проблем методів і прийомів, що використовуються на

практичних заняттях, до можливостей прийомів і стратегій самонавчання. Таким чином, наскрізна професіоналізація навчальних матеріалів і навчального процесу з іноземної мови нового типу має стати важливим складником мовної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови [1, с. 5].

На першому курсі в процесі навчання викладач має ініціювати паралельний розвиток у студентів професійних навичок та умінь. Цього можна досягти за рахунок виразного читання вголос, художньої декламації. Основою для такого аналізу й рефлексії служать власний досвід вивчення іноземної мови і мовна компетенція студентів.

Дуже важливо вже на першому курсі розпочати роботу над формуванням арсеналу мовних засобів для ведення заняття й організації педагогічного спілкування [1, с. 6].

На другому курсі завдання, що вимагають методичної рефлексії й аналізу, можуть інтегруватися у вправи для формування мовленнєвих компетенцій. Можна пропонувати студентам вдома скласти власні вправи для формування мовних компетенцій. Цікаві й дуже корисні для студентів вправи для профілактики помилок. Наприклад:

–виконайте вправу і скажіть, на що варто було б звернути увагу, щоб уникнути помилок у

–проаналізуйте вправу й спрогнозуйте труднощі її виконання

Протягом другого та третього курсів варто продовжувати роботу над розширенням і систематизацією лексики власного вжитку. Доцільно мотивувати студентів вести спеціальні словники, куди заносяться відповідні висловлення в різні рубрики, наприклад: хід уроку, форми роботи, робота з різними засобами навчання тощо [1, с. 7].

На третьому курсі професійно орієнтовані знання та вміння можна розширювати й поглиблювати, наприклад, під час виконання та аналізу вправ і завдань для вдосконалення всіх компетенцій. Слід продовжити формування у студентів нового підходу до помилок. Наприклад:

–обговоріть у трійках: чому виникають помилки? складіть список можливих причин.

–які, на вашу думку, бувають помилки?

На цьому етапі навчання можна пропонувати студентам складати не тільки окремі граматичні, лексичні і фонетичні вправи. Обов'язковою умовою залишається неодмінне використання студентських матеріалів на практичних заняттях з іноземної мови та їх оцінювання – студентами і викладачем [1, с. 8].

На четвертому і п'ятому курсах студенти проходять, як правило, декілька практик. Досвід цієї роботи має також стати предметом обговорення на практичних заняттях з іноземної мови, але не тільки з метою вивчення нових тем й оволодіння певною лексикою.

Вправи й завдання, запропоновані студентам старших курсів, можуть надати їм суттєву допомогу, якщо дотримуватися в їх організації й виконанні певної послідовності: від самоідентифікації (визначення власного професійного портрета) через різні варіанти і шляхи саморозвитку та самовдосконалення до вправ і завдань для їх здійснення, аналізу й коригування [1].

Оскільки ми дійшли висновку, що в мовних ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови, вже починаючи з I курсу, треба сприяти формуванню якостей та умінь майбутнього викладача, то ми вирішили поцікавитися у студентів, чи вони вже практикували завдання подібного характеру й наскільки вони зацікавлені в їхньому застосуванні.

Слід зазначити, що дуже часто методисти радять на практичних заняттях з іноземної мови після виконання вправ пропонувати студентам проаналізувати їхню мету. Однією з особливостей практичних занять з іноземної мови має бути їхня організація і спрямування на розвиток мисленнєвої діяльності студентів. Тому не дивно, що викладачі на практичних заняттях з іноземної мови постійно використовують різні вправи та творчі завдання, спрямовані на розвиток мислення студентів.

Досить часто в студентів виникає проблема, пов'язана з тим, що вони не можуть виконати якесь завдання, не можуть щось зрозуміти або просто запам'ятати, тому методисти радять викладачам іноземної мови допомагати студентам оволодівати ефективними індивідуальними навчальними прийомами й стратегіями для покращення ефективності засвоєння нового навчального матеріалу.

Деякі викладачі практикують залучення студентів до пошуку та підбору різних вправ і завдань самостійно. Досить ефективним є використання ігор на практичних заняттях з іноземної мови. Вони, як правило, активізують діяльність студентів і сприяють підвищенню їхнього інтересу в процесі навчання. Хоча й тут треба не перейти межу, оскільки постійне використання тих самих ігор може їм набриднути й викликати протилежний ефект. Ігри необхідно змінювати та добирати відповідно до теми заняття та поставленої мети.

Таким чином, варто додати, що список вправ і завдань для забезпечення професіоналізації практичних занять з іноземної мови невичерпний, його можна розширювати й поглиблювати в усіх напрямках. Немає меж досконалості. Єдине, що заборонено на практичних заняттях з іноземної мови, – це навчати, не звертаючи уваги на те, хто вивчає цю мову: майбутній учитель чи перекладач.

Список використаної літератури

1. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методики нужно будущему учителю? / Н. Ф. Бориско // *Іноземні мови*. – 2010. – № 2. – С. 3–10.

2. Кремінь В. Г. Закон України – Про вищу освіту : науково-практичний коментар / В. Г. Кремінь. – К. : СДМ – Студіо, 2002. – 323 с.

3. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – К. : Ленвіт, 2009. – 194 с.

4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

Ірина Карачковська

ТЕМА ЛЮБОВІ У ПРОЗОВІЙ СПАДЩИНІ ДАРІЇ ВІКОНСЬКОЇ

Прозова спадщина Дарії Віконської є високомистецьким явищем. У багатьох творах авторки не тільки відтворені риси, притаманні українському народові, а й зображено ментальні риси, традиції багатьох інших культур, що їх встигла побачити Дарія

Віконська, коли навчалася та подорожувала. Сьогодні мало кому відома Дарія Віконська та її творчий доробок, хоч певне осмислення її творів уже здійснювалося такими літературознавцями, як Дмитро Донцов, Євген Маланюк та Василь Габор.

Беручи до уваги суспільно-історичні обставини ХХ століття, зазначимо, що в літературі любов виступає в ролі спасіння людини від морального занепаду, адже саме це почуття робить людину духовно багатшою, добрішою, мудрішою, благороднішою.

Багато дослідників життєвого шляху часто наголошували на емоційній вразливості письменниці. У її творчості любов виступає як першопочаток усього – людського існування, щастя, та й самого життя. Це велике почуття здатне надихати, дарувати людині насолоду, хоч разом зі стражданням, і щастя впереміш зі слізьми. Свою увагу письменниця звертає на різноманітну любов: любов до природи, до всього живого та неживого, до предметів матеріальних – пам'яток архітектури, скульптури, живопису.

Для Дарії Віконської кохання, вірність, почуття глибокої духовної прихильності поміж двома людьми були понад усе. Дослідники, які досить критично ставилися до творчості Дарії Віконської, усе ж чітко бачили, що стержень, на якому тримається майже вся проза авторки, – це любов. Це підтверджує навіть той факт із біографії, коли дівчині довелося обирати між благословенням батька на шлюб і коханою людиною. Дівчина вибрала коханого, через що втратила довіру батька, який позбавив її всього спадку.

Д. Донцов писав: «Власне еротика авторки і є еротика, яка обмежується спогляданням і роздумуванням» [3, с. 12]. Письменниця пропонує читачам широке коло любовних переживань, котрі багато авторів не завжди можуть передати настільки досконало та емоційно, як це робить Дарія Віконська. Тяжіння авторки до прекрасно вищого почуття підтверджує ще один її сучасник – Г. Костельник: «Вона стримить до вищого і проповідує його. Вона любить у вартостях духа, а не в вартостях тіла. Ніжна вища душа» [3, с. 13].

Однією з найвищих цінностей є любов до Всевишнього, яка тлумачиться письменницею як абсолютна сутність, що має змогу наділити людину прозрінням. Коли любов до Бога заповнює людину, в душі відбуваються великі зміни – вона входить у стан

Божественного захоплення, стає нездоланною і невмирущою. Любові, котра пов'язана із Богом, у творчості Дарії Віконської відводиться найвищий щабель. Цьому присвячена замальовка «Присвята», що відкриває збірку нарисів «Райська яблінка». У ній Дарія Віконська показує, що саме вищій божественній силі вона присвячує свою творчість: «Авторка робить присвяту Богові. Адже чому вільно пропагувати грішне, сороміцьке і зчиняти водночас шум при проповідуванні доброго, правдивого. Чому поруч, а може, краще на місці ... настирливо спокусливої Венери не поставити чистої Мадонни» [4, с. 16].

Також цінувала письменниця і дружню любов між приятелями. Дружба, за Аристотелем, найвища соціальна й особиста цінність, найнеобхідніша для життя: «Всі прояви дружби зі ставлення до самого себе поширюються на ставлення до інших. І всі прислів'я цьому приклад: «душа в душу», і «у друзів все спільне», і «рівняння – це дружність» [1, с. 227].

Така любов описана у філософському діалозі «Други розходяться» зі збірки «Райська яблінка» – глибоке почуття близьких людей, почуття вірності один одному, захищеності. Проте саме це трепетне почуття виявляється дуже тендітним та вразливим. Його може зруйнувати необдуманий вчинок, необережно сказане слово. Саме такий випадок стався між героями діалогу. Неправдиве слово, маленька підозра здатні зруйнувати спорідненість душ двох людей. Нарис наповнений щемкою тональністю болісного розриву стосунків між близькими людьми, який змогла спричинити лише чутка, що сплюндрувала чисте почуття, посіявши зерно сумнівів у душі одного з друзів, яке, звичайно, було викорінене, проте наштовхнуло іншого на роздуми – чи ж справді дружба була настільки сильною та приязною, коли її може знищити лише якесь слово: «на дружбі, яка тримається на таких хитких підставах, не може мені вже зовсім залежати... На довірі, яким можна так легко захитати, на любові, що так хутко проминає, не залежить мені нітрохи. Я прийшов до тебе, щоби наново здобути собі тебе, а тепер іду геть, бо те здобує втрапило свою вартість» [3, с. 74].

Любов жінки, духовно багатої, з розвиненим внутрішнім світом, описується як жертвне почуття. Жінка, котра закохується, у творах Дарії Віконської здатна багато витерпіти, зрозуміти й

вибачити, вона здатна віддатися коханому до останнього, не вимагаючи від нього нічого навзаєм. Саме любов жінки за своєю суттю є співчутливою. Жінка, відчуваючи, як страждає від любові чоловік, підкоряється йому, йде назустріч з обіймами, у яких він може заспокоїти свої страждання і врешті-решт здобути бажану ласку та тепло. І тому «її любов ніжніша і чистіша, ніж любов чоловіка, вона і сильніша та довговічна» [4, с. 215].

Отож, різні види любові Дарія Віконська описувала по-різному, та усяка любов для письменниці має свою цінність. Дарія Віконська бачить тісний зв'язок поміж почуттям кохання як міркою всього людського та гуманного в людині та людською сутністю. Цей зв'язок трактується як міцна, незламна єдність, що показує людській душі правильний шлях. Усяка частинка, складник цієї єдності, постає перед нами як енергія, котра має невичерпну силу, цінність якої неможливо визначити, витлумачується авторкою як сутність невмирущої, незнищеної любові.

Список використаної літератури

1. Аккерман Д. Любовь в истории / пер. з англ. Є. Бабаєвої. – М. : Крон-Прес, 1995 . – 464 с.
2. Віконська Д. Райська яблінка / Д. Віконська. – Львів, 1931. – 89 с.
3. Габор В. Основи українського джойсознавства / Д. Віконська. Джеймс Джойс : Тайна його мистецького обличчя. Жінка в чорному : Етюди, поезії в прозі, нариси, діалоги // упоряд., літ. редакція, передм. і прим. В. Габора. – Львів : ЛА «Піраміда», 2013. – 184 с.
4. Рец. Й. Скрутения на твір Малицької Ліни «Райська яблінка». – ЦДДА у Львові, ф. 376, оп. 1, спр. 3, арк. 1–16.
5. Унамуно-и-Хуго Мигель. Любовь, боль, сострадание и личность / Мигель де Унамуно // Унамуно-и-Хуго Мигель. Трактаты о любви / Мигель де Унамуно. – М. : ИФРАН, 1994. – 502 с.

Дарія Карачун

СЛОВНИКОВИЙ ЗАПАС І КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ

Останнім часом зростає інтерес до вивчення польської мови та збільшується кількість тих, хто хоче оволодіти знаннями з цієї мови задля взаєморозуміння та щоденного вільного спілкування із її носіями.

Вивчення іноземних мов протягом багатьох років концентрувалося на граматичних структурах і синтаксичних конструкціях.

Знайомство з найстаршим прошарком лексики стає особливо важливим, коли головною метою вивчення іноземної мови є не тільки утворення й розуміння граматично правильних форм, а й ефективне користування мовною системою, тобто можливість творення послідовних, адекватних висловлювань, згідно з ситуацією, узгоджених із граматичними нормами і суспільно-культурними умовами.

Спостерігаючи за мовною поведінкою носіїв мови, можемо побачити, що вони не лише розуміють значеннями слів, які використовують у мовленні, але й можуть правильно відмінювати їх, знають, які вирази і яким способом вживати, у якому контексті та з якими іншими висловлюваннями вони можуть виступати. Носії мови також є свідомими щодо неоднозначності слів, відтінків їхніх значень, помітного семантичного забарвлення. Тому лексична компетенція мовних носіїв є комплексним явищем.

Оволодіння лексикою іноземної мови є складним процесом, який додатково ускладнюється інтерференцією, коли ті ж самі *«чи подібні елементи реальності, які знаходять відображення у нашій свідомості, починають іменувати мовою перекладу, а не так, як до теперішнього часу, рідною мовою»* [2].

Лексичні засоби кожної мови – це декілька десятків або тисяч слів. Немає жодних сумнівів, що неможливо вивчити всі функціональні вирази конкретної мови. Починаючи вивчати словниковий пласт, ми повинні знати, скільки і якою лексикою повинні володіти ті, хто вивчає іноземну мову. Щоб можна було відповісти на це питання, обов'язковим є не тільки усвідомлення, наскільки багатими є лексичні засоби кожної мови, а й також те,

скільки лексичних одиниць зазвичай знає середньостатистичний носій мови, іншими словами, скільки слів потрібно вивчити, щоб успішно користуватися певною мовою (у нашому випадку польською) щодня.

Процес підбору лексичного матеріалу заснований на твердженні, що *«в кожній стилевій відмінності сучасної польської мови близько 500 найпопулярніших виразів займає понад 50 %, а навіть 82 % тексту»* [3].

Оволодіння найпоширенішою в польській мові лексикою, насамперед із базовим тематичним словником, дає гарантію, що розширення лексичного шару учнів відбувається у правильному напрямку.

Лексичний матеріал для засвоєння на рівнях A1 і A2 – це близько 1 500 слів. На рівні B1 учень повинен знати близько 2 300–2 500 слів. Рівень B2 – це знання близько 5 000 слів. Що ж стосується повного володіння лексикою мови, тобто рівня C2, то таке знання повинно становити мінімум 8 000–10 000 виразів.

Вивчення словникового запасу замає три етапи: *презентація; закріплення; повторення нового лексичного матеріалу.*

Техніки презентації лексики можна загально поділити на: техніки візуальні, вербальні та техніки роботи зі словником. Техніка презентації повинна бути підібрана до віку і мовних можливостей учнів, при цьому слід зауважити, чи насправді образотворчі матеріали були б недоцільними для старших учнів.

Щоб представлений лексичний матеріал запам'ятовувався учнями, він повинен бути зафіксованим, а тому потрібно дати учням можливість спілкуватися та практично застосовувати нову лексику. Більше шансів запам'ятовувати нові вирази маємо тоді, коли вони з'являються часто, у відносно коротких часових проміжках. Це означає, що після вивчення нової лексики потрібно зразу переходити до її закріплення і повторення.

Закріплений матеріал потрібно часто повторювати, готувати спеціальні лексичні вправи, завданням яких є введенні нових висловів у різні контексти. Допоміжними в цьому можуть бути буквені і орографічні, тематичні, категоріальні та асоціативні вправи.

Нові слова вивчаємо для того, щоб мати можливість спілкуватися. Вивчення іноземної мови є безперервним процесом відкриття світу в словах, які ми бачимо або чуємо. Тому лексичний засіб учнів слід розширювати, щоб можна було розвивати мовні навички: мовлення, слухання, писання і читання. Ефективний розвиток укорінює знання словникового запасу.

Учні, які вивчають іноземну мову, користуються двома видами словників: одно- і двомовними, кожен із яких виконує різні функції і задовольняє різні потреби учнів.

Робота зі словником повинна становити невід'ємну частину дидактичного процесу. Як слушно зауважила Х. Коморовська, *«впровадження найпростіших завдань шляхом пошуку потрібних виразів і подання їх польських відповідників (чи навпаки) є дуже монотонним процесом і не вказує на очевидні труднощі, які приховує робота зі словником»* [2]. Тому таким важливим є пошук відповідних технік вивчення лексичного матеріалу, які б заохочували учнів використовувати в процесі навчання різноманітні лексикографічні дослідження.

Оволодіння лексикою іноземної мови є складним процесом. Незнання відповідного словникового запасу найчастіше перешкоджає формулюванню висловлювання – недостатність знань граматичних правил здебільшого заважає або спотворює їх. Тому знайомство із лексикою було розцінене як важливий елемент комунікативної компетенції.

Таким чином, слід пам'ятати, що набагато легше запам'ятовувати слова, пов'язані між собою тематично й семантично, ніж окремі та ті, які з'являються випадковою. Нові слова запам'ятовуються найкраще, якщо вони використовуються у звичному для них контексті.

Список використаної літератури

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М., 2004. – 246 с.

2. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе; под ред. А. А. Миролюбова. – М. : Просвещение, 1967. – 378 с.

3. Рогова Г. В. Методика обучения польскому языку на начальном этапе в общеобразовательных заведениях / Г. В. Рогова, И. М. Верещагина. – М. : Просвещение, 1998. – 250 с.

СЕЛО НЕТЕЧИНЦІ ВІНЬКОВЕЦЬКОГО РАЙОНУ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ: ІСТОРИКО-ОНОМАСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА

У Віньковецькому районі Хмельницької області є невелике село Старі Нетечинці, яке, за сучасним адміністративним поділом, разом із Новими Нетечинцями утворює Нетечинську сільську раду. Історія села цікава, овіяна легендами та переказами, однак досі не стала предметом наукового дослідження. Відомості про минуле мають фрагментарний характер. Єдиною установою, яка зберігає і популяризує цінні джерела з історії села, є місцевий історико-краєзнавчий музей, який має статус «Народного» і діє при Старонетечинському НВК.

Актуальність теми дослідження зумовлена недостатнім вивченням минулого невеличких населених пунктів, що стосується і с. Нетечинець Віньковецького району Хмельницької області.

Об'єктом вивчення стали матеріали як архівних матеріалів, так і вже опублікованих документів, що дозволяють всебічно дослідити історію села.

Вивчаючи історію будь-якого населеного пункту, дослідника, зазвичай, цікавить походження назви цього поселення, оскільки це може пролити світло на минуле міста чи села.

Топонім «*Нетечинці*» має кілька пояснень. Серед жителів є поширеним переказ про те, що колись паном у селі був чоловік на ім'я *Нетечко*, згодом частину своїх земель він передав у володіння синові. Звідси і походить назва – *Старі Нетечинці, Нові Нетечинці*.

Інша версія стверджує, що ойконім мотивований поняттям *нетеч* – що означає «застійні води, болотиста місцевість». Справді, усі низовини села без осушення перетворюються на суцільні застійні болота. Вода не тече [1, с. 140].

Одна з нових наукових версій пов'язана з дослідженням доктора філологічних наук, професора К. Д. Тищенка, який висловлює припущення, що топонім *Нетечинці* має кельтське походження, точніше, не сам топонім, а його корінь *-теч-*, першоосновою якого був корінь *-тяг-*, *-тяж-*, який у поєднанні з

початковим *He-* в перекладі з ірландської означає «*тут був колись будинок*» [3, с. 12].

Документального підтвердження про існування пана Нетечки виявити не вдалося, а от друга і третя гіпотези про походження ойконіма, на думку краєзнавців, є цілком імовірними, оскільки місцевість дійсно є болотистою, а зважаючи на факт, що до заснування Нетечинців у сучасних межах існувало село неподалік (а отже, й будинки), то версія К. Д. Тищенка може тільки підтверджувати це.

Водночас цілком логічним є твердження, що в основі назви лежить найменування мешканців: *нетечинці* – «ті, що проживають біля *нетечі*» (пор. географічний термін *нетеча* – «стояча вода, болото» (Б. Д. Грінченко), «болотиста рівнина без витoku води» (С. Д. Бабишин) [4, с. 330].

Про те, що люди жили на території сучасного села ще за кам'яної доби, свідчать знайдені тут знаряддя праці: кам'яні сокири, рубила, скребачки. До речі, ними окремі нетечани ще й досі користуються в господарських цілях, оскільки ці давні знаряддя праці є надміцними [2].

Уперше ж офіційно село Нетечинці згадується в реєстрі 1493 року, коли було здійснено інвентаризацію земель, підвладних польській короні, хоча з переказів відомо, що поселення неподалік сучасного села існувало ще в XII – XIII ст., про що переконливо свідчать і речові історичні пам'ятки, які часто знаходять жителі.

Старожили розповідають, що до того часу, поки поля навколо села оброблялися лише кінями, то досить часто виорювалися кераміка і навіть вцілілий посуд, а могила, яка сьогодні ледь помітна, була високим курганом, на якому 20 років тому було встановлено великий дерев'яний хрест і започатковано традицію – хресною ходою відвідувати це місце другого дня Зелених свят.

Залишки знарядь праці, посуду з території давнього поселення зберігаються в місцевому історико-краєзнавчому музеї.

З давніх-давен урочище, де розташовувалося колишнє поселення, нетечани називають *Червінищиною*. За легендою, у XIII ст. полчища монголо-татар зруйнували село і вирізали його жителів. Уся земля від пролитої крові стала червоною (звідси й походить назва урочища – «*Червоний – Червінищина*»).

Тоді, за переказами, врятуватися вдалося лише кільком жителям, які втекли до лісу, що розташовувався на місці сучасного села Старі Нетечинці. Вони заховаалися «*во лощину*». *Волощина* – так називають сьогодні найстарішу частину села. Хоча не менш імовірною є версія, що ця частина села могла заселятися вихідцями з Волощини (Молдавії або прилеглих до Поділля південно-західних земель) [2].

Отже, як показують дослідження, історія села Нетечинці тісно переплітається з історією краю. Питання висвітлення історії, появи та розвитку родоуду села потребують подальшого вивчення, що може слугувати матеріалом для наступної дослідницької роботи.

Список використаної літератури

1. Дячок В. В. Село Старі Нетечинці: нарис історії (від першої писемної згадки до початку ХХ століття) / В. В. Дячок, В. А. Чикунда // Вінковеччина в історії Поділля: матеріали Всеукраїнської наукової історико-краєзнавчої конференції. – Вінківці, 2015. – С. 140–150.

2. Історико-краєзнавчий музей Старонетечинецького НВК Вінковецького району Хмельницької області (далі – ІКМСН). Матеріали до історії села з найдавніших часів до ХІХ століття. (рукопис). – Інвент. № 719.

3. Тищенко К. М. Мовні свідки формування українців / К. М. Тищенко // Дивослово. – 2007. – №5. – С. 12.

4. Торчинська Н. М. Словник власних географічних назв Хмельницької області / Н. М. Торчинська, М. М. Торчинський. – Хмельницький: Авіст, 2008. – 549 с.

Альона Ковальчук

ФЕЙК ЯК ПОЛІТИЧНИЙ ФОРМАТ У СУЧАСНОМУ МЕДІАПРОСТОРИ

Питання про довіру до інформаційних повідомлень у віртуальному просторі містифікацій перебувають у фокусі досліджень сучасних медіа. Зазвичай, реальні об'єкти і їхні подробиці важко ідентифіковані. Адже фейк може мати і позитивний вплив, але за однієї умови: якщо несе «позначку» –

«це фейк», інакше він перетворюється в ганебний спосіб обману. У зв'язку з цим виникає потреба вирізняти фейк серед потоку інформації, який активно використовується в політичній сфері, що й зумовлює актуальність теми статті.

Мета статті – дослідити явище фейку як політичного формату в сучасному медіапросторі.

Питаннями явища фейку в політичному аспекті займалися вітчизняні та іноземні науковці (Н. Больц, Г. Вірен, І. Волкова, Д. Драгунський, В. Одайник). Усі дослідники зійшлися на думці, що у ХХІ столітті феноменом стали так звані фейкові новини. Глобальна мережа для сучасного журналіста є джерелом інформації, достовірність якої не завжди вдається встановити. З одного боку, Інтернет допомагає знайти потрібні факти, проте нерідко під виглядом сенсацій у мережі пропонується неправдива інформація. Містифікація, побудована на введенні в оману, може оточувати навіть цілком буденні події. Серед причин «фейковізації» називають швидкість подачі контенту – в сучасних онлайн-медіа вона така, що в авторів, редакторів, контент-менеджерів просто немає часу на перевірку фактів і достовірності таких новин.

Усього кілька років тому в політичному дискурсі вітчизняної медіа-системи не можливо було зустріти термін «фейк». Його відносили ближче до професійної сленгової термінології тих, хто був учасником різних мережевих спільнот. Драматична динаміка трансформації інформаційних відносин, які охарактеризували початок ХХІ ст., призвела до проникнення в практику роботи журналістів принципів шоу-цивілізації та утвердження їх. Сьогодні важливе значення в усьому потоці відомостей, фактів, цифр має відеоінформація. При цьому вже очевидно, що найчастіше ці візуальні «свідоцтва» носять або заздалегідь сконструйований характер, або для їхнього створення використовуються аж ніяк не аутентичні джерела. Вони випускаються в публічний інформаційний простір екранних і дисплейних ілюстрацій [2, с. 96]. Саме тоді й з'явилася необхідність у науковому обґрунтованому терміні, який би своїм значенням покривав усю галузь містифікації відео-матеріалів і фото-ілюстрацій, які активно використовуються ЗМІ для доказу правоти власного погляду в політичних дискурсах, суперечках і

полеміках. Термін «фейк» був інституалізованим уже як цілком адекватне поняття в практиці медіа. Варто звернути увагу й на те, що найчастіше це поняття виникає не у зв'язку з бульварним сегментом медійного дискурсу, а скоріше у його політичній частині. Можна навіть стверджувати, що саме за умов жорсткого інформаційного протистояння за участю кількох міжнародних суб'єктів політичної діяльності на рівні держав «фейкова журналістика» майже легалізована в медіа-просторі.

Подібні процеси знаходять своє відображення і на рівні мови міжособистісних комунікацій. Лінгвісти неодноразово звертали увагу на те, що і молоде покоління, і люди старшого віку дуже часто, бажаючи надати іронічного відтінку вираження своїх думок, оцінці будь-якого явища, зокрема й політичного, супроводжують подібні частинки «якби» і «нібито». Прикладів із вербального потоку медіа різних країн і народів можна наводити до нескінченності. Есеїст Денис Драгунський, на наш погляд, дав точну оцінку подібному філологічному феномену: «О, це «нібито» і «якби»! Улюблені слівця епохи, супутники головного слова нашого часу, а слово це – «фейк» [1, с. 9]. Свого часу Ю. В. Ключев у монографії «Політичний дискурс в масовій комунікації: аналіз публічної політичної взаємодії» переконливо показав, що характер висловлювань із боку ЗМІ в чинній системі медійних координат визначається багатьма факторами впливу. Але насамперед тим, що в суб'єктів цього процесу (якими є як самі ЗМІ, так і журналісти) може існувати певна позиція щодо того чи іншого питання політичної звістки дня [3, с. 47]. Фейк, як конкретний формат роботи з інформацією і її джерелами, таким чином, перетворюється з чисто розважальної, постмодерністської забави або гри шанувальників мережі Інтернет на несподіваний і ефективний інструмент політичної боротьби. Багато експертів, а також політологи, вже звернули увагу на те, що в українському інформаційному дискурсі, крім домінанти політичної тематики, наявне пріоритетне використання мережевих джерел відеоінформації. А ті, в свою чергу, залучають у якості технологічної допомоги всі наявні розробки, пов'язані зі світом ІТ. Важко не погодитися з Д. Драгунським, який справедливо зауважив: «Цифрова революція зробила вельми проблематичним доказ будь-якого факту. Це пов'язано з особливостями цифрового

монтажу. Це відкриває досі небачені можливості як для злісних фальсифікацій, так і для постмодерністських ігор, причому різниця між ними не завжди очевидна. І далі – оскільки незрозумілою є різниця між безкорисливою грою і навмисною фальсифікацією, то з часом зникає відмінність між фейком і фактом як такими» [1, с. 9].

Варто враховувати і ту суттєву різницю, яка відрізняє інформаційний простір кінця минулого століття від нинішнього в умовах домінування принципів шоу-цивілізації. Наявність широкого доступу до мережевих ресурсів у сучасних умовах істотно змінило парадигму достовірності інформації з віртуального простору мережі. Більшість журналістів практично ігнорує можливість містифікації отриманих відомостей і «наочних» відео-свідчень, тим самим відкриваючи ворота медіапростору для проникнення фейків різного виду і сенсу.

Отже, ми можемо зауважити, що наразі залишається відкритим питанням про авторство і місце створення кривавих «відео-фейків». Мета використання такого формату може бути будь-яка. Але в умовах теперішнього інформаційного протистояння особистих суб'єктів медіапростору найчастіше вона виявляється політичною. Що ж стосується сенсу використання фейків у тій чи іншій політичній ситуації, то певною науковою та експертною протидією їм може бути пошук відповіді на питання про те, кому це вигідно. Крім того, ми вважаємо, що з метою запобігання «фейковізації» сучасного медіапростору необхідним є вироблення теоретичних та практичних інструментів боротьби з таким форматом. А це в свою чергу висуває питання про принципи визначення достовірності інформації від журналістів та ЗМІ.

Список використаної літератури

1. Драгунский Д. В. Отнимать и подглядывать / Д. В. Драгунский. – М. : АСТ : Редакция Елены Шубиной, 2014. – 378 с.

2. Ильченко С. Н. Шоу-цивилизация: конец реальности? / С. Н. Ильченко. – СПб. : ИВЭСЭП, 2014. –198 с.

3. Клюев Ю. В. Политический дискурс в массовой коммуникации: анализ публичного политического взаимодействия / Ю. В. Клюев. – СПб., 2010. – 263 с.

КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У зв'язку з розвитком прагматичного підходу в мовознавстві, зокрема теорії мовленнєвих актів, посилюється інтерес до комунікативної функції спілкування. У поле уваги лінгвістів потрапили процеси безпосередньої реалізації мовної системи і норми на практиці. Стало зрозуміло, що при спілкуванні реалізується не якась абстрактна норма або система, а ті їхні варіанти, які представлені у говорінні, аудіюванні, читанні, письмі [2].

Центральним поняттям лінгвістичної прагматики, а водночас і методики, стала комунікативна ситуація, що включає всі перераховані та інші фактори, що впливають на характер, мету і способи спілкування. Це спричинило справжній переворот у методиці викладання мов при виробленні та становленні комунікативного підходу, метою якого стало навчання спілкуватися іноземною мовою, наближене за своїми якостями і характеристиками до того, як користуються певною мовою її носії [1].

Поняття комунікативної ситуації тлумачиться методикою як явище, що визначає логіку викладу матеріалу на сторінках підручника і на уроці. Всі вправи комунікативного підходу певною мірою пов'язані з необхідністю відтворити ситуацію реального спілкування, засвоїти її параметри і розвивати навички перенесення засвоєного матеріалу на всі схожі ситуації. Звідси значний інтерес до різноманітних діалогових вправ, ситуацій рольового спілкування, рольових ігор, симуляція реальної комунікації [4].

Безумовно, така активна практика базується на мовному матеріалі – лексиці і граматиці. Вибір матеріалу здійснюється з чисто практичних міркувань. Відомо, наприклад, що будь-який традиційний підручник іноземної мови має в основі своєї структури параграф і відповідну йому тему.

Комунікативно-орієнтовані навчальні посібники частково долають ці традиції. Нове полягає в тому, що за основу, на якій

вибудовується «параграф», береться не «тема» (сім'я, їжа, школа тощо), а мовленнєвий намір (що я хочу сказати / написати). Мовленнєва мета (наприклад: отримати інформацію, звернутися з питанням / проханням, висловити подяку) повинна відповідати можливим комунікативним ситуаціям, у межах яких необхідно вміти реалізувати певні наміри. Так виникає співвідношення: мета (намір) – ситуація. Однак оскільки одна й та сама мета у межах однієї і тієї ж ситуації може виражатися по-різному (більш-менш ввічливо, літературною мовою або жаргоном, більш складно або більш просто в мовному плані), пара «мета – ситуація» доповнюється компонентом «мовні / мовленнєві засоби». Передбачається, що всі альтернативні можливості не можуть бути засвоєні одразу, в межах «одного параграфа» [3].

Таким чином, мовленнєвий намір зумовлює вибір як самих ситуацій, так і лексичних і граматичних засобів, необхідних для вирішення проблеми спілкування «тут і зараз» [2]:

1. Поставлена мета навчання спілкуватися «як у житті» визначає низку моментів, надзвичайно важливих у комунікативній методиці. Реальні ситуації спілкування пов'язані не тільки з «вимовними» текстами, але й з іншими знаковими системами (дорожні знаки, піктограми тощо) та друкованими текстами (реклама, анкети, меню, розклад поїздів та ін.) Ці тексти включаються в процес навчання з метою оперування з ними в контексті запропонованих ситуацій. Отже, паралельно з вивченням власне іноземної мови ми дізнаємося про те, що оточує носіїв цієї мови в їхньому повсякденному житті, вчимося працювати з цими типами текстів – заповнюємо справжні анкети, вибираємо маршрути поїздок за справжніми розкладами поїздів, читаємо справжні оголошення з газет. Пізнання життя в країні мови, що вивчається, йде «природним шляхом» під час вивчення іноземної мови. Ця концепція отримала назву інтегрованого країнознавства.

2. У рамках комунікативної ситуації ми виступаємо не тільки як той, хто говорить, але і як той, хто слухає. Теза про те, що без слухання немає говоріння, веде до усвідомлення необхідності розвитку не тільки умінь говоріння, а й умінь слухання (аудіювання) за допомогою спеціальної системи вправ і автентичних аудіоматеріалів (оголошення по радіо, радіореклама, радіоп'єси, інформація з автовідповідача тощо) [1].

Отже, використання комунікативного підходу передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає не лише в тому, що метою навчання є розвиток мовлення, а й у тому, що шляхом до цієї мети є практичне використання мовлення. Подальшого вивчення потребує дослідження комунікативного підходу в контексті автономного навчання іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Гез М. І. Методика изучения иностранных языков в средней школе / М. І. Гез. – М., 1982. – 340 с.
2. Николаева С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Николаева [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/660940/>
3. Палмер Г. Устный метод изучения иностранных языков / Г. Палмер. – М., 1960. – 268 с.
4. Шейлз Д. Комунікативність у навчанні сучасних мов / Д. Шейлз // Рада з культурного співробітництва. Проект № 12 «Вивчення та викладання сучасних мов для цілей спілкування» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/660940/>

Ірина Корой

ПОРІВНЯЛЬНІ КОНСТРУКЦІЇ В ІДЮСТИЛІ ЛЮКО ДАШВАР (на прикладі романів «ПоКров», «Мати все»)

Порівняльні конструкції – одне з найпоширеніших явищ мови, яке використовується в різних стильових різновидах, а особливо в художньому, оскільки вони лежать в основі формування художньо-образної системи тексту. Їх можна назвати й улюбленим стилістичним прийомом письменниці Люко Дашвар. Вона послуговується ними часто, інколи «нанизує» по кілька послідовно, досягаючи певної образності, наприклад: *Здалеку помітила біду та, замість того, щоби рвонутися до міліціонерів, раптом зупинилася, сумки впустила і, як оце зараз Іветта, стала стовпом, наче, ступи вона хоч крок – смерть! (МВ)*. Тут бачимо три порівняння поспіль, два з яких становлять неповні підрядні порівняльні, а третє (*стала стовпом*) слугує предикатом, містячи включене порівняння (*як стовп*). Або ж у прикладі: *Добре, – кивав*

зважаєно, обіймав за плечі, повертав до себе і розглядав, як **обновку в магазині, як диво, як кару, як трофей** (МВ) – бачимо чотири порівняння у ролі обставин способу дії, що підсилюють одна одну.

Часто порівняння допомагають автору створити образ певного персонажа, додаючи певних виразних рис, наприклад: ...у вітальню ввалилася нянька Ангеліна – кругла, **як гарбуз**, сорокап'ятирічна стара діва з тонкою кіскою, закрученою на потилиці, добра, **як свіже тісто**, набожна та балакуча, все життя при Вербицьких – регоче, а в руках плетений із лози таріль з одним печивом (МВ); Тисячі усмішок виникали у незбагненому просторі, пливли до Стаса, і він сам, **як дурний**, усміхався уві сні безтурботно і весело, **ніби ці вселенські доброта і милосердя світилися тільки для нього, як дяка і радість за те, що поряд із ним соніло дрібненьке, – мабуть, тільки народилося, – немовлятко** (МВ).

Навіть явища природи, предмети довкілля набувають у творі образності завдяки саме порівнянню: **Місяць круглий, наче хто його, як кульку, надув, повісив посеред святкових вогників-зірок світити на землю, щоб і сіра миша не заблукала** (МВ).

Інколи письменниця використовує порівняльно-приєднувальні конструкції, наприклад: У Ярка з Біджо дозвіл на роботу з приладами високого тиску на висоті. **То як шостий розряд... Як п'ятірка за контрольну роботу. Як олімпійська медаль, як...**(П); Він просто був поряд. **Як вірний раб. Як Лідина власність. Як віддане їй навіки, і це дуже... дуже заспокоювало** (МВ); ...жодні вмовляння й обіцянки не могли переконати хлопця взутися. **Ніби прокляття якое у тих ногах. Ніби не підуть у черевиках** (МВ); Вона хотіла спитати про інше. **Як у святого, як у блаженного, що розмовляє з Богом...** (МВ); І знає ж, певно, лукава, знає, що коли вона отак притуляється... **Як божевільна жебрачка! Як полонянка! Як тваринка...** Він відчуває себе Богом і хоче її до осканеніння (МВ); ...хитнувся, **наче від болю. Наче випадково штовхнув ялинку** (МВ).

Так, у романі «Мати все» нами зафіксовано близько 400 порівнянь, у романі «ПоКров» – 345 одиниць, причому вони різноструктурні, хоч і є загальна закономірність у їх використанні: безполучниковими письменниця послуговується рідко (6 %), у ролі

головних членів речення вони постають ще рідше (3 %), порівняльні звороти у функції означення чи обставини становлять 33 %, решту ж складають порівняльні речення – повні двоскладні (12 %), неповні порівняльні з пропущеним присудком (18 %), неповні порівняльні з пропущеним підметом (18 %), односкладні (10 %).

Цікаво, що у кожного письменника є й улюблені показники порівняння – порівняльні сполучники чи модально-порівняльні частки. З-поміж 11 можливих в українській мові, виділених С. Рошко, Люко Дашвар використовує лише 6: **як** (у 45 %), **ніби** (у 34 %), **наче** (15 %), **ніж** (2 %) та спорадично *мов* і *начебто*.

Список джерел

1.МВ – Люко Дашвар. Мати все [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://e-libra.ru/read/238920-mati-vse.html>

2.П – Люко Дашвар. Покров [електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www\(П\).e-reading\(П\).club/book\(П\).php?book=104183](http://www(П).e-reading(П).club/book(П).php?book=104183)

Вікторія Котоній

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, визначених Державною національною програмою «Освіта. Україна ХХІ сторіччя», є необхідність «досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов». На відміну від інших предметів, іноземна мова – це ціла галузь знань, оскільки розкриває перед людиною скарбницю іншомовної культури, нові стилі життя. Інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами, вивчення яких забезпечать інноваційні технології, використання яких сприяє виконанню поставленого завдання.

Специфіка іноземної мови як навчального предмета полягає в тому, що спілкування є не тільки кінцевою метою навчання, а і засобом її досягнення.

Термін «технологія навчання» (або «педагогічна технологія») використовують для позначення сукупності прийомів роботи вчителя (способів його наукової організації праці), за допомогою яких забезпечується досягнення поставлених на уроці

завдань навчання з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їхнього досягнення період.

Уперше термін «технологія» стосовно процесу виховання запропонував А.Макаренко. У педагогічній літературі термін «технологія» використовують у таких значеннях:

1) синонім понять «методика» чи «форма організації навчання» (технологія спілкування, технологія взаємодії, технологія організації індивідуальної діяльності);

2) сукупність усіх використаних у конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм (традиційна технологія навчання);

3) сукупність і послідовність методів і процесів, спрямованих на одержання запланованого результату.

У технології навчання важливе місце належить забезпеченню зворотного зв'язку з метою виявляти учнів, у яких виникають труднощі із засвоєнням навчального матеріалу. Це дає змогу оперативно коригувати недоліки окремих методів і прийомів, із яких складається технологічний процес. Значну увагу в технологіях навчання приділяють питанням розвитку і максимального використання технічних засобів навчання, їхнім освітнім можливостям.

У сучасній педагогіці розроблено широкий спектр технологій навчання, які різняться метою, концептуальними положеннями, особливостями методики.

До сучасних технологій навчання іноземної мови зазвичай відносять: нестандартні уроки; інтерактивні технології; групову навчальну діяльність; проектну технологію; комп'ютерно-інформаційні технології; технологію співпраці [4].

Нестандартні уроки – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Назви уроків дають певне уявлення про мету, завдання і методику проведення таких занять. Нестандартні уроки не передбачають прямої залежності від змісту, методів і форм навчання [3].

Поширеними методиками, методами і прийомами на нестандартних уроках є ділові, рольові ігри, моделювання, імітація, імпровізація, де саме середовище впливає на учня і перебудовує навчально-виховний процес.

Інтерактивні технології навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, яка має на меті створити

комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Групова навчальна діяльність – технологія організації групової навчальної діяльності. Це форма організації навчання в малих групах, об'єднаних загальною навчальною метою за опосередкованого керівництва вчителя та співпраці з учнями.

Проектна технологія – це багаторівневий підхід до вивчення мови, що охоплює читання, аудіювання, говоріння і граматику. Метод проектів формує в учнів комунікативні навички, культуру спілкування, вміння коротко і доступно формулювати думки, терпимо ставитися до думки партнерів по спілкуванню, розвивати вміння добувати інформацію з різних джерел, обробляти її за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, створює мовне середовище, що сприяє виникненню природної потреби в спілкуванні іноземною мовою. Учні розширюють свій кругозір, межі володіння мовою, отримуючи досвід від практичного його використання, вчать слухати іншу мову і чути, розуміти один одного під час захисту проектів [1].

Технологія співпраці. Основна ідея полягає у створенні умов для активної спільної діяльності учнів у різних навчальних ситуаціях. Діти об'єднуються в групи по 3–4 людини, їм дається одне завдання, при цьому визначається роль кожного учня, який відповідає за результат не лише своєї роботи, але і всієї групи. Тому слабкі учні прагнуть з'ясувати в сильних те, що їм незрозуміло, а сильні учні прагнуть, щоб слабкі досконало розібралися у завданні. І від цього виграє весь клас, тому що спільно ліквідовуються прогалини в знаннях та вміннях учнів [5].

Комп'ютерна технологія навчання – це процеси підготовки та передачі інформації учням за допомогою комп'ютера [2].

На думку Ф. В. Хоменка, використання на заняттях з іноземної мови новітніх інформаційних технологій дозволить:

створювати методики, орієнтовані на розвиток творчого мислення тих, кого навчають; підсилити мотивацію навчання; перевести на більш високий рівень естетичне виховання; розвивати комунікативні здібності й ефективно формувати уміння ухвалювати оптимальне рішення або пропонувати варіанти рішення у складній ситуації.

Сьогодні нові методики з використанням Інтернет-ресурсів протиставляються традиційному навчанню іноземних мов. Щоб навчити спілкуватися іноземною мовою, потрібно створити реальні, справжні життєві ситуації (тобто те, що називається принципом автентичності спілкування), які будуть стимулювати вивчення матеріалу і виробляти адекватну поведінку. Цю помилку намагаються виправити нові технології, зокрема Інтернет.

Однією з основних вимог, що висуваються до навчання іноземних мов із використанням Інтернет-ресурсів, є створення взаємодії на уроці, що прийнято називати в методиці інтерактивністю. Інтерактивність – це «об'єднання, координація та взаємодоповнення зусиль комунікативної мети й результату мовними засобами». Навчаючи мови, Інтернет допомагає у формуванні вмінь та навичок розмовної мови, а також у навчанні лексики і граматики, забезпечуючи справжню зацікавленість і, отже, ефективність. Інтерактивність не просто створює реальні ситуації з життя, а й змушує учнів адекватно реагувати на них за допомогою іноземної мови.

Сучасність висуває все більш високі вимоги до практичного володіння іноземною мовою в повсякденному спілкуванні і професійній сфері. Модернізація освітньої галузі передбачає перехід від використання традиційних засобів передачі та отримання інформації, таких як ручка, друкований підручник, класна дошка і крейда до персонального комп'ютера, комп'ютерних класів з інтерактивними методами та засобами навчання (інтерактивні дошки і програмне забезпечення) та інформаційного поля діяльності всесвітньої інформаційної мережі Інтернет.

Обсяги інформації ростуть і часто звичайні способи її передачі, збереження й обробки є неефективними. Використання інформаційних технологій розкриває величезні можливості комп'ютера як засобу навчання.

Комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг перед традиційними методами навчання. Вони дозволяють тренувати різні види мовної діяльності і сполучити їх у різних комбінаціях, допомагають усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створювати комунікативні ситуації, автоматизувати мовні дії, а також забезпечують можливість обліку ведучої репрезентативної системи, реалізацію індивідуального підходу й інтенсифікацію самостійної роботи учня.

Однак, незважаючи на те, що інформаційно-комп'ютерні технології – це досить потужні механізми, які мають багато можливостей, вони не замінюють викладача, а можуть бути тільки інструментом у його руках. До того ж таким інструментом, який має дуже великий ресурс використання. Він лише «виконує» завдання того, хто ним керує. Таким чином, і ставитися до цих технологій треба лише як до інструменту, зробленого для полегшення роботи (навчання), а не як до генератора ідей чи «замінника» вчителя.

Список використаної літератури

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К., 2004. – 345 с.
2. Дишлева С. В. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі / С. В. Дишлева // Освіта. – 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua>.
3. Дячкова Т. В. Педагогіка професійно-технічної освіти / Т. В. Дячкова. – Херсон : Айлант, 2003. – 475 с.
4. Коломінова О. О. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі / О. О. Коломінова, С. В. Раман // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 40–47.
5. Яковлева Т. В. Використання інноваційних технологій при вивченні англійської мови / Т. В. Яковлева. – 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/

Аліна Лалуєва

ЛЕКЦІЯ З ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Лекція – головна інформаційна магістраль у навчальному процесі вищої школи, що сприяє засвоєнню системи знань зі спеціальності, формує широкий професійний кругозір і загальну культуру, школу наукового мислення. Студенти опановують сучасну науку, її методи, проникають у глибини її основних проблем, у логіку й методологію її розвитку; пізнають життєвий потенціал, входять у лабораторію наукового мислення викладача.

Необхідна висока культура лекційної діяльності. Кожен лектор зобов'язаний вивчити основи лекційної майстерності, тобто оволодіти загальною грамотою цієї справи, щоб досягти в ній досконалості. Необхідно свідомо засвоювати попередній лекційний досвід і розуміти особливу сутність лекції, її закони і можливості. Саме таке глибоке і постійне вивчення лекції зумовлює актуальність теми статті.

Методичні питання класифікації лекцій, етапів їх підготовки та проведення були висвітлені у дослідженнях багатьох відомих нам педагогів. Особливої уваги заслуговують наукові праці К. О. Баханова, К. Ф. Нор, О. М. Пехоти, Л. В. Пироженко, О. І. Пометун, Г. П. П'ятакової, Г. К. Селевко, О. Г. Ярошенко, І. С. Якиманської та ін. Інтерактивні технології як специфічний складник лекції розглядаються М. В. Кларінім, В. В. Гузеєвим, О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Г. П. П'ятаковою, Г. К. Селевко та ін. Питанню впровадження означених технологій у вищій школі свої роботи присвятили Н. В. Артикуца, Л. Й. Волкова, Т. В. Дуткевич, Н. М. Заячківська, О. М. Ключенок, Т. О. Ліщук, Г. П. П'ятакова та ін.

Мета роботи – розгляд та рекомендації щодо впровадження інтерактивних методів навчання для підвищення ефективності проведення лекційних занять із польської мови у вищому навчальному закладі.

У сучасній педагогічній науці навколо поняття «лекція» ведеться активна дискусія. Частина вчених вважають, що лекція є методом навчальної роботи, інші схильні ототожнювати це поняття з формою навчальної роботи у вищих навчальних закладах. А. М. Алексюк стоїть на позиції, що лекція – це «форма організації і метод навчання» [4, с. 232].

С. У. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» дає таке визначення лекції: «Лекція – систематичний, послідовний

виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки» [2, с. 165].

З погляду методів навчання у вищій школі лекція належить до словесних методів. Вважається, що розуміння лекції як методу навчання має залишатися за цією дидактичною категорією як визначальне поняття. Водночас можна вважати лекцію і одним із видів навчальної роботи у вищій школі.

У ході проведення лекції активність сприйняття студентів знижується за відсутності технічних засобів навчання, під час лекції задіяними є лише слухові аналізатори, вона примушує того, хто навчається, залишатися на позиції об'єкта педагогічного процесу, а одночасне спілкування з достатньо великою аудиторією не дозволяє здійснювати диференційований підхід, і тим самим робити лекцію цікавою і корисною як для відмінника, так і для того, хто не вирізняється особливими здібностями тощо. Проте досвід показує, що відмова від лекцій знижує науковий рівень підготовки, порушує системність і рівномірність роботи впродовж семестру [3, с. 325].

Важливим є знайти методи, які підвищать ефективність лекцій, але при цьому не заважатимуть досягти поставленої мети. Такими методами організації лекційного процесу можуть стати інтерактивні, короткі включення в лекційний процес, за допомогою яких студенти зможуть проявити різні види активності, підключити до засвоєння інформації аналізатори не тільки слухові, а й зорові, рухові.

Пропонуємо такі інтерактивні методи, які можна застосовувати на різних етапах проведення лекції, що допоможуть викладачеві покращити якість своїх занять шляхом активного залучення студентів [1].

Актуалізація попередніх знань і способів дій є важливим етапом заняття, під час якого мають розв'язуватися такі основні педагогічні завдання:

- активізація пізнавальної діяльності студентів;
- психологічне налаштування на роботу;
- формування установки на співробітництво;
- мотивація навчальної діяльності.

Окрім зазначеного, пропонуємо й інші методи активного опрацювання навчального матеріалу.

Ключові положення – попросіть студентів взяти на заняття фломастери. Після 10–15 хв. вашої лекції дайте їм завдання переглянути свої записи і підкреслити ключові положення. Потім попросіть повернутися до свого сусіда і поділитися результатами.

Розмова під час прогулянки (Ток-Вок – від англ. Talk-Walk) – дайте учасникам проблему (питання) для вирішення. Запропонуйте їм обговорити це питання в парах, прогулюючись по аудиторії. Коли обговорення закінчиться, дайте кілька хвилин для запису думок, які з'явилися в студентів після «прогулянки». Ви можете попросити цілу групу поділитися своїми ідеями.

Подумайте-поділіться у парях – поставте питання, яке вимагає аналізу, оцінювання або синтезу. Попросіть студентів подумати індивідуально та записати свої відповіді (1–2 хвилини). Потім у парах вони обмінюються своїми ідеями. Можете попросити учасників поділитися своїми ідеями зі всією групою.

Поверніться до свого сусіда і... – викладач дає цю вказівку і продовжує: «визначте ключові положення останніх хвилин», або «обговоріть почуту інформацію», або «пригадайте приклади з практики до інформації, яку я презентував», або «вирішіть, які ідеї найкраще підходять вам і чому».

Описані вище методи, на нашу думку, дозволяють ефективніше використовувати час навчального заняття, долаючи основні недоліки лекції, забезпечуючи активність, свідомість, міцність знань студентів.

Також можна застосувати в лекціях із польської мови такі інтерактивні методи, як «Опишіть малюнок або складіть діалог», «Доповніть речення», «Розкрийте дужки», вправи на розуміння тексту: «Правда чи брехня», «Дайте відповідь на запитання», «Напишіть закінчення до тексту».

Отже, можна зробити висновок, що використання інтерактивних технологій є одним з найефективніших методів навчання польської мови на лекціях у вищих навчальних закладах. Упровадження інтерактивних технологій потребує від викладача розуміння суті цієї моделі навчання, уміння старанно планувати свою роботу, значної кількості часу, особливо на початкових етапах. Слід поступово вводити елементи інтерактивних технологій на окремих лекціях, починаючи з найпростіших –

робота в малих групах, парах, трійках, «мозковий штурм», «мікрофон» тощо.

Ефект від використання інтерактивних прийомів максимальним буде тільки тоді, коли сам викладач глибоко усвідомить суть і необхідність такої роботи, при цьому врахує вікові особливості та рівень розвитку студентів.

Список використаної літератури

1. Вірієнко О. М. Диференційний підхід до навчання школярів рідної мови / О. М. Вірієнко. – К. : Початкова школа. – 1991. – № 9. – С. 16–19.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – С. 164–166.

3. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 325 с.

4. Петренко В. С. Форми організації навчання у сучасних педагогічних технологіях / В. С. Петренко. – Кіровоград : Педагогічні науки. – 2002. – Вип. 42. – 232 с.

Майя Маркарян

ГРИГОРІЙ ГРАБОВИЧ І ДИСКУСІЯ ПРО ПРИСУДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПРЕМІЇ ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА

Григорій Грабович – українець за походженням, громадянин США, професор Гарвардського університету; автор багатьох праць з історії української літератури. 2015 року Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України висунув Г. Грабовича на здобуття Шевченківської премії – за книги «Шевченкові «Гайдамаки»: Поема і критика» (2013) та «Шевченко, якого не знаємо. З проблематики символічної автобіографії та сучасної рецепції поета» (2000). На думку колективу зазначеного вище закладу, розвідка-інтерпретація «Шевченкові «Гайдамаки»: Поема і критика» пропонує значно глибше, ніж досі, прочитання хрестоматійного твору Шевченка. Концептуальна теза Г. Грабовича полягає в тому, що поема «Гайдамаки» не є суто історичним твором. Основною в поемі є тема історичної пам'яті,

яка торкається болісних, травматичних подій національного минулого. Така пам'ять символічна, спрямована на відновлення пам'яті поколінь і на очищення майбутнього. Основний обов'язок поета, як наголошує Г. Грабович, – це подолати суспільний анабіоз та амнезію і, зрушивши колективну пам'ять, уможливити відродження. Подібне прочитання поеми Шевченка робить її особливо актуальним посланням Шевченка нашому сьогоденню. У збірці статей Г. Грабовича «Шевченко, якого не знаємо: З проблематики символічної автобіографії та сучасної рецепції поета» йдеться про символічну автобіографію Шевченка як національного поета, конкретизується теза про визначальну роль колективного міфологічного коду в цій творчості. Видання включає широку студію про індивідуальні коди, моделі й архетипи у творчості Шевченка [4].

Проти висунення Г. Грабовича на здобуття Шевченківської премії виступили представники низки політичних і громадських організацій («Свобода», «Правий сектор», Науково-ідеологічний центр імені Дмитра Донцова), окремі діячі й науковці. Так, автори «Відкритого листа голові та членам Шевченківського комітету» зазначають, що Г. Грабович, вдаючись до спекулятивних необґрунтованих гіпотез та маніпулювань, прагне довести, що геніальний український поет – це суперечливий у собі міфотворець, «шаман», «популіст», розірваний між українським та російським світами маргінал, творець «сумнівної соціально-політичної спадщини», а ще – антидержавник, антиреволюціонер, антитрадиціоналіст, антимаскулініст і т. ін. Історико-літературні узагальнення та біографічні висліди такого стибу є відверто шевченкофобськими, а тому послідовно руйнують гуманітарну ауру нації [1].

На захист Г. Грабовича з «Відкритим листом на захист честі Григорія Грабовича і за реформування Національної премії України ім. Т. Шевченка» виступили інші представники культурної спільноти українців, серед яких – В. Чернецький, Т. Гундорова, О. Коцюба тощо. У листі йдеться про доробок Г. Грабовича-літературознавця і видавця, який заслуговує на пошану й винагороду. Автори листа вважають, що активна критика американського науковця є упередженою, близькою до методів дискредитації та знищення опонента, добре знайомих із

советських часів. Такі методи лежать далеко від принципів літературознавства та наукового дослідження і незаангажованого суспільного обговорення [2].

Т. Гундорова, одна з ініціаторів подання Г. Грабовича на Шевченківську премію, у газетному інтерв'ю підкреслила, що Грабович – представник світу, до якого Україна йде, їй не варто залишатися із заполітизованою наукою, культурою, цькувати інакшість. «І це не приниження, коли говоримо про Шевченка як про світського лева, мандрівника, Шевченка-пияка, закоханого в жінок. Що, український поет має бути лише в рамці в рушнику? Кури всього світу сміятимуться, якщо продовжимо сприймати Шевченка як ікону» [див. 5].

Згадана вище дискусія переросла у своєрідну сенсацію: серед лауреатів Шевченківської премії за 2016 р. не було жодного письменника і літературознавця. Але, як зазначає І. Дзюба, протистояння в історії суспільної думки – річ звичайна і навіть необхідна, хоча у випадку з Г. Грабовичем розгорнулося брутальне ворогування, що породило версії про зловорожу, антиукраїнську підричну діяльність Г. Грабовича. І все-таки, попри дискусійність окремих моментів, ті нові «горизонти бачення» творчості поета, які пропонує Г. Грабович, є принциповим поглибленням наукових позицій сучасного шевченкознавства і, як підкреслює І. Дзюба, заслуговують на високу оцінку. Крім усього іншого, вони сприяють глибшому ознайомленню сучасного західного світу з образом і творчістю великого українця [3, с. 23].

На нашу думку, саме такий підхід до оцінювання наукової полеміки є правомірним.

Список використаної літератури

1. Відкритий лист голові та членам Шевченківського комітету [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dontsovnich.com.ua/vidkrytyj-lyst-holovi-ta-chlenam-shevchenkivskoho-komitetu/>.

2. Відкритий лист до Президента України Петра Порошенка та української громадськості // Критика. – грудень 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://krytyka.com/ua/>.

3. Дзюба І. Мова мітингу – не мова науки й культури / І. Дзюба // День. – 2016. – 29–30 січ. – С. 22–23.

4. З подання Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://knpu.gov.ua/content/>.

5. Столярчук І. Він віддав дослідженню поета 40 років. Як від може бути шевченкожером?»/ І. Столярчук // *Gazeta.ua*. – 26.01.2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pressreader.com/ukraine/gazeta-po-ukrainsky>].

Яна Мартинюк

ПОРІВНЯННЯ В ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ СЕРГІЯ ЖАДАНА (на матеріалі збірки «Життя Марії»)

Сергій Жадан – представник нової хвилі в українській літературі, лідер покоління «дев'яностників», яких турбують проблеми сучасного суспільства. Його творчості давали оцінку такі відомі постаті, як І. Андрусак, Ю. Андрухович, І. Бондар-Терещенко, П. Загребельний, І. Римарук та ін.

Поетична творчість Сергія Жадана схожа на калейдоскоп вражень, думок, почуттів, переживань, заперечень, спротиву. Він весь час у пошуку, у бажанні бути зрозумілим для всіх, бо молоде покоління по-іншому дивиться на перетворення, що відбуваються в суспільстві. Яскравим прикладом здобутків письменника є книга віршів і перекладів С. Жадана «Життя Марії».

Мета статті – проаналізувати особливості порівнянь у збірці «Життя Марії».

Порівняння як троп має велику традицію. Його вважають однією із найдавніших форм образного слововжитку. Цей художній засіб ґрунтується на поясненні одного предмета через інший за допомогою еднальних сполучників *як, мов, немов, наче* та ін. Науковці розуміють порівняння як «тропеїчні фігури, у яких мовне зображення особи, предмета, явища чи дії передається через найхарактерніші ознаки, що є органічно властивими для інших» [3, с. 359]. Вони мають дві частини: *компаративум* (те, що порівнюють), *компаратив* (те, з чим порівнюють) і *терціум компараціоніс* (спільну підставу, якість, властивість) [4, с. 241]. Порівняння бувають логічні та образні. Перші в основному використовуються в науковому, офіційно-діловому та розмовному

стилях і не є частотними в текстах художньої літератури, особливо в поезії. Образні порівняння виокремлюють одну найвиразнішу і часом несподівану ознаку та перетворюють її на провідну. Головною сферою їх вживання є красне письменство.

За структурою порівняння, ужиті у творах С. Жадана, – це переважно стислі або, рідше, поширені порівняльні звороти, які найчастіше мають сполучник *як*, що набуває зазвичай власне порівняльного значення, чи *мов*, *мовби*, *ніби*, *наче*, *неначе*, використані в модально-порівняльному значенні: «*Говорить, що жодні закони не мають ваги, / що всі наші страхи примарні, **наче сніги**, / що вороги між нас з'являються лиш по тому, / коли ми самі поводимось, **як вороги...***» [2, с. 8]; «***Тиша, як смерть, стоїть за дверима...***» [2, с. 22]; «*Уздовж нервів, / ніби уздовж рік...*» [2, с. 51]; «*На дні легень, мовби на дні копалень...*» [2, с. 51]; «*Джерела в місті були глибокі, **наче жили...***» [2, с. 10]; «*Країна болить, **як перебита лапа щеняти...***» [2, с. 10].

У книзі «Життя Марії» спостерігаємо також уживання кількох порівнянь, що розкривають різні сторони одного предмета: «*Пам'ять, говорить, **це як речі з Китаю...** / Пам'ять – вона, **як річ**. / Пам'ять – вона, **як здобич...** / Пам'ять – вона, **як час**, в мене її взагалі немає. / Пам'ять – вона, **як ти...***» [2, с. 93–94]; «*...ламка, мов березень, / зріла, **неначе серпень**, / любов підіймається тілом, / **як гріта ртуть...***» [2, с. 52]; «*А куди дівати смерть? / Носити її за спиною, **мов циганське дитя...** / ...Півроку розглядає смерть, / **як носорога в зоопарку...***» [2, с. 74].

Порівняння, у яких акцентовано увагу на дії, поглиблюють опис, роблять його динамічним, розширюють вектори розгортання дії: «*Хіба мало їх тут лишилось – / тих, хто так і не вибрався, / тих, хто лежить на узбіччі, / **ніби розірвана тварина...***» [2, с. 63]; «*Вони самі собою закривалися, / **як троянди надвечір?...***» [2, с. 59]; «*Зламати його було, **ніби зламати / печатки на папських грамотах...***» [2, с. 64]; «*...цінуючи здатність любити, / **ніби найвищу здатність ...***» [2, с. 80].

Завдяки вдало дібраним порівнянням письменник досягає точності в описі предметів, ословлює тактильні, зорові, слухові та інші відчуття, використовуючи щоденні спостереження за навколишнім світом: «*Прикладаючи голову до її / живота, він слухає його, / **ніби мушлю, що ховає в собі / співи дельфінів....***» [2,

с. 97]; «...сіті їхні тяжіють морськими їжаками / й пекучими, **як вогонь...**» [2, с. 97]; «Сонце тримається / водою і річок, / осідає в траві, **як золото на овечих рунах...**» [2, с. 109]; «Темрява – тепла й липка, **ніби овечий иллунок...**» [2, с. 18].

Додаткової експресивної барви досягає поет через зіставлення далеких понять, об'єднаних в один образ явищ матеріального й духовного світу, живої й неживої природи. Наприклад: «Слова – вони, **як вина...**» [2, с. 128]; «...ця ніч стоїть, **наче важка пшениця...**» [2, с. 35]; «*І хто читає це небо, мов заборонену книгу*» [2, с. 49]; «*Просіює негативну енергію, **ніби важкий річковий пісок...***» [2, с. 72]; «*Кожен гріх – **ніби камінь із морського узбережжя...***» [2, с. 70]; «*Ніч наполохана, **як віця...***» [2, с. 139].

Об'єкти для зіставлення С. Жадан бере з найрізноманітніших сфер: військової справи, сільськогосподарської, будівельної, технічної галузі тощо: «*Тумани стоять на воді, **ніби пороми...***» [2, с. 49]; «*А лишилось небо – холодне, **наче німецька сталь...***» [2, с. 86]; «*Равлики по дощеві розправляють вологий ґрунт, / **ніби електропраски...***» [2, с. 109]; «*І ось він сидить, **як моряк на причалі...***» [2, с. 115]; «*З того, що небо працює, **мов машина...***» [2, с. 136].

Письменник вдало використовує фольклорні порівняння: «*Наші діти, Маріє, ростуть, **ніби трава:** / чорні робочі долоні, стрижена голова, / зранку стоять на зупинках, неприкаяні, **як пірати...***» [2, с. 8]; «*Ховається від розмов, / **як від вогню...***» [2, с. 19]; «*Кожна ніч була повільною, **мов ріка.** / Кожен день був очікуваним, **як дарунок...***» [2, с. 18]; «...я навчений, **наче риба, і обережний, **ніби тварина...**» [2, с. 38].**

Як відомо, мова сучасної літератури багата на вживання іншомовних слів, сленгової лексики, оказіональних утворень тощо. Поезія С. Жадана не є винятком. У його збірці знаходимо порівняння, побудовані на використанні цих засобів. Наприклад: «*Солодко, **наче втома, наче наркота...***» [2, с. 51]; «*Для чого зазираємо йому в обличчя, / з надією, **ніби сліпі в трюмо?...***» [2, с. 135]; «*Порожні легені, **як порожні трюми...***» [2, с. 39]; «*Продам все зайве, буду **як зомбі...***» [2, с. 116].

Відомо, що С. Жадан часто звертається до релігійної тематики, яку використовує для творення абсолютно непередбачених порівнянь: «...*чекають при вітварі, **мов на***

трамвайній зупинці...» [2, с. 142]; *«Ітиму собі кудись із мертвими квітами. / Ніби на поминки, чорт, ніби на поминки...»* [2, с. 90]; *«Якби вона почала писати спогади / про кожен з отриманих ран, / її книга мала б такий самий успіх, як тора або коран...»* [2, с. 91]; *«Вона говорила, що краще зброя в руках, / аніж хрести на гербах...»* [2, с. 92]; *«Тато-підприємець підтримував громаду, / вони звикли ставитись до церкви, / як до частини свого життя...»* [2, с. 58]; *«...віра – як форель, на яку полюєш, / і тримаєш потому руками обома...»* [2, с. 135].

Збірка віршів «Життя Марії» насичена переважно образними порівняннями. Дослідники, розглядаючи художнє мовомислення Жадана-прозаїка, відзначають таку особливість його порівнянь: *«...це своєрідний засіб увиразнення динамічних зорових та запахових асоціацій, особливо близьких і зрозумілих для мешканців сходу України»* [1, с. 133], як-от: *«Знаю, що сонце стоятиме над нею, як вино непите, / а час в її руках пересипатиметься, мов срібна вервиця...»* [2, с. 107].

Отже, вживання порівнянь у збірці «Життя Марії», їхня внутрішня художня трансформація зумовлені ідейно-естетичною концепцією С. Жадана та є важливими чинниками формування його індивідуального стилю.

Список використаної літератури

1. Должикова Т. І. Своєрідність художнього мовомислення Сергія Жадана / Т. І. Должикова // Лінгвістика. – 2013. – № 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ling_2013_2_20.pdf.

2. Жадан С. В. Життя Марії/ С. Жадан. – Чернівці : Книги – XXI, 2015. – 184 с.

3. Мацько Л. І. Стилістика української мови : підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 462 с.

4. Ткаченко А. О. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства) : підручник / А. Ткаченко. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2003. – 448 с.

СЕМАНТИКА ВСТАВНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ПРОЗОВОМУ МОВЛЕННІ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА

Дослідження мови творів будь-якого письменника у плані виявлення його індивідуального стилю є одним з актуальних завдань сучасної лінгвістики. Звернення дослідників до нього зумовлене осмисленням внеску письменника в розвиток української мови. Індивідуальний стиль автора у мовному аспекті трактується як індивідуально-творчий вияв народної мови. В індивідуальному стилі здійснюється індивідуальне використання різноманітних мовних засобів національної мови у нових функціях та своєрідний їх вибір, що залежить від лінгвістичного уподобання митця слова. Малодослідженими в цьому аспекті є засоби ускладнення простого речення, зокрема вставні конструкції, що й зумовлює актуальність теми нашої роботи.

Мета статті – зробити комплексний аналіз вставних конструкцій у прозовому тексті Юрія Андруховича.

Особливості творчості Ю. Андруховича вивчали К. Баліна, Є. Барон, Л. Бербенець, Т. Гундорова, Н. Зборовська, Ю. Крот, однак їхні розвідки здійснені в літературознавчому аспекті.

Прості речення можуть ускладнюватись вставними і вставленими словами, словосполученнями і реченнями, які граматично не пов'язані з членами речення, хоч надають усьому реченню чи окремим його членам різних смислових відтінків. Виражають додаткові повідомлення або уточнення. Відсутність граматичного зв'язку з членами речення чи з реченням у цілому зумовлює віднесення вставних і вставлених конструкцій до «слів, що стоять поза граматичним зв'язком» [4, с. 146]. Вставні конструкції пов'язуються переважно із загальним змістом усього речення, надаючи йому певного відтінку, тому виключення вставних конструкцій нерідко впливає на зміст речення, хоч принципово синтаксичної структури й не порушує.

Вставні і вставлені компоненти здебільшого диференціюють за ознакою модальності. Вставні слова, словосполучення, речення є одним із найпоширеніших засобів вираження суб'єктивної модальності. Вставні компоненти (слова, словосполучення, речення) – мовні одиниці, що виявляють ставлення мовця до

висловлюваної ним думки і виражають різні модальні значення (можливості, сумніву та ін.). Оскільки вставні слова і словосполучення не пов'язані з членами речення зв'язком узгодження, керування чи прилягання, їх визначають як компоненти, граматично не зв'язані з реченням [3, с. 154].

Класифікації вставних одиниць ґрунтуються на їхній семантиці та оцінці повідомлюваного, що міститься в них. Традиційно у підручниках виділяють низку груп вставних компонентів.

Перша група – це ті, що виражають ступінь вірогідності повідомлюваного (так звана гіпотетична та констатуюча модальність) [5, с. 168]. За кількістю у прозовому тексті Юрія Андруховича ця група найбільша – 23 одиниці: можливо, може, мабуть, здається, безумовно, звичайно, напевно, вочевидь, чи то пак, либонь: *Можливо, природність поезії полягає в її штучності? А, може, й не тому не було перехожих, що лютий, – може, цілком випадково. Ланцюг його життєвих перевтілень нагадає найдовший і, мабуть, не найгірший з його ж таки романів. Додамо до переліку шлейф не спростованих, але й, здається, не доведених чуток про гомосексуальні нахили та моральну розчавленість перед смертю. Це почалося, либонь, ще за його життя — зусиллями цілої зграї не надто обдарованих літературним талантом, але озброєних соціальним нюхом типів, двоє з яких виявилися його справжніми й довічними демонами, білим і чорним, цілком у згоді зі своїми званнями Белінського та Чернишевського. Лорка, безумовно, накликав на себе свій розстріл, свою світанкову смерть у товаристві двох тореадорів (а їх же за що, невже помста биків?) та сільського вчителя. І, звичайно, сміх (хто тільки не писав про нього!) – сміх над демонами і карликами, сміх як захисна, ні, як рятівна реакція, як єдина відповідь буттю з його геєннами, часові з його минанням, сміх як суто людський жест, виклик безодням, як свобода і незалежність. Напевно, обидва сенси є рівною мірою необхідними і визначальними. Чорнило тоді було, вочевидь, червоне, нині – як запечена кров. Саме там, у запльовано-сакральній атмосфері студентських гуртожитків, під шипіння вінілу і мерехтіння свічок, я зустрів своїх найперших читачів, **чи то пак**, слухачів [1].*

Друга група, трохи менша за кількістю (14 одиниць), – вставні одиниці, що передають зв'язок думок, послідовність їх викладу чи логічне завершення цього викладу [5, с. 168]: наприклад, крім того, більше того, зрештою, по-перше, по-друге, по-третє, по-четверте, утім, до речі, що називається: *Нью-Йоркське небо в такому разі мало б нагадувати їм, наприклад, про неминуче. Крім того, я змушений був складати іспити з марксистсько-ленінської естетики, теорії літератури, української та російської літератур – і в кожній з цих дисциплін вимагалось знання «єдиноправильного творчого методу», більше того, – це знання було стрижнем, фактично тільки воно й вимагалось. Колись раніше я неодноразово чув про те, що в Америці, як і, зрештою, всюди на Заході, поезія не потрібна нікому. Того вечора звичний для віденської Опери анішлаг погрожував стати переанішлагом: по-перше, п'ятниця, по-друге, Моцарт і найпопсовіший з його шедеврів «Дон Джованні», знаний у нас більше як «Дон-Жуан», весела драма з елементами тріллера, сценографією Дзефіреллі та, по-третє, красивою смертю у фіналі, річ незмінна для віденської сцени. Додам від себе, по-четверте, річ, досить мені відома, впізнавана, що підносить мене у власних очах і, як кажуть прихильники мовних красивостей, "додає сили". Утім, спершу ще мусив бути кількатижневий карантин на котромусь із островів, пізніше адміністрація обмежувалася лише обов'язковою санітарною обробкою у спеціально відведених барака. До речі, про небо. Я приєднався до „групи компатріотів“, котрі, будь-якою ціною прагнучи розтягнути рештки задоволення, вирішили обійти автобуси своєю увагою й пізнати твердь чужої столиці, що називається, власними стопами [1].*

Третя група – вставні слова, словосполучення і речення на позначення джерела [5, с. 168] (9 одиниць): кажуть, кажу собі, додам від себе, як кажуть, як у нас кажуть, за висловом. Наприклад: *Кажуть, це був gratis від господаря ресторації – для нього та його рідних Федькович іноді задувно складав гороскопи. Додам від себе, по-четверте, річ, досить мені відома, впізнавана, що підносить мене у власних очах і, як кажуть прихильники мовних красивостей, додає сили. Серед моїх нью-йоркських пріоритетів безумовно мусила знайтися й вона, ця позеленіла від*

часу бронзова дама, подарунок Французької республіки, ця, **за висловом деяких ново-українських заробітчан**, «баба з морозивом» [1].

Четверта група – вставні слова, словосполучення і речення на позначення характеру висловлення, способу передачі думки, типу її оформлення [5, 168] (5 одиниць): скажімо, щоправда, сказати годі, власне кажучи: *Що там поетів терплять лише із гуманності – ліберальному суспільству доводиться миритися з усіяки мианомаліями, то краще вже якісь тампоети, аніж серійні вбивці, чи, **скажімо**, ексгібіціоністи. Майже всі погоджуються й тут: як поет він достатньо нецікавий, **щоправда**, незле вишколений, парнасоїдний, іноді в міру сентиментальний, пробачте, чуттєвий, от тільки це відверте оперування прийомами!.. Що сталося з телескопами та всіляким іншим невідомим мені астрофізичним приладдям, **сказати годі**. Туди провадив єдиний шлях, **власне кажучи**, звивиста сумнівна доріжка, якісь такі непевні сходи, що їх, послуговуючись контрабандним метаобразом улюбленої рок-групи, хотілося вважати «сходами в небо» – то були вірші* [1].

П'ята група – вставні слова, словосполучення і речення, що передають звернення до співрозмовника і вживаються з метою привернути увагу читача [5, с. 169] (2 одиниці): гляньте, даруйте на слові. Наприклад: *Ні, **ви тільки гляньте**, що лишилось від Чернишевського!.. З його внутрішньою таємною машинерією, закритою для профанів та ідеалістів, я цілковито і щиро, **даруйте на слові**, закайфував разом із першими тактами увертюри...* [1].

У науковій літературі окремо виділяють вставні компоненти, що виражають емоційний стан мовця, його почуття, але в прозовому тексті Юрія Андруховича їх зафіксовано не було.

Отже, для ідіостилю Юрія Андруховича характерним є активне використання вставних конструкцій. У його прозовому тексті було виявлено 5 груп вставних компонентів. У розглянутих нами прикладах вжито майже всі групи цих конструкцій, що виділено в сучасній українській літературній мові, окрім вставних одиниць, що виражають емоційний стан мовця.

У наступних розвідках плануємо проаналізувати інші засоби ускладнення простого речення в ідіостилі Ю. Андруховича.

Список використаної літератури

1. Андрухович Ю. Дезорієнтація на місцевості [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://1576.ua/books/2469>
2. Бикова Г. П. Індивідуальний стиль В. Самійленко: автореф дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.01 «Українська література» / Г. П. Бикова. – К., 1998. – 18 с.
3. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 386 с
4. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови. Морфологія. Синтаксис / А. П. Загнітко. – Донецьк, 2011 – 450 с.
5. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підручник / К. Ф. Шульжук. – К. : Академія, 2004. – С. 166-170

Олена Микуцька

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ НАЙМЕНУВАНЬ ПОСЕЛЕНЬ ХМІЛЬНИЦЬКОГО РАЙОНУ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ ЗА СЕМАНТИКОЮ ТВІРНОЇ ОСНОВИ

Ойконім – це власна назва будь-якого населеного пункту. Об'єктом нашого дослідження є ойконімія Хмельницького району Вінницької області, яка включає найменування 79 населених пунктів.

Окремі номінації поселень досліджуваного регіону описували С. Д. Бабишин, К. С. Баценко, Д. Г. Бучко, Ю. Д. Гжимайло, Г. І. Денисик, Л. Л. Дика, А. П. Коваль, В. Є. Любченко. Однак комплексний аналіз ойконімікону Хмельницького району Вінницької області відсутній, що і зумовлює актуальність теми нашої роботи.

В Україні назви поселень, мотивовані онімами, майже завжди мали перевагу над відапелятивними утвореннями [1, с. 45]. Аналогічна ситуація засвідчена і в ойконіміконі досліджуваного регіону: 53 відонімні похідні (67,1 %), 22 відапелятивні (27,8 %) і 4 віонімно-відапелятивні (5,1 %).

Серед назв населених пунктів, мотивованих власними найменуваннями, переважають відантропонімі (51, або 64,5 %). Заселення нових земель, розвиток феодалістичних і капіталістичних відносин, розшарування суспільства сприяли процесу номінації

поселень за іменем їхніх засновників або власників. Ця тенденція була поширена на всіх слов'янських землях [1, с. 68], зокрема і на території Хмельницького району (6, або 7,5 %: *Гнатівка, Мар'янівка, Софіївка*). В основах ойконімів зберігається і значна кількість найдавніших антропонімів, не зафіксованих в історичних джерелах; це так звані прізвищеві назви, або прізвиська, які переважно мотивували патронімічні, посесивні та асоціативні (пов'язані з іменуванням першого поселенця або засновника роду) номінації (19, або 24 %: *Крутнів, Качанівка, Вугли*). Такі структури характерні для поселень, які виникли переважно до ХХ ст. Назви населених пунктів, похідні від прізвищ, – більш пізні утворення, які вказують насамперед на посесивні відношення (26, або 33 %: *Думенки, Кушелівка, Курилівка*). Незначну частину становлять меморіальні назви поселень, присвоєні в честь якоїсь людини (*Жданівка*).

Однією з важливих номінаційних ознак у межах ойконімії є місце розташування об'єкта щодо якогось іншого. Зокрема, це стосується процесу трансойконімізації, коли поселення осмислювалося як важливий об'єкт, що може номінувати нові населені пункти [1, с. 76]. Такі особливості мають ойконіми, утворені від власних географічних назв, які трапляються епізодично. Зокрема, зафіксовано 2 відгідронімні (2,6 %: *Лозова, Сальниця*) назви. Малопоширеними (1, або 1,3 %) є і назви населених пунктів, утворені від найменувань етнічних груп – етнонімів (*Українське*).

Ойконіми, мотивовані апелятивами, є кількісно меншими порівняно з відонімними. Апелятиви, здатні виражати суть денотата, закріплювалися за різними типами реалій і викликали у носіїв певної мови однакові уявлення [див.: 1, с. 90]. Відапелятивні ойконіми, як вважає М. Л. Худаш, є відносно новими за походженням, про що свідчать їхні пізні писемні фіксації – у другій половині XVIII – XIX ст. [4, с. 272]. Найчастіше матеріалом для відапелятивних номінацій ставали ландшафтно-топографічні терміни. Лексеми, що лягли в основу таких ойконімів, можна поділити на кілька груп:

1) назви на позначення рослинного покриву, зокрема лісу (*Дібрівка*);

2) гідрографічні терміни і пов'язані з ними поняття (*Білий Рукав*);

3) назви, мотивовані лексемами, пов'язаними з рослинним світом, які є близькими до відфлоролексемних дериватів (*Вишенька, Кротивна*).

Назвами поселень можуть виступати різні розряди прикметників: як одиничні (6, або 7,5%: *Кустовецьке, Лозна, Подорожня*), так і в поєднанні з іменниками (1, або 1,3%: *Лисогірка*). Слова прикметникової словозміни в основному забезпечують ойконімам квалітативну семантику.

Складні і складені номінації поселень часто походять від поєднання власної і загальної назв. Нами зафіксовано такі двокомпонентні моделі:

1) «іменник + прикметник» (1, або 1,3%), причому в ролі іменника в основному виступає географічний термін (*Слобода Кустовецька*);

2) «прикметник + іменник» (9, або 11,4%: *Малий Митник, Червоний Степ, Широка Гребля*);

3) «антропонім + апелятив» (3, або 3,8%: *Терешпіль, Томашпіль, Філіопіль*);

4) «географічний термін + прикметник» (1, або 1,3%: *Хутори Кривошиїнецькі*)

Отже, за семантикою твірних основ в ойконіміконі Хмельницького району переважають відонімні похідні (насамперед відантропонімі, рідше – відтопонімі). Удвічі менше відапелятивних (передусім похідних від географічних термінів) і вдесятеро – віонімно-відапелятивних (переважають моделі «антропонім + апелятив» і «географічний термін + прикметник»).

Серед простих ойконімів найбільш часто засвідчені локативна, посесивна, патронімічна семантика. Значно менше трапляється квалітативних, сутнісних, меморіальних та інших номінацій. Складні і складені найменування поселень переважно мають локативно-квалітативну мотивацію.

Список використаної літератури

1. Герета Н. М. Ойконімія Північної Хмельниччини : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 – українська мова / Н. М. Герета. – К., 2004. – 209 с.

2. Торчинський М. М. Ойконімія Південно-Західного Поділля : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 – укр. мова / М. М. Торчинський. – К., 1993. – 22 с.

3. Торчинський М. М. Українська ономастика : навчальний посібник / М. М. Торчинський. – К. : Міленіум, 2010. – 252 с.

4. Худаш М. Л. Українські карпатські і прикарпатські назви населених пунктів (відапелятивні утворення) / М. Л. Худаш. – Львів, 2006. – 451 с.

Ліана Мільчановська

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У наш час активний розвиток комп'ютерних засобів та комп'ютеризованих технологій навчання інтенсифікує навчально-виховний процес, забезпечує доступність знань, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів на основі індивідуалізації навчання. Це зумовлює необхідність перегляду традиційних методик навчання, широкого залучення інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) у навчальний процес, зокрема в процес навчання мови, і рідної, і нерідної. У сучасному освітньому просторі виникають і потреби в педагогах, підготовлених до застосування ІКТ у формуванні мовної, мовленнєвої й комунікативної компетенцій у різних ланках мовної освіти. Стає очевидним, що сучасний викладач мови повинен володіти не тільки філологічними знаннями, а й глибоко усвідомлювати роль інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі мовної освіти, бути обізнаним із різноманітними формами, технологіями та підходами до вивчення української мови як рідної і як іноземної, а також плідно використовувати їх для вирішення практичних завдань [1, с. 4].

Зауважимо, що на сучасному етапі викладачі мови дедалі активніше використовують нові форми, методи і засоби навчання, намагаються реалізувати нові відносини між суб'єктами освітнього процесу.

Дослідження у сфері лінгводидактики здійснюють такі науковці, як О. Бігич, М. Бовтенко, А. Богомолова, Я. Булахова, О. Гарцова, О. Петрашук, К. Піотровська тощо.

Актуальність теми нашої статті зумовлена передусім необхідністю розширити, удосконалити форми практичного застосування новітніх інформаційних технологій у процесі вивчення учнями мовознавчих дисциплін.

Мета роботи полягає у з'ясуванні можливостей ІКТ, які можуть бути використані у процесі викладання української мови та літератури.

Для дослідження було обрано процес вивчення учнями 6, 7, 10 класів української мови та літератури, що передбачало теоретичну, практичну частину; для кожного етапу ми використовували відповідні види діяльності.

Теоретична частина представлена мультимедійними презентаціями до тем, створеними за допомогою програми Microsoft PowerPoint. Презентації дозволяють доступно викласти матеріал, полегшують його розуміння та запам'ятовування, мають підвищену ефективність сприйняття. Деякі презентації ми озвучили для залучення також органів слуху в процесі ознайомлення з темою. Під час створення мультимедійних слайдів ми намагалися дотримуватися низки вимог до тексту та оформлення.

Окрім презентацій, ми створили таблиці та схеми, які допоможуть учням наочно запам'ятати матеріал. Такий матеріал дозволяє систематизувати й узагальнити лекційний матеріал, подаючи його схематично і розвиваючи зорову пам'ять.

Окремим блоком є додаткові матеріали до кожної теми. У ньому представлені посилання на зовнішні відеоресурси (знайдені в інтернеті та створені нами самостійно), що ознайомлюють учнів з різними аспектами вивчення предметів.

Закріпити теоретичний матеріал ми пропонуємо за допомогою практичного блоку. Він включає в себе тренувальні і творчі вправи. У програмі Microsoft PowerPoint ми створили низку мультимедійних презентацій із різними видами завдань. Для прикладу, завдання «Вірю / не вірю» передбачає вибір правильної відповіді натисканням відповідної кнопки. У разі неправильної

відповіді з'являється вікно перевірки, що дозволяє з'ясувати правильний варіант і перейти до наступного завдання.

Завдання за темою творчості Всеволода Нестайка також передбачає вибір правильного варіанту відповіді, але про правильну відповідь тут сигналізує усміхнений смайл, а про неправильну – злий.

У завданні «Трансформовані вирази» потрібно визначити вихідні форми фразеологізмів та з'ясувати їхнє значення, а перевірити свої знання і припущення можна за допомогою відповідної кнопки на екрані.

Презентації побудовані за системою гіперпосилань (кожен елемент відсилає користувача на певний слайд із повідомленням про правильність або хибність його вибору або на сторінку з перевіркою завдання). Такий вид роботи дозволяє зацікавити тих, хто навчається, краще запам'ятати матеріал та ознайомити з новими видами роботи.

Одним із додаткових ресурсів для роботи з учнями є веб-сайт LearningApps.org, який дозволяє створювати й виконувати велику кількість завдань і вправ на закріплення матеріалу.

Ми створили тренувальний кросворд, антонімічні пари (шляхом перетягування карток з дієприслівниками), а також вправу для співвіднесення з тією чи іншою ознакою (завдання на групування прикметників); вправу на заповнення пропусків у тексті (з поданих варіантів обрати той, що підходить за змістом); тестові тренувальні завдання (передбачають одну правильну відповідь). Усі завдання мають функцію перевірки, що допоможе учням з'ясувати свої помилки. LearningApps.org – цінний інструмент для дистанційної роботи студентів над вивченням мови за допомогою електронних технологій.

Часто у роботі вчителі-словесники надмірно захоплюються використанням якоїсь однієї педагогічної технології, не помічаючи її «мінусів», не враховуючи індивідуальні особливості своїх учнів, їхню готовність до роботи за певною технологією. Експеримент не приносить бажаних результатів, і вчитель розчарується у всіх нововведеннях, продовжує працювати за «старою системою».

Отож, на наш погляд, сучасному педагогові необхідно вибрати те «зерно», що дасть змогу створити свою методику. А у вчителя, який розвивається, і учні дізнаватимуться більше.

Список використаної літератури

1. Піхота О. М. Освітні технології / О. М. Піхота. – К., 2001. – 256 с.
2. Рудницька О. Б. Нетрадиційні завдання з української мови. 5–9 класи : посібник для вчителя / О. Б. Рудницька. – Тернопіль : Мандрівець, 2006. – 340 с.
3. Скуратівський Л. В. Інформаційні технології як засіб мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови в основній школі / Л. В. Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 4. – С. 7–10.

Надія Міміна

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІГОР НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Одна з найважливіших сфер у життєдіяльності дитини поряд із працею, навчанням, мистецтвом, спортом є гра, яка забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості. Для педагога вона стає інструментом виховання, що дає змогу повністю враховувати вікові особливості дітей і підлітків, розвивати ініціативу, створювати атмосферу розкнутості, самостійності, творчості та умови для саморозвитку.

Актуальність теми визначається тим, що підходи до *вивчення польської мови* в школі за останні роки зазнали суттєвих змін. Сьогодні сучасна освіта покликана забезпечити і соціальну адаптацію учнів, сприяти їхньому суспільному й громадянському самовизначенню. Застосування гри на уроках у школі є одним із найефективніших підходів до навчання, тому що ігрові елементи полегшують засвоєння досить складної інформації для дитини, активізують її увагу.

Початок розробки загальної теорії гри започаткували Ф. Шиллера і Г. Спенсер. Значний внесок до їхньої теорії зробили Ш. Бюлер, Р. Гросс, З. Фрейд. У вітчизняній педагогіці і психології теорію гри серйозно розробляли М. М. Бахтін, А. С. Макаренко, Г. В. Плеханов, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Славина, В. А. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, Ф. А. Фраджіна.

Мета статті – схарактеризувати елементи методики застосування ігрового підходу в навчальному процесі, визначити роль гри у вихованні та формуванні особистості дитини.

Гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для школярів. К. Д. Ушинський писав: «Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності... З перших ж уроків привчайте дитину полюбити свої обов'язки й знаходити приємність в їх виконанні» [4]. Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, жага знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, у процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться, пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, поняття, розвиває фантазію [1].

Гра стимулює краще запам'ятовування і розуміння матеріалу, що вивчається, сприяє підвищенню мотивації і дозволяє навчати комплексно використовувати органи чуття при сприйнятті інформації, а також самостійно і неодноразово відтворювати її в нових ситуаціях.

У середній школі на уроках польської мови ми широко використовуємо ігрові технології. Грати можна цілий урок або застосувати ігрові фрагменти на уроках, однак не можна забувати про ефективність використання цієї технології в позаурочний час.

Гра обов'язково має бути підпорядкованою конкретним завданням уроку.

Систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання. Дидактичні ігри добираються відповідно до програми. Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог:

1. Готовність учнів до участі в грі (кожний учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити її мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі у грі).

2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.

3. Чітка постановка завдань гри. Пояснення гри – зрозуміле, чітке.

4. Складну гру слід проводити поетапно, поки учні не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру і різні її варіанти.

5. Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати.

6. Не можна допустити приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінки за поразку в грі, глузування тощо).

7. Доцільно розсадити учнів (звичайно непомітно для них) так, щоб за кожною партою сидів учень сильніший, а другий – слабший. У такому разі ігри між сусідами по парті проходять ефективніше і постійно контролюються сильнішими. Розсадити учнів по рядах парт треба так, щоб рівень їхніх знань і розумового розвитку був приблизно однаковим, щоб шанс виграти мав кожен ряд учнів.

8. Гра на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою. Учні мають засвоїти правила гри, крім того, зміст гри, її форма повинні бути доступними для учнів.

Багато дослідників пишуть, що закономірності формування розумових дій на матеріалі шкільного навчання виявляється в ігровій діяльності дітей. У ній своєрідними шляхами здійснюється формування психічних процесів: сенсорних процесів, абстракції й узагальнення довільного запам'ятовування тощо [3].

Під час вивчення іноземної мови можна використовувати такі навчально-мовленнєві ігри: а) фонетичні; б) орфографічні; в) ігри для роботи з алфавітом; г) лексичні; д) граматичні ігри.

Отже, використання ігор на уроках польської мови допомагає формувати в учнів певні навички, розвиває мовні уміння, навчає уміння спілкуватися. Гра є широким полем для колективної діяльності учнів, проте ігри повинні відповідати рівню підготовки учнів. Вибір форми гри має бути педагогічно і дидактичний обґрунтований, ігри повинні проводитися методично грамотно.

Дуже важливо пам'ятати що, гра – не самоціль, а тільки засіб покращити результати навчання школярів, гра, яка належить до

традиційних і визнаних методів навчання, не повинна перетворюватися на розвагу [2].

Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховні функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Список використаної літератури

1. Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку / О. М. Ворожейкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 186 с.
2. Ляховитский М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховитский. – М. : Высшая школа, 1981. – 345 с.
3. Мицик О. М. Гра як метод навчання іншомовного спілкування учнів середньої школи / О. М. Мицик // Українська мова та література. – 2013. – № 22/23. – С. 40–49.
4. Ушинский К. Педагогические сочинения / К. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988–1990.

Тарас Паламарчук

СЛОВОТВІРНІ МОДЕЛІ ПРИСЛІВНИКОВИХ ОКАЗІОНАЛІЗМІВ У РОМАНІ М. ДОЧИНЦЯ «КРИНИЧАР»

Мова зазнає еволюції разом із народом та його культурою, вбирає у свою структуру нові слова або ж трансформує вже відомі. Поповнення її словникового складу пришвидшується внаслідок інтенсивного розвитку суспільства.

Творець okazіонального слова намагається справити враження на читача, прагне до мовленнєвої виразності, що реалізується в стилістичному ефекті новизни, у прагненні до свіжості слів і словосполучень, незвичності формулювань [3, с. 2].

Для сучасного етапу розвитку лінгвістики характерне поглиблене вивчення okazіональної лексики, дослідженням якої займалися такі українські (К. В. Брітікова, Г. М. Вокальчук, В. В. Герман, О. М. Дорофєєва, О. А. Дюндик, О. О. Жижома, Є. А. Карпіловська, Н. Ф. Клименко, В. П. Ковальов, Ж. В. Колоїз, Д. В. Мазурик, А. А. Нелюба, О. А. Стишов, О. М. Турчак, Т. Г. Юрченко) та зарубіжні (М. А. Бакіна, Г. О. Винокур,

О. А. Габінська, О. А. Земська, М. У. Калніязов, О. Г. Ликов, В. В. Лопатін, М. С. Ретунська, І. С. Улуханов, Н. І. Фельдман, Е. І. Ханпіра, О. К. Чиркова, Н. О. Янко-Триницька та ін.) науковці.

Незважаючи на те, що цій проблемі присвячено чимало праць, у лінгвістиці досі немає єдиної думки щодо розмежування okazіоналізмів, узуальних і потенційних слів як видових одиниць щодо терміну неологізм.

Частково досліджено й okazіоналізми, що з'явилися в українських засобах масової інформації на початку ХХІ століття, зокрема їхню семантику, структуру, особливості функціонування.

Okazіоналізм – це незвичне, експресивно забарвлене слово, яке по-новому, свіжо, оригінально називає предмети, явища дійсності, утворене з порушенням законів словотворення чи мовної норми, існує лише в певному контексті, у якому воно виникло, має свого автора і характеризується такими ознаками: належність до мовлення, утворюваність, залежність від контексту, одноразовість і нерегулярність використання, ненормативність, незвичність і новизна, експресивність, індивідуальна належність [1, с. 8].

Найпростішими словотворчими засобами, або формантами, зазвичай вважають префікс, суфікс, постфікс, інтерфікс, відповідно з-поміж елементарних (некомбінованих) узуальних способів словотворення okazіоналізмів виокремлюють: 1) префіксально-суфіксальний; 2) суфіксальний; 3) постфіксальний; 4) власне словоскладання.

Представлену диференціацію вважаємо логічною, бо, з одного боку, вона сприяє розмежуванню різновидів словотворення на основі якісно-кількісних характеристик; з іншого, – ґрунтується на тому, які афіксальні морфемі беруть участь у словотворчому акті, яким чином вони поєднуються з дериваційною базою.

Мета нашої статті – дослідити словотвірну будову okazіональних прислівників у романі М. Дочинця «Криничар» та виконати їхній статистичний аналіз.

У романі «Криничар» наявні прислівникові okazіоналізми різного способу деривації, зокрема 70 % становлять слова, утворені суфіксальним способом, 20 % – префіксально-суфіксальним, решта – словоскладання.

До префіксально-суфіксальних okazіоналізмів належать: *неспіхом, вчергове, нігда, упокорено* тощо. Наприклад: *Та я відхилився, мовляв, хочу перепочити, **неспіхом** потарабаню собі на задах* [4, с. 282]; *Малих німих рабів, що служать нам ревню й справно і **нігда** не злукавлять* [4, с. 132].

Також більшу частину індивідуально-авторських новотворів складають суфіксальні okazіоналізми: *листовно, цвітно, тлумно, благісно, множинно, заздро, лакомно, рибно, попутньо, медово, грізніше, кінцево, смішненько, схопно, подячно, мисленно, завзяжливо, смішкувато, солодкаво, міряно, кривдно, розлого, викривлено, квадратово* та ін. Наприклад: *Три дзвони сплітаються, як цвітасті бинди в дівочий вінок. Так лунко, так **благісно!*** [4, с. 95]; *Зоддалік його довга до колін сорочка **цвітно** пістрявіла, як клин майського луку* [4, с. 51].

Знаходимо незначну частину okazіоналізмів, утворених складанням основ: *завтра-позавтра, ліворуч-праворуч, ногами-руками, пронизливо-гостро, самосилом, обобоки, все'дно, днесь завтра* тощо, а також складанням із суфіксацією: *самотугом, живосилом*. Наприклад: *Так, виджу, обвикся, **ногами-руками** володаєш, голова на місці...* [4, с. 239]; ***Пронизливо-гостро**, аж до німого плачу, забав я мати свій дім, свою криницю, сад, а в ньому – жону і дітей* [4, с. 320]; *Кожен має **самотугом** «проїсти» свою дорогу в житті* [4, с. 315].

Аналізуючи способи творення прислівників у романі М. Дочинця «Криничар», ми дійшли до висновку, що найбільше у творі прислівникових okazіоналізмів, утворених суфіксальним способом, найменше – основоскладанням або словоскладанням.

Зміна мовних смаків, «мовленневої моди», свободи вибору спонукають до пошуків нових форм вираження задля задоволення запитів спілкування, стимулюють та активізують словотворчість, ґрунтовану на реалізації мовних потенцій, актуалізація яких забезпечує з'явлення одиниць, кваліфікованих як неuzuальні утворення, або okazіоналізми [2, с. 22].

Дослідження okazіоналізмів відбувається зазвичай крізь призму okazіонального, або неuzuального, словотворення й демонструють структурно різні шляхи та прийоми творення нових слів у результаті використання всіх наявних у мові словотворчих ресурсів.

Список використаної літератури

1. Бакина М. А. Оказиональные слова, мотивированные прилагательными в современной поэзии : текст / М. А. Бакина. – М., 1975. – С. 132–163.

2. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови : текст / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська. – К. : Університетське вид-во «Пульсари», 2004. – 398 с.

3. Захарова Е. П. Особенности функционирования наречий в художественном стиле речи : текст / Е. П. Захарова // Поэтика и стилистика. – Саратов, 1980. – С. 113–120.

4. Дочинець М. І. Криничар / М. І. Дочинець. – Мукачеве : Карпатська вежа, 2012. – 332 с.

Анна Пасішук

СИМВОЛІЗАЦІЯ ФЛОРОЛЕКСЕМ У ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ АНАТОЛІЯ МОЙСІЄНКА

Сучасна українська поезія не має жодних тематичних обмежень і здатна, як свідчать кращі її зразки, відтворювати все різнобарв'я життя, всі відтінки людських почуттів [3, с. 7]. В останні десятиріччя дослідники все частіше звертаються до поняття картини світу, описуючи найменші складники, зокрема й флоролексми, які відтворюють навколишнє середовище, будучи символами того чи іншого явища. Видатний український поет, доктор філологічних наук, професор Анатолій Мойсієнко у своєму поетичному мовленні часто використовує лексеми на позначення рослинного світу, так як найбільш регулярно символізація назв створюється за допомогою лексем флористичної семантики. Дослідженням символізації в українській поезії займалися багато відомих мовознавців, зокрема В. Жайворонок, В. Кононенко, А. Мойсієнко, Л. Пархонюк та ін.

Мета нашої статті – визначити особливості символізації флоролексем у поетичному мовленні Анатолія Мойсієнка, творчість якого у цьому аспекті ще не ставала об'єктом дослідження. Терміни флоролексми та фітолексми надалі будемо вживати як синоніми.

Одне з провідних місць у творчості А. Мойсієнка посідає поезія, яка «розкриває голос душі і серця самого поета, його внутрішній світ». Літературознавці стверджують, що поезія А. Мойсієнка – яскравий прояв модернізму в українській літературі.

У поетичному мовленні автора виявлено 210 флоролексем. Найчастіше він вживає лексеми на позначення трав'янистих рослин – 90 номінацій (43 %), дендролексеми – 75 (36 %), найменшою за чисельністю виявилася група фітонімів на позначення сільськогосподарських культур – 45 (22 %).

У поезії А. Мойсієнка відчутна символізація явищ природи, рослинного і тваринного світу. Найчастіше функціонують такі символи українського народу, як *липа*, *калина*, *тополя*, *мак*, *жито* та інші.

Найбільш поширеною є фітолексема *липа*. У підтексті народної символіки липа – сакральне дерево, оберіг; символ сердечності, доброти, привабливості, жіночої грації, ніжності, чистоти, краси, щастя, п'янкої любові, зближення (липнути); символ національного дерева західних слов'ян [5, с. 363]. У фольклорі чимало висловлювань, які характеризують не лише дерево, а й певні суспільні явища, людину: «*З однієї липи двічі лика не деруть*», «*Кричить, мов з його чорт лико дере*». У поезії «Щоденно сум'яттям у сон не дощ» спостерігаємо вживання фітолексеми у переносному та символічному значенні: «*І лип штилі, І Ви...*». Липові гілочки порівнюються із вертикальним завершенням будівлі у формі сильно витягнутих догори конуса чи піраміди, увінчаних флюгером, прапором, релігійним символом. та ін. [1, с. 25]. У поезії «Обра габро, добра гарбо» також фіксуємо символічне значення лексеми липа: «*Пилу – на рану лип, умучили пташат, пили чуму...*». Дерево ніби має рану, переймається тими пташатами, чумою, про які йдеться в поезії. У цьому випадку можемо провести паралель із слов'янською легендою про одну дівчину, яка була надзвичайно доброю та чуйною, звали її Липа. На старість Бог перетворив її в дерево липу, яке й донині щедро одягає, зігріває та годує людей і тварин [5, с. 370].

Символом дівочої краси та вроди є *калина*. А. Мойсієнко у поезії «Натомились, мамо...» пише: «*Аж вуста-корали у калини гіркнуть...*». За народними легендами, калина – тендітна та красива дівчина, тому й порівнює поет вуста з коралами, і для

того, щоб зобразити весь сум ситуації, автор зауважує, що вуста калини гіркнуть. Читач розуміє, що таке порівняння символізує сум та печаль.

Досить часто повторюється лексема **тополя**. Відповідно до народної символіки, тополя – символ дівочої краси, а також жіночого й дівочого суму, їхньої самотності. У поезії «І розхитано мєви... Живемо на тих-зорі...» фіксуємо образ тополі: «*І ні інь-лопотінь... ні тополь... ні тіні...*», де простежуємо символічне значення лексеми. Автор зіставляє тополі з тінями, відсутність яких вказує на щось непросте, недобре, як і відсутність тополь, які порівнюються із красою та молодістю. У поезії «Натомились, мамо» тополя порівнюється із жінкою-мамою, яка постійно втомлюється, доглядаючи свою дитину: «*Аж руки-віти у тополі тернуть...*». Руки порівнюються із тонкими вітами, які тоненькі та маленькі, проте здатні витримати навіть великі вітри.

Флоролексема **мак** згадується 7 разів. Мак – символ безконечності й незчисленності зоряного світу, Всесвіту, і, водночас, сну й забуття. Анатолій Мойсієнко у творі «Ви довго боком, оком Бог водив...» пише: «*Бо ж обвив у мак... – А ви душу – дивакам...*». Таке живання лексеми можна співвіднести з народними прислів'ями, де йдеться про те, що людина не завжди робить правильні вчинки, керуючись неправильними істинами. У поезії «Щоденно сум'яттям у сон не дощ...» пише: «*Ми зносили сон зим У жарі міражу – І дотиками маки тоді...*», на нашу думку, автор тут має на увазі молодість, яка хоч і весела та красива, проте лиш торкається людини, оскільки є скороминучою.

Жито – символ життя і життєвого благополуччя. Це основа всього живого; є дійсною всепроникною основою життя навіть за своєю назвою – в них спільний корінь: жито зростає в житті, а життя виростає з жита [1, с. 99]. У поетичному мовленні Анатолія Кириловича фіксуємо такі рядки: «*Римо, ти – жито...*». Риму тут автор порівнює з життям, адже для поета це надзвичайно важливо.

«*Моя земля забулася про жито...*», – пише поет. Спостерігаємо цікаву метафору, яка позначає землю, позбавлену життя, а отже, і врожаю. У символічному значенні знаходимо лексему у таких рядках: «*О, ти – жито, Римо мир...*», «*Ти ж у віків, у жит, що дощ...*». Автор у своїй інтерпретації продовжує порівнювати жито із життям та ростом.

Поезія завжди була й залишається особливим видом словесної творчості, пізнання її таїни ніколи не може бути вичерпаним. Багатовікова історія української народної творчості, її багатство, її духовна сила сприяли закріпленню в ній великої кількості понять-символів, у яких всебічно відображалось життя українського народу, і поезія Анатолія Мойсієнка не є винятком.

Список використаної літератури

1. Маслюк Д. М. Фітоніми (вищі рослини) – чинник духовного поля лінгвістичної спільноти українців: образність і науковість / Д. М. Маслюк // Вісник Черкаського університету. Філологічні науки. – 2008. – Вип. 4. – С. 24–26.

2. Мойсієнко А. Приемлю : поезії / А. Мойсієнко. – К.: Рад. письменник, 1986. – 126 с.

3. Рогальська І. І. Флористичні концепти української мовно-поетичної картини світу (на матеріалі поетичного мовлення ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 – українська мова / І. І. Рогальська. – Одеса, 2008. – 18 с.

4. Словник символів / за ред. О. Потапенко, М. Дмитренко. – К.: Народознавство, 1997. – 155 с.

5. Слов'янський світ. Ілюстративний словник-довідник міфологічних уявлень, вірувань [уклад. О. А. Кононенко]. – К.: Укр. міжнар. культур, центр, 2008. – 784 с.

Неля Подлевська

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ У ФОРМУВАННІ ЛІНГВІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У сучасних умовах реформування загальної середньої освіти з'являються нові вимоги до методики викладання мови у вищій школі, оскільки ця дисципліна завершує фундаментальну підготовку філолога і має практичне спрямування.

Підготовка кваліфікованих учителів української мови стає одним із шляхів упровадження нової стратегії вищої освіти в країні, адже від сьогоднішніх студентів-філологів, а в майбутньому учителів-мовників нового покоління, залежатиме філологічна освіта. Тому особливу увагу потрібно приділяти

виробленню професійних умінь і навичок, формуванню естетичних та моральних характеристик учителя як гармонійної особистості.

Методика викладання української мови – один із профільних предметів, який теоретично і практично готує студентів до професійної діяльності вчителя української мови в середній школі та інших навчальних закладах.

У курсі методики викладання української мови обґрунтовуються теоретичні засади методики мови як науки та навчальної дисципліни, формуються закономірності її розвитку в поєднанні з лінгвістичними та педагогічними концепціями, аналізуються методичні категорії й поняття, що зумовлюють зміст методики.

Метою і завданням курсу методики української мови є: формувати в майбутніх учителів національно свідоме ставлення до української мови як рідної і державної, розуміння її значення як предмета шкільного навчання і засобу вивчення інших предметів; озброювати майбутніх учителів знаннями у сфері методики української мови, на основі яких вони могли б домагатися свідомого й міцного засвоєння учнями програмового матеріалу з української мови, ефективно організовувати навчальну діяльність школярів із цього предмета, формувати пізнавальну самостійність учнів; формувати в студентів професійно-методичні вміння; навчити студентів, майбутніх учителів, самостійно працювати з навчально-методичною літературою; стимулювати науково-методичну творчість студентів, прагнення вдосконалювати свою педагогічну освіту, прищеплювати творче ставлення до вчительської праці [2].

Об'єктом методики є процес навчання, що складається з діяльності учителя, спрямованої на засвоєння матеріалу, організацію й розвиток мовленнєвої діяльності учнів; із діяльності учнів щодо засвоєння знань, формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенцій. Предметом навчання є професійна підготовка сучасного вчителя-філолога до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах України.

Виходячи із мети, об'єкта й предмета навчання методики мови, студенти повинні володіти концептуальними засадами навчання української мови; основними нормативними

документами, що забезпечують цілеспрямоване вивчення курсу; змістом та організацією навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах; класифікацією уроків і особливостями структури уроків мови; технологією навчання української мови: методами, прийомами, засобами навчання; особливостями засвоєння лінгвістичної теорії та роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів, напрямками роботи зі стилістики і риторики; організацією позакласної роботи, вивчення спецкурсів у класах із поглибленим вивченням української мови і профільних класів; шляхами і засобами підвищення кваліфікації, методичною роботою вчителя-словесника.

До студента-філолога висуваються вимоги щодо вмінь: конкретизувати мету уроку і реалізовувати її навчальний, розвивальний і виховний складники; добирати дидактичний матеріал і відповідні методи й засоби, планувати навчальні дії, виконання яких привело б до досягнення мети уроку; цілеспрямовано використовувати уроки української мови для інтелектуального, когнітивного, емоційно-естетичного розвитку учнів, їхніх пізнавальних здібностей і потреби в удосконаленні знань, умінь і навичок, для формування національно свідомої мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення, має належний рівень мовленнєвої компетенції; організувати роботу з вивчення лінгвістичного матеріалу та формування мовленнєво-комунікативних навичок учнів на уроці; вибудовувати алгоритми підготовки і створення творчих робіт; розглядати функціонування мовних одиниць у тексті, виконувати лінгвістичний аналіз тексту; перевіряти й аналізувати учнівські роботи, організувати роботу над різними видами помилок тощо.

Таким чином, ми маємо підготувати вчителя найвищого рівня кваліфікації, озброєного сучасними знаннями і практичними навичками, здатного викладати новітніми методами і засобами та навчати української мови, реалізуючи основні положення Закону про мови під час роботи в загальноосвітніх навчальних закладах різних типів.

Із метою реалізації вищезазначеного організацію навчального процесу під час викладання методики навчання

української мови необхідно проводити, враховуючи сьгоднішні зміни в освітній сфері, зокрема етапи реформування загальної середньої освіти.

Основним критерієм досконалості володіння методами викладання є вміння співвідносити спеціальні теоретичні знання й апробовані практикою оптимальні форми організації навчального матеріалу, системної й аргументованої його подачі. Тому, на наш погляд, доцільно застосовувати методи навчання мови, в основу яких покладено врахування рівня пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання: проблемний виклад матеріалу, пошуково-дослідницький та ін.

Розвиток сучасних засобів і способів комунікації, поширення й здобуття інформації значно впливають на розвиток методів, прийомів і засобів навчання мови у вищій і середній школі. Студенти-філологи, вивчаючи методикау навчання української мови, повинні ознайомитися з навчальними планами, їхньою структурою, принципами та мотивацією їх укладання; навчальною програмою з української мови як для середніх класів, так і для старших, зокрема і для профільної школи (відповідно до концепції «Нової української школи»). Доцільно навчити студентів працювати над програмами мовних курсів, факультативів, спецкурсів для поглибленого вивчення, показати відмінність і специфіку розроблення й укладання усіх різновидів, їх значення в системі навчально-методичної та організаційної роботи вчителя-мовника у школі.

Розглядаючи форми організації навчального процесу у вищій школі, особливого значення слід надавати лекціям, під час проведення яких вивчається теоретичний матеріал з дисципліни, зосереджується увага на ключових питаннях, систематизації знань і проблемах дослідження методикау української мови як науки; загальних питаннях навчання української мови в школі: освітнє значення української мови як навчального предмета; мета і зміст навчання української мови в школі; обсяг знань, умінь і навичок з української мови; психологічні і психолінгвістичні основи навчання української мови; основні нормативні документи, на які спирається навчання української мови; принципи навчання української мови; урок української мови, його моделювання як організаційної форми навчальної діяльності; завдання в системі

уроку української мови, роль дидактичного матеріалу в реалізації функцій навчальних завдань; структура і тип уроку; методи навчання української мови за напрямками навчальної діяльності; формування пізнавальної самостійності школярів у вивченні рідної мови тощо.

На практичних заняттях зосереджувати увагу на методиці вивчення окремих розділів курсу (методика фонетики і орфоєпії, лексики, словотвору і граматики, орфографії та пунктуації, стилістики й розвитку зв'язного мовлення учнів); методиці мовленнєвого розвитку учнів (основні види мовленнєвої діяльності і мовленнєвих умінь, збагачення учнів мовними засобами та формування нормативного мовлення як складники мовленнєвого розвитку); роботі над формуванням мовленнєвих умінь (монологічне та діалогічне мовлення; текст, його структура, стилі і типи висловлювань), переказ у системі роботи над формуванням мовленнєвих умінь, види переказів, дидактичні можливості кожного з них, лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу, твір як вид роботи над формуванням мовленнєвих умінь, взаємозв'язок переказів і творів у системі формування мовленнєвих умінь, виховання в учнів властивостей гарного мовлення, мовленнєвого етикету, навчання школярів висловлюватися на лінгвістичну тему; вивчення риторики, навчання доповіді та інших публічних виступів тощо.

Не менш важлива роль у викладанні методики мови і лабораторних занять, на яких пропонуємо студентам навчатися складати календарно-тематичне планування з української мови, створювати плани-конспекти уроків різної тематики, аналізувати підручники з української мови, складати програми факультативів та спецкурсів з української мови, створювати мультимедійні презентації для вивчення теоретичного матеріалу на уроках, розробляти фрагменти уроків із використанням запропонованих методів, прийомів, засобів навчання, навчатися перевіряти учнівські роботи різних типів, аналізувати помилки, розробляти сценарії позакласних заходів, складати план підвищення кваліфікації учителя-словесника, створювати план роботи методичного об'єднання учителів української мови тощо.

Семинарські заняття у викладанні мови є окремою формою організації навчання і формування лінгвістичних знань і

потребують ретельної, системної, логічно продуманої підготовки. Такі заняття повинні забезпечити поглиблення знань студентів із вузькоспеціальної наукової проблематики, що становить основне коло зацікавлень студентів, а також удосконалити навички роботи зі спеціальною науковою літературою, вміння добирати, систематизувати матеріал, оформлювати його за визначеним завданням (наукова дискусія, реферат, науковий виступ, наукова доповідь чи співповідь та ін.). Ці аспекти мають бути розглянуті на заняттях із методики навчання української мови у вищій школі.

Окремо потрібно вивчати можливість використання в навчальній практиці викладання української мови колоквиумів, наукових дискусій, наукових конференцій. Належну увагу слід приділити формам організації самостійної роботи студентів із вивчення програмних лінгвістичних дисциплін, враховуючи мету, завдання, підсумкові форми контролю. обов'язковим є вивчення методів, прийомів, принципів написання наукових студентських робіт як навчальних (реферати, курсові, тези до наукових конференцій, статті в наукових збірниках праць та ін.), так і кваліфікаційних (бакалаврських чи магістерських). Працюючи над рефератом, наголошуємо на специфіці їх різновидів (форма поточного контролю, навчальний реферат, науковий реферат, реферат для вступу до аспірантури, реферат для складання кандидатського іспиту з фаху, автореферати дисертацій та ін.), що зумовлює не лише структурні розбіжності, а й визначає особливості добору й мовної організації реферованого матеріалу. Структура, зміст, оформлення навчальних і кваліфікаційних наукових робіт з української мови у вищих навчальних закладах потребують ґрунтовного, ретельного опрацювання на заняттях із методики викладання української мови у вищій школі. Відомо, що навчити студентів писати курсові, бакалаврські, магістерські роботи є одним із найскладніших і найвідповідальніших завдань викладача. Потрібно враховувати наукові зацікавлення студентів, методи й прийоми аналізу мовного матеріалу, загальні методичні вимоги до таких робіт, індивідуальні здібності студентів, коректність і тактовність у роботі зі студентами та інші аспекти.

Організація і проведення навчальних та педагогічних практик із мови також мають бути детально розглянуті в курсі методики викладання української мови у вищій школі. Перед

початком проходження практики обов'язково має бути проведена настановча конференція викладачем методики чи відповідальним за організацію практики. Процес практики (зокрема, педагогічної) супроводжується і контролюється викладачем вищої школи та учителем загальноосвітнього навчального закладу. Після закінчення практики студенти обов'язково проходять підсумковий контрольний етап, яким передбачається узагальнення набутого першого педагогічного досвіду у школі.

Також потрібно розглянути форми підвищення кваліфікації учителя загальноосвітнього навчального закладу (стажування, навчально-методичне відрядження, творча відпустка, робота в загальноосвітніх початкових закладах іноземних держав та ін.), ознайомити студентів із принципами й специфікою укладання програми підвищення кваліфікації та можливими формами звітності.

Отже, методика навчання української мови є однією зі стратегічних навчальних дисциплін у підготовці філолога, потребує від викладача відповідного фахового лінгвістичного рівня й досвіду роботи як у читанні спеціальних мовних дисциплін, так і в керуванні практиками (зокрема, педагогічною) та написанням студентами кваліфікаційних робіт. Таким чином, методика навчання української мови повинна стати однією з основних навчальних дисциплін для підготовки і бакалаврів, і магістрів – майбутніх філологів-словесників загальноосвітніх навчальних закладів України.

Список використаної літератури

1.Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти] / С. О. Караман. – К. : Ленвіт. – 2000. – 272 с.

2.Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. проф. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт. – 2005. – 450 с.

3.Онаць О. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя / О. Онаць // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 34–39.

4.Подлевська Н. В. Методика викладання сучасної української літературної мови у вищому навчальному закладі / Н. В. Подлевська. – Хмельницький : ХНУ. – 2013. – 160 с.

5. Подлевська Н. В. Методика навчання української мови. Практикум для студентів спеціальності «Філологія (Українська мова і література)» / Н. В. Подлевська. – Хмельницький : ХНУ. – 2007. – 110 с.

Ірина Савчук

ДО ПИТАННЯ ПОХОДЖЕННЯ НАЗВИ МІСТА СТАРОКОСТЯНТИНІВ

Традиційним сьогодні є інтерес до визначення етимології назв населених пунктів, про що свідчить низка словників, у яких охоплено значну кількість як регіональних найменувань, так і всеукраїнських. Науковці та краєзнавці пропонують різноманітні гіпотези щодо ойконімів, звертаючи увагу і на дані різноманітних українських та польських джерел, і на народну етимологію. Не стала винятком і Хмельниччина, ойконімія якої вже ставала об'єктом різноаспектних досліджень.

Мета статті полягає в узагальненні поглядів на проблему походження назви міста Старокостянтинова.

Науковці (І. С. Винокур, Л. І. Виноградська, К. І. Терешук, М. М. Торчинський, Н. М. Торчинська та ін.) частково обирали предметом свого вивчення саме походження назви Старокостянтинів. Кожен розглядав це питання різнобічно, орієнтуючись на історію та власні судження.

Отже, як свідчать історики, центральна частина Хмельницької області у XII ст. називалася Болохівською. Кобуд, який проектує на наш край, відроджується в образі Старокостянтинова. Археологи, що проводили дослідження на цій території, віднайшли багато доказів про існування поселення міського типу XII ст. на території нинішнього Старого Костянтинова (Старокостянтинова). Були знайдені обвуглені дерев'яні рештки жител, оборонних споруд, що згоріли в 1242–1257 рр. і становили собою комплекс колись неприступного для ворога міста. Окрему сторінку становлять уламки жіночих скляних браслетів XII ст., залишки керамічних виробів різної величини, різних форми і призначення, господарські речі, що найяскравіше засвідчують не випадковість знайдення у розкопках уламків зброї.

Поєднання таких різних речей доводить, що військові люди жили поряд із цивільним населенням. Таке було можливим того часу в місті, а не в селі. Результат розкопок у поєднанні з літописними матеріалами доводить, що Старокостянтинів є спадкоємцем руського болохівського міста Кобуда [1, с. 172–173].

За літописом, 1241 року Данило Галицький *«грады их: Деревич, Губин, Кобуд, Кудин, Городецъ, Божеський, Дядькив огневи предаст и гребля их раскопа»* [3, с. 45]. Згоріли Кобуд і Городище. Так їхня трагедія проглядається з літопису. Це була остання згадка про Болохівську Русь.

4 січня 1561 року Костянтин Острозький купив село Колищинці *«з ґрунтом зеленим, з людьми, плати, доходи, з городищем, з стави, млини, всякими пожитками»*. У березні 1561 р. князь отримує дві королівські грамоти: одну – на право заснування міста, на торги та ярмарки в ньому, а іншу – на Магдебурзьке право з унікальною фразою *«к расширению одного места»* [3, с. 6–7].

К. І. Терещук висунув гіпотезу про те, що розташування літописного Кобуда пов'язане з назвою річки Ікопоть і півостровом, утвореним при злитті вищеназваної річки з річкою Случ, зручне розташування якого було використано для побудови городища.

Етимологія топоніма «Кобудь (Кобуд)» остаточно не з'ясована. Можливо, назва походить від коренів *кобь* – «ворожіння», «пророцтво» та *уд* (дав.-руськ. *оудь*) – «шматок». Таким чином, могло мати значення – *частина ворожіння*.

Інша теорія етимології ойконіма висловлена С. Наливайком, який пропонує розглядати походження назви Кобудь від санскритського імені *Гонамі* «охоронець корів – худоби».

Етимологічний словник літописних географічних назв подає таку етимологію: «із половецького *Коб-орт* – «нерівний, хвилястий, мовби пересічений».

Топонім походить від назви приладу для ловлі риби – ковбуші. Місто було оточене кількома річками, тому, цілком імовірно, що основним видом господарської діяльності була риболовля. Можливо, один із приладів і дав назву колишньому місту.

Довгий час про поселення на території колишнього Кобудя не було ніяких згадок. Тільки в офіційному документі від 6 березня 1505 року згадується поселення Колишенці (Колищенці) .

Щодо етимології цього ойконіма, то варто виділити наступні теорії: 1) назва могла утворитися від сполучення двох слів – сполучника **коли** та прислівника **ще**. Люд, що їхав із Проскурова запитував у місцевих «*Що за селище?*», а ті відповідали «*Коли ще то було...*»; 2) ойконім Колищенці походить від похідних від слова «коло» – «коліш» (колесо на валу (над криницею)) чи «колішенний» (перша пара волів, що йдуть біля колішні плуга); 3) назва вказує на заняття населення: люди виготовляли з лози *колиски*. Проте якщо звернути увагу на основу ойконіма, то можна схилитися до думки, що назва патронімічна, тобто в її основі лежить прізвище перших поселенців або власників [2, с. 440].

Отже, «*Старокостянтинів заснований князем Костянтином Костянтиновичем Острозьким, воєводою Київським, маршалом землі Волинської ... в 1561 році та названий по імені його засновника Костянтиновом*» [3, с. 8].

Назва Костянтинів закріпилась за заснованим містом близько 1582 року, про що згадується в документі, де сказано, що в маєтку, який називався раніше Колищенці, князь Костянтин Острозький «*замокъ збудовати и место (городъ) осадити и Константиновымъ назвати рачиль*», але 1579 року назва згадується в різних актах. Ойконім вживається у формі присвійного прикметника. До власної назви Костянтин додано суфікс -ів-, що є типовим для утворення українських ойкономів. Під назвою Старокостянтинів місто згадується у «Літописі Самовидця» під 1649 роком, де розповідається про війну Збаразьку. До попереднього топоніма **Костянтинів** додано прикметник **старий (стар)**, який диференціює ойконіми (див. с. Новокосянтинів Летичівського району) і вказує на квалітативну ознаку.

У перспективі плануємо характеризувати з історико-ономастичного погляду інші населені пункти Старокостянтинівщини.

Список використаної літератури

1. Терещук К. І. Дослідження слов'яно-руської археології / К. І. Терещук. – К., 1976. – 256 с.

2. Торчинська Н. М. Словник власних географічних назв Хмельницької області / Н. М. Торчинська, М. М. Торчинський. – Хмельницький : Авіст, 2008. – 549 с.

3. Кобудь-Старий Костянтинів : Історичний нарис про Старокостянтинівський край. – Тернопіль : Чарівниця, 2008. – 45 с.

Yulia Sierkowa

OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DROGA DO GŁĘBSZEGO ROZPOZNANIA NARODOWEJ I EUROPEJSKIEJ TRADYCJI LITERACKIEJ ORAZ TOŻSAMOŚCI KULTUROWEJ

Olimpiada Literatury i Języka Polskiego służy przywracaniu należnego miejsca w nauczaniu szkolnym wartościom humanistycznym, potwierdza wysoką rangę języka polskiego i polskiego piśmiennictwa w życiu społecznym, przyczyniając się zarazem do głębszego rozpoznania narodowej i europejskiej tradycji literackiej i tożsamości kulturowej.

Moim zdaniem Olimpiada Polonistyczna na Ukrainie jest czymś w rodzaju poczucia obowiązku, jak i głębokiej potrzeby wewnętrznej odczuwanych przez osoby o zainteresowaniach humanistycznych... Jestem przekonana, że rozwijanie zainteresowań humanistycznych, utrwalanie wiedzy o języku polskim, wprowadzanie młodzieży w obszar myśli o człowieku, jego duchowych potrzebach i aspiracjach – a takie są szeroko pojęte cele Olimpiady – jest potrzebne, a nawet konieczne zawsze i w każdym czasie. Być może jednak na początku XXI wieku jest to potrzeba szczególnie wyrazista i istotna. W czasach postępu technologicznego, konsumpcyjnego stylu życia, osłabienia czytelnictwa na rzecz kultury obrazkowej, w czasach dominacji banalnej i pustej kultury masowej Olimpiada pozostaje ciągle rzecznikiem i propagatorem uniwersalnych, trwałych wartości wielowiekowego dorobku kulturowego i literackiego.

Bardzo trafnie określa misję Olimpiady prof., dr. hab. Teresa Kostkiewiczowa, wieloletnia Przewodnicząca Komitetu Głównego «Olimpiada wprowadza w świat kultury wysokiej, uczy kontaktu i rozumienia dzieł o nieprzemijającym przesłaniu myślowym, a także odczuwania i czerpania radości z estetycznych walorów sztuki słowa,

otwiera młodych ludzi na sferę doznań duchowych, pomaga im być pełnymi ludźmi, przeciwdziałając ograniczaniu ich potrzeb i zainteresowań» [1].

Stało się już tradycją Olimpiadę nazywać świętem mowy ojczystej, gdyż angażuje ona tych, którym zależy na podniesieniu prestiżu języka polskiego na

Ukrainie, funkcjonującego w zróżnicowanym językowo i kulturowo środowisku, co wymaga dodatkowych zabiegów, jeżeli chodzi o jego pielęgnację i zapewnienie mu przyszłości w ogóle.

Rozproszeni w wielu odległych od siebie ośrodkach, nauczyciele i uczniowie uzyskują pomoc organizacyjną przede wszystkim z polskich placówek dyplomatycznych. Już w 1992 roku w Kijowie konsul, śp. Tomasz Leoniuk (07.10.1963 – 21.04.2002), zorganizował *Olimpiadę wiedzy o Polsce*, jej historii, geografii i literaturze. W 1994 roku zawody te połączone zostały z jego inicjatywy z poprozeniem z nauczycielami z Olimpiadą Literatury i Języka Polskiego w Warszawie i od tej chwili nieprzerwanie przeprowadzane są w wielu miastach Ukrainy. Zawody okręgowe odbywają się we Lwowie, Kijowie, Chmielnickim, Łucku, Odessie, ale uczniowie pochodzą także z wielu innych ośrodków – m.in. z Dniepropietrowska, Nikołajewa, Iwanofrankiwska, Równego, Żytomierza, Kamieńca, Gródka Podolskiego [2]. Ogólnoukraiński etap przeprowadzany jest z reguły w Kijowie, we Lwowie lub w Chmielnickim, a organizatorem jest zawsze miejscowy Konsulat RP. Nie byłoby jednak Olimpiady na Ukrainie, gdyby nie systematyczne zaangażowanie nauczycieli. Dla tych nauczycieli, którzy podejmują się takiego zadania to jest sprawa HONORU.

Różne mogą być odpowiedzi na pytanie, co skłoniło ucznia szkoły polskiej na Ukrainie do wzięcia udziału w Olimpiadzie Polonistycznej. Wśród wypowiedzi może pojawić się «zainteresowanie literaturą», «potrzeba reprezentowania szkoły», «zachęta nauczyciela», «chęć sprawdzenia własnych sił», wreszcie «zamiar studiowania polonistyki». Z tym, że ważniejsze wydaje się być to, co nastąpiło po zwycięstwie w Olimpiadzie. Czy konsekwencją bycia laureatem stały się studia polonistyczne, później być może praca związana z językiem i literaturą polską, czy może wszystko skończyło się na chwilowej przygodzie i nie miało swojej kontynuacji. Jedno jest pewne – laureaci mniej więcej pierwszych dziesięciu Olimpiad Polonistycznych skorzystali z możliwości wyjazdu na studia do Polski.

Olimpiada posiada swoje już ustalone normy i tradycje. Ona ma kształt piramidy, figury zwężającej się w miarę wzrostu. Na etapie szkolnym, podstawowym liczy najwięcej uczestników – mniej więcej do 500 uczestników. W miarę selekcji pozostają uczniowie co raz bardziej uzdolnieni, co raz częściej przekraczający wymiar polonistyki szkolnej. Po podstawowym następuje etap obwodowy, po nim okręgowy (w tym etapie angażują się placówki konsularne) – w jednym dniu odbywają się eliminacje w 5 okręgach konsularnych; lwowskim, łuckim, winnickim, odeskim i kijowskim. Zazwyczaj konsul przynosi lub przywozi zadania przygotowane przez Komitet Olimpiady w Warszawie. III etap – ogólnoukraiński odbywa się w Kijowie lub we Lwowie lub w Chmielnickim. Na zawody III etapu przyjeżdża komisja z Głównego Komitetu Olimpiady przy Instytucie Badań Literackich PAN. Liczba uczestników od 500 set kurczy się do 40 osób. Z tych 40 uczestników zostaje 8–10 zwycięzców, którzy w eliminacjach centralnych w Warszawie walczą o tytuł laureatów i finalistów.

Komitet Główny Olimpiady Literatury i Języka Polskiego opracował Przewodnik, w którym zamieszcza własną listę lektur z literatury polskiej i światowej dla wszystkich uczestników Olimpiady. Zawiera ona utwory, których poznanie jest niezbędne dla osób o szczególnie rozwiniętej ciekawości humanistycznej. Są to bowiem teksty kluczowe dla zrozumienia naszej wspólnej, europejskiej tradycji kulturowej albo też zakreślające krąg najważniejszych problemów dzisiejszego świata. Zakładamy przy tym możliwość dokonania wyboru przez uczniów sięgających po listę wskazanych tytułów. Wieloletni kontakt z uczestnikami Olimpiady sugeruje, że lektury wielu z nich wychodzą poza obszar zakreślony na liście (szczególnie u uczniów klas maturalnych). Pozostawiamy więc listę w jej obecnym kształcie (z niewielkimi zmianami w stosunku do poprzedniego wydania), traktując ją jako wskazówkę, przewodnik, którego realizacja winna stać się ambitnym wyzwaniem dla olimpijczyków świadomych nieprzebranego bogactwa tej dziedziny, którą swym wyborem wyróżnili i którą chcieliby systematycznie zgłębiać. Zadania i tematy proponowane uczestnikom w następujących po sobie fazach konkursu są zróżnicowane pod względem trudności i stopniowo poszerzane w stosunku do programu i wymagań szkolnych [3].

Komitet Centralny OliJP zwraca uwagę, by uczeń przystępujący do udziału w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego zapoznał się

dokładnie z Regulaminem OLiJP dostępnym na stronie internetowej. Opracowanie Przewodnika po tematach ma na celu ukazanie Olimpiady jako szerszej propozycji pracy szkolnej, jako pewnego stylu współdziałania nauczycieli – zdających sobie sprawę ze szczególnego miejsca i wagi nauczanego przez nich przedmiotu – zarówno z uczniami, których wyróżnia wrażliwość na rozległą sferę myśli humanistycznej, jak i z tymi, którzy poszukują dopiero przedmiotów własnych fascynacji i głosów, które by weszły w dialog z ich niepokojem, poszukiwaniami, pytaniami do świata. Skierowanie ich uwagi na rozległą dziedzinę sztuki słowa oraz na język – narzędzie codziennych kontaktów ze światem, towarzyszenie im w żmudnej drodze docierania do zawartych w piśmiennictwie różnych epok ludzkich myśli, doświadczeń, odpowiedzi na stale zadawane pytania – to właśnie realizacja idei Olimpiady w pracy szkolnej. Dla uczniów jest to idea wysiłku indywidualnego, a zarazem pracy wspólnej, dającej satysfakcję współdziałania i możliwość motywowania innych do pokonywania trudności. Dla nauczycieli wychowawców to idea wychodzenia poza czas i miejsce sali lekcyjnej, idea współdziałania z uczniami przez wspólne czytanie, dyskusje, analizę lektur, odkrywanie nowych ujęć, poszerzanie perspektyw. W ten sposób określona idea Olimpiady jest szczególnie ważna i potrzebna w czasach dzisiejszych. Służy bowiem przywróceniu należnego miejsca w świadomości społecznej wartościom humanistycznym, a także przedstawia pewien postulat wychowawczy, postulat twórczej aktywności, świadomego podejmowania poznawczego wysiłku, ambitnego przekraczania progu wymogów minimalnych. Dotychczasowa historia Olimpiady Polonistycznej pokazuje, że taka jej idea ogólna dobrze współgra z potrzebami i oczekiwaniami młodzieży. Przewodnik kieruje uwagę na wymogi stawiane uczestnikom oraz na zadania, jakie muszą oni wykonać, aby włączyć się w realizację ogólnej idei Olimpiady. Zadania te dotyczą przede wszystkim wskazania pewnego zakresu wiedzy z dziedziny historii literatury, języka, kulturoznawstwa (także – teatru, dla osób wybierających tę specjalizację) oraz określonych sprawności związanych z rozumiejącą lekturą dzieł, z umiejętnością dociekania ich sensów i dostrzegania zasad i zabiegów, które nadają tekstom słownym szczególnie, artystyczny charakter, służą znaczeniowej gęstości i intensyfikacji przekazu. Z całym naciskiem podkreślić trzeba komplementarność tych

dwu wymogów. Wiedza o pisarzach, okolicznościach powstania dzieł, historycznych kontekstach twórczości stanowi bowiem niezbywalny fundament, pozwalający rozumieć zarówno pojedyncze utwory, jak i procesy rozwojowe piśmiennictwa. Nie chodzi tu wszakże o bezrefleksyjne zapamiętywanie dat, nazwisk, tytułów. Tak jak błyskotliwa interpretacja nie może zrównoważyć braku wiedzy o epoce czy pisarzu, tak też wiedza wyłącznie encyklopedyczna, nieuporządkowana i niepowiązana w znaczące całości, nie może służyć rozumieniu i refleksji na temat dzieła. Ale bez wiedzy i znajomości historycznego kontekstu zabiegi interpretacyjne mogą prowadzić do dowolności i przypadkowych skojarzeń.

Przewodnik przedstawia ogólny zarys przebiegu kolejnych etapów (zawody szkolne – okręgowe – ogólnopolskie) oraz zadania i wymogi z nimi związane, jednak po szczegółowe informacje odsyłamy do Regulaminu. Jeden element dotyczy wszystkich etapów, a jego zamieszczenie w Przewodniku wiąże się z sytuacją programową dzisiejszego szkolnictwa. Istnieje bowiem tzw. podstawa programowa zawierająca bardzo okrojoną liczbę dzieł literackich, zjawisk, które mają stanowić niezbywalny element nauczania na lekcjach języka polskiego. Zarazem dopuszcza się istnienie zróżnicowanych programów autorskich, które – obejmując obligatoryjnie ową zminimalizowaną podstawę – mogą poszerzać listę lektur i problemów w zakresie przyjętym przez autora czy nauczyciela. Generalnie korzystne i ważne zjawisko zróżnicowań programowych prowadzi jednak do sytuacji, w której przygotowanie uczniów z różnych szkół może się znacznie różnić, szczególnie w zakresie znajomości utworów WSTĘP 9 literackich, co utrudnia np. przygotowanie jednolitych tematów historycznoliterackich na zawody okręgowe, tak aby nie były one zaskoczeniem dla uczestników. Natomiast ograniczenie tych tematów do zawartości wyłącznie owej minimalnej «podstawy» kłóci się zarówno z ideą Olimpiady, jak i ze zdroworoządkowymi wyobrażeniami o tym, co powinni wiedzieć uczniowie odznaczający się szczególnymi zainteresowaniami humanistycznymi. Dlatego też Komitet Główny Olimpiady Literatury i Języka Polskiego zamieszcza w Przewodniku własną listę lektur z literatury polskiej i światowej dla wszystkich uczestników Olimpiady. Zawiera ona utwory, których poznanie jest niezbędne dla osób o szczególnie rozwiniętej ciekawości humanistycznej. Są to bowiem teksty kluczowe dla zrozumienia naszej

wspólnej, europejskiej tradycji kulturowej albo też zakreślające krąg najważniejszych problemów dzisiejszego świata. Zakładamy przy tym możliwość dokonania wyboru przez uczniów sięgających po listę wskazanych tytułów. Wieloletni kontakt z uczestnikami Olimpiady sugeruje, że lektury wielu z nich wychodzą poza obszar zakreślony na liście (szczególnie u uczniów klas maturalnych). Pozostawiamy więc listę w jej obecnym kształcie (z niewielkimi zmianami w stosunku do poprzedniego wydania), traktując ją jako wskazówkę, przewodnik, którego realizacja winna stać się ambitnym wyzwaniem dla olimpijczyków świadomych nieprzebranego bogactwa tej dziedziny, którą swym wyborem wyróżnili i którą chcieliby systematycznie zgłębiać. Zadania i tematy proponowane uczestnikom w następujących po sobie fazach konkursu są zróżnicowane pod względem trudności i stopniowo poszerzane w stosunku do programu i wymagań szkolnych.

Zasadnicze zmiany, jeśli chodzi o laureatów Olimpiad Polonistycznych na Ukrainie, obserwuje się od początku XXI wieku. Zwycięstwo w Olimpiadzie przestało oznaczać, jak wcześniej, automatyczne podjęcie studiów polonistycznych w Polsce. Uczniowie zaczęli traktować udział w niej jako możliwość niekiedy dostania się na studia do Polski, ale na inny kierunek, możliwość zdobycia dodatkowych punktów w drodze prowadzącej na inne uczelnie.

Laureaci z czasem poszli (nierzadko) swoją, inną niż polonistyczną drogą. Olimpiada pozostała dla nich przygodą, przystankiem na drodze do czegoś wcześniej nieznanego, niedostępnego. Dzisiaj studiują, bądź już ukończyli, medycynę, prawo, kulturoznawstwo i inne kierunki. Ale na pewno pamiętają przygodę, której nazwa brzmi «Olimpiada». Skorzystajmy się statystyką w ciągu 24lat corocznie na zawodach ogólnoukraińskich 8-9 finalistów zostaje zakwalifikowanych na Olimpiadę w Warszawie.

W 2018 roku uczniowie wezmą udział XXV OliJP na Ukrainie. Katedra słowianistyki przy Uniwersytecie Chmielnickim co rocznie jest zaangażowana do organizacji i przeprowadzenia poszczególnych etapów Olimpiady LiJP. Chociaż na pierwszy rzut oka zmieniło się bardzo wiele, wydaje się, że w Olimpiadzie Polonistycznej udało się przede wszystkim zachować, ugruntować i rozwinąć te cechy, które jej twórcy przed blisko półwieczem uważali za najistotniejsze: dostęp do szeroko rozumianej wiedzy o literaturze i języku, zakładający (na ile to na tym etapie możliwe) filologiczną jedność dyscypliny, wymagający

kontekstów i poszerzonych lektur, swobodnego poruszania się wśród dzieł literatury polskiej i obcej w zakresie całego jej historycznego rozwoju, bez ograniczeń narzucanych przez szkolne programy; zetknięcie z arcydziełami postrzeganymi jako osiągnięcia sztuki słowa – i rozmawianie o nich w sposób zakładający swoiste partnerstwo rozmówców: zatem wymiana myśli i dyskusja, a nie egzamin i szkolne odpytywanie. To nie poznawanie fragmentów i wyborów, których ułomna postać i ograniczona liczba odpowiada podobno oczekiwaniom współczesnych odbiorców, lecz dyskusja w gronie wspólnoty czytających: uczniów, nauczycieli i wykładowców z najważniejszych polskich uniwersytetów i z Instytutu Badań Literackich. Swoistą gwarancją tej wspólnoty jest instytucjonalne trwanie Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, powoli dobiegającej półwiecza swojego istnienia.

Wydaje się, że mimo upływu lat Olimpiada nie straciła nic ze swej dotychczasowej atrakcyjności, mimo że na pozór zmieniła się tak znacząco. Inne są dziś wymagania, jeśli chodzi o prace pisemne, inne w przypadku testów językowych, inne stawiane na początku wstępnego, szkolnego etapu. Ta sama jednak pozostaje sytuacja samotnej lektury, dyskusji z nauczycielem o właśnie przeczytanej książce, trudu pisania rozprawki czy interpretacji, święta polonistycznego spotkania.

Bibliografia

1.Chachulski T. Wokół Olimpiady Literatury i Języka Polskiego; pod redakcją Aleksandry Wojtowicz. – Instytut Badań Literackich PAN Wydawnictwo, 2013.

2.Kostkiewiczowa T. Wokół Olimpiady Literatury i Języka Polskiego; pod redakcją Aleksandry Wojtowicz. – Instytut Badań Literackich, PAN Wydawnictwo, 2013.

3.Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Przewodnik po tematach. Warszawa, 2003.

Людмила Станіслава **НАЦІОНАЛІЗМ У ПОЕЗІЇ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Шевченкіана, і материкова, і діаспорна, має уже досить давню історію і певні традиції. Найтривкішими виявилися традиції репрезентації Т. Шевченка як революціонер-демократа, апологета комуністичної доктрини класової боротьби, і як українського

націоналіста. Бачення Т. Шевченка поетом-націоналістом сформувалося передусім у працях літературознавців діаспори [1; 7; 8].

У 1980-х роках у тому ж діаспорному, модерному літературознавстві з'явилися праці, автори яких намагалися, відкинувши усталені тези, збагнути своєрідність поетичного й духовного світу Т. Шевченка. Із набуттям Україною самостійності її читацький загал, широке коло науковців отримали можливість познайомитися з цими працями. Для багатьох вони видалися досить своєрідними і навіть неприйнятними. Особливо гостра полеміка розгорнулася довкола наукових розвідок гарвардського професора Г. Грабовича. Саме його монографія «Шевченко як міфотворець...» актуалізувала тему «Шевченко і міфологія та міфотворчість». Проблемним для українських літературознавців стало визнання зв'язку між міфом і Шевченковою творчістю, не менш суперечливими видалися й висновки, до яких прийшов Г. Грабович, інтерпретуючи творчу спадщину поета з погляду міфологічної структури. Зокрема, Г. Грабович підкреслює, що Т. Шевченко – Поет і Пророк, натхненний голос свого народу і духовний батько відродження української нації [3, с. 8], але заперечує твердження багатьох шевченкознавців про те, що Т. Шевченко висуває націоналістичну політичну програму: відновлення національно-державницьких традицій і здобуття державної незалежності як основної гарантії інтересів нації [3, с. 143]. Автор монографії вважає, що твердження, ніби Т. Шевченко вболіває за національну державу, помилкове, оскільки він послідовно виступав проти будь-якої держави (чи то російської імперської, чи то української національної), а стверджував суспільний ідеал, який Г. Грабович називає «ідеальною спільністю» [3, с. 144]. Зазначена праця стала відправною точкою для низки досить різних тлумачень міфологізму Т. Шевченка, які оформилися, зокрема, у монографіях О. Забужко («Шевченків міф України. Спроба філософського аналізу», 1997), Т. Мейзерської («Проблеми індивідуальної міфології: міфотворчість Шевченка», 1997), Ю. Барабаша («Тарас Шевченко: імператив України», 2004), П. Іванишина («Вульгарний неоміфологізм: від інтерпретації до фальсифікації Т. Шевченка», 2001).

Особливо гострі дискусії довкола особи і творчості американського літературознавця розгорнулися 2016 року – у зв'язку з номінацією його на отримання Національної премії імені Тараса Шевченка. І ключовим у цих дискусіях було питання трактування Г. Грабовичем націоналістських, державницьких поглядів поета. Проблема українського націоналізму, його зв'язку з геополітичними процесами сьогодні, коли Україна все ще перебуває в епіцентрі боротьби за своє чи європейське, чи залежне від модернізованої Російської імперії майбутнє, є надзвичайно актуальною. Досить активно до її висвітлення залучаються інтерпретації творчості Т. Шевченка. І це не випадково. Адже Т. Шевченко є центральною постаттю українського канону і фундаментальним елементом національного буття.

Отже, «з легкої руки» Г. Грабовича сучасні шевченкознавці активно обговорюють питання про те, чи справді слід вважати Т. Шевченка провісником українського націоналізму, прихильником відродження української держави. Так, В. Бугрим, уже 2014 року, звертаючись до проблеми трактування державницьких поглядів Т. Шевченка, зазначає, що поет «стверджує розуміння Гетьманщини як форми української державності, як національно-ментального світогляду українського народу» [2, с. 59]. Для автора статті лейтмотивом, квінтесенсією поезій Т. Шевченка є конкретно-спонукальна думка: відновлення української держави можливе тільки збройною боротьбою [2, с. 61]. На противагу такому прочитанню Шевченкових поезій, В. Яременко зазначає, зокрема, що відстоювання поетом прав простоліду на соціальний протест не означає, що він виступав за негайну криваву революцію. Робити його прихильником соціальної і національної помсти, «різуном» немає жодних підстав. Адже навіть у поезії «Я не нездужаю, нівроку...», де виринає образ «сокири», надалі йдеться про «суд Божий, страшний», у контексті якого «сокира» із символу кривавої насильницької боротьби прочитується як спротив позиції байдужого примирення зі злом. Та й тезу про апологезацію Т. Шевченком гайдамаччини В. Яременко не сприймає, апелюючи до «Приписів» і «Передмови» до поеми «Гайдамаки» [10, с. 25].

Найагресивнішим опонентом Г. Грабовича став П. Іванишин, який, варто зазначити, поза межами толерантності

звинуватив автора праці «Шевченко як міфотворець...» у десакралізації великого українського поета, у спробі створити власний «політичний міф», єдиним призначенням якого є не інтерпретація, а фальсифікація Шевченка, представлення його в душі демоліберальної ідеології як універсаліста-космополіта. А далі, позбавивши українську націю Пророка, скомпрометувати її, відсунути на маргінеси, а точніше – під владу західного імперіалізму, що мріє про створення всесвітньої олігархічної імперії, але приховує свої наміри за ліберальним міфологемами: «загальнолюдські цінності», «права людини», «громадянське суспільство», «ринкова економіка», «демократія», яка не має нічого спільного із справжнім національним народоправством [6, с. 109]. Таке саркастичне ставлення до «ліберальних міфологем» 2001 року трохи дивує, хоча можна знайти йому пояснення: П. Іванишин, активний представник Науково-ідеологічного центру імені Дмитра Донцова, сповідує ідеологію, представлену у відомій монографії Д. Донцова «Націоналізм». Згідно з цією ідеологією, є «вищі і менш варті народи»; народи, «що вміють правити іншими (і собою), і народи, що сього не вміють» [5, с. 208]. Д. Донцов визнає, що для поступу вибраних народів необхідні насильство, залізна безоглядність і війна; услід за Вольтером він твердить: «така вже людська натура, що прагнути величності своєї країни – це значить прагнути нещастя своїм сусідам» [5, с. 210]. І ще: поступ до влади сильного над слабким окупається часто кривавими жертвами. «Але чи можливий поступ без жертв, і чи потрібний такий поступ без жертв?» [5, с. 204]. Формулюючи вимоги чинного націоналізму, Д. Донцов одними з головних висував фанатизм і аморальність, адже мораль, що повинна вести націю до перемоги, до влади, відкидає «людяність», яка забороняє шкодити іншим, яка цінує життя понад усе і ненавидить «хижацькі інстинкти». Метою цієї моралі є «сильний чоловік». Для такого чоловіка не має значення заповідь Канта: «чого не хочеш, щоб тобі чинили, не чини того й іншому» [5, с. 196]. Потрібно визнати: автор «Націоналізму» висував наведені вище тези, прагнучи перш за все затаврувати готовність М. Драгоманова, В. Винниченка, їхніх прибічників іти на компроміс із російською державністю заради отримання обіцяних імперцями сьогочасних матеріальних благ для українців. А Д. Донцов категорично відкидав будь-чию

(чи то лібералістів, чи то соціалістів) настанову на «упадочний гуманітаризм». Адже цей «гуманітаризм» понад усе ставить фізичне «Я» одиниці, для нього війна, незалежно від її мети і наслідків, це зло, – гідне всякого осуду, оскільки вона посягає на найцінніше, на життя одиниці [5, с. 31]. Тоді як ідеал Д. Донцова – нації-здобувачі, головною метою яких є панувати і встановлювати життя за своєю подобою, якого б напруження народної енергії це не коштувало, з якими б жертвами не було сполучено; нації, для яких «стремління – все, жертви й вигода – нічого» [5, с. 38]. До речі, таким самим – далеким від гуманності і сентименталізму слабких, прихильником жорстокої і владної моралі сильних, що не мають відрази до хижацьких інстинктів, – бачить Д. Донцов і Т. Шевченка [5, с. 158]. П. Іванишин вважає Д. Донцова ідейним спадкоємцем Т. Шевченка [6, с. 117]. А тому заперечує тезу Г. Грабовича про антидержавницькі погляди поета, бачачи підтвердження цього поетове очікування *«Вашінгтона / З новим і праведним законом»* («Юродивий»); фундаментальну формулу національної держави, запропоновану в «Посланії»: *«В своїй хаті своя й правда, / І сила, і воля»* [6, с. 70]. Якщо Г. Грабович доводить, що Т. Шевченко не бачив рушійних сил революційних змін в Україні, оскільки українське козацтво, зражене верхівкою, втратило свій потенціал, взагалі не був прихильником збройної боротьби [3, с. 45], то П. Іванишин вважає, що в такій інтерпретації Шевченкової поезії – самосуперечливість і плутанина, адже образ Гетьмашини у Т. Шевченка – ідеалізований, як і образи окремих гетьманів [6, с. 71, 74], адже в поезії «Ой чого ти почорніло, зеленее поле...» зовсім не туга за козацькою «вольною волею», яка навіки загинула, а навпаки – «ідея революції» [6, с. 78]. Якщо Г. Грабович стверджує, що в останні роки (особливо в 1860-му) Т. Шевченко відкрито заперечує застосування «сокири» (тобто заколот і помсту) [3, с. 137], то П. Іванишин категорично не сприймає теорію «пасивної революції» в Кобзаря [6, с. 79]. Услід за Василем Іванишином, П. Іванишин наполягає на тому, що націоналізм Т. Шевченка є ідейним ядром усіх історичних трансформ українського націоналізму. А все те в програмах українських політичних об'єднань, що не стикується з Шевченковим або суперечить йому, – уже не націоналізм [6, с. 82].

Як видається, думка про надзвичайно великий внесок Т. Шевченка у формування української нації превалює в українському літературознавстві. Проблемним залишається тільки питання щодо трактування націоналістичних поглядів поета. А відтак – питання про сутність українського націоналізму. Варто зазначити, що з роками в українському соціумі традиція активного протиставлення українського націоналізму і західного демолібералізму не відходить у минуле. Так, В. Рог наводить досить привабливі дефініції націоналізму, сформульовані у 1920–1930-х роках, із яких можна зрозуміти, що націоналізм – це світогляд і суспільно-політичний рух, підставою цінністю і основою котрого є ідея нації, інтерес нації. Але у подальших роздумах автора проглядається все те ж донцовське неприйняття «загальнолюдських цінностей», «прав людини» і «свободи одиниці», оскільки такі «одиниці» є продуктами лібералізму і бачать суспільство лише як засіб набування і збільшення своїх особистих користей і вигод (насамперед матеріальних), оскільки для таких «одиниць» прийнятними є ідеали «об'єднаної Європи» і не настроєні вони на великі ідеї і чини, на героїзм. Наслідком міркувань В. Рога стає заклик активно протистояти західному демолібералізму як доктрині, що несе Україні та її народів реальну загрозу космополітизації, егалітаризму, атеїзму, пацифізму, нігілізму та інших чужинецьких «цінностей». Для автора статті єдино прийнятною є доктрина національної самодостатності – політично-економічної та культурно-інтелектуальної [9]. Але чи не має таке бачення шляхів розвитку української держави ксенофобського забарвлення? Чи не суперечить агресивна критика «об'єднаної Європи» тим реальним досягненням, які вона має на сьогодні?

Отже, творчість Т. Шевченка, його сприйняття плину та сенсу історії на сьогодні продовжує залишатися важливим чинником формування поглядів українців на шлях подальшого соціального, політичного розвитку їхньої держави. Як видається, варто дослухатися до поради І. Дзюби, який закликав прихильників «крутих» методологій не оголошувати свої інтерпретації творів, особливо геніальних, «останньою істиною» [4, с. 3]. Це стосується і творів Т. Шевченка. І, на нашу думку, також положення П. Іванишина, яке він висновує із дискусії з

Г. Грабовичем, – положення про те, що творчість Т. Шевченка доцільно розглядати лише на основі національно-екзистенціальної методології [6, с. 115].

Хотілося б бачити в українському літературознавстві саме уважний, доказовий аналіз творчості Т. Шевченка, а особливо в тих аспектах, які стосуються оцінки минулого і майбутнього української нації.

Список використаної літератури

1. Білецький Л. Народність чи національність в творах Т. Шевченка / Л. Білецький. – Кам'янець-на-Поділлію, 1920. – 46 с.

2. Бугрим В. Візії державності, соборності, козацтва України у творчості та діяльності Тараса Шевченка / В. Бугрим // Шевченкознавчі студії. – 2014. – Вип. 18. – С. 57–64. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Shs_2014_18_9

3. Грабович Г. Шевченко як міфотворець. Семантика символів у творчості поета / Г. Грабович. – К. : Рад. письменник, 1991. – 212 с.

4. Дзюба І. Метод – це насамперед розуміння / І. Дзюба // Літературна Україна. – К., 2001. – Ч. 3 – С. 3.

5. Донцов Д. Націоналізм / Д. Донцов – Львів : В-во «Нове життя», 1926. – 255 с.

6. Іванишин П. Вульгарний неоміфологізм: від інтерпретації до фальсифікації Т. Шевченка : монографія / П. Іванишин. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 174 с.

7. Смаль-Стоцький С. Т. Шевченко. Інтерпретації / С. Смаль-Стоцький. – Черкаси : Брама, Вид. Вовчок О. Ю. – 2003. – 267 с.

8. Петров В. Тарас Шевченко як поет нації / В. Петров // Зарубіжне шевченкознавство (з матеріалів УВАН). Частина 1. – К. : Фонд сприяння розвитку мистецтва, 2011. – С. 43–62.

9. Рог В. Український націоналізм і демолібералізм: два погляди на людину / В. Рог // Українські проблеми. – 2000. – № 20. – С. 157–161.

10. Яременко В. До проблеми історіософії Тараса Шевченка: методологічні підходи / В. Яременко // Слово і Час. – 2007. – № 3. – С. 19–27.

МОТИВАЦІЙНА КЛАСИФІКАЦІЯ ОЙКОНІМІВ ТЕОФІПОЛЬСЬКОГО РАЙОНУ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

Усі назви населених пунктів будь-якої території мають або мали свою мотивацію, оскільки вони найбільше і найшвидше реагують на всі явища, які відбуваються в навколишньому середовищі. «Мотив номінації – це екстралінгвальна причина вибору або створення певної власної назви для певного об'єкта» [1, с. 84].

Мотиваційна класифікація онімів здавна привертала увагу як західноєвропейських, так і українських й російських ономастів, зокрема М. М. Кордубу, В. В. Німчука, О. В. Суперанську та інших.

Мета статті полягає у мотиваційній класифікації найменувань сучасних поселень Теофіпольського району Хмельницької області.

Актуальність теми роботи зумовлена недостатньою кількістю комплексних досліджень, що присвячені ойконімікону Теофіпольського району.

Власне мотиваційна класифікація ґрунтується передусім на тій ознаці денотата, яка покладена в основу його власної назви, що дозволяє, зокрема, визначити такі мотиваційні типи ойконімів: квалітативні (вказують на різні характерні ознаки поселення: розмір, колір тощо), сутнісні (такі найменування безпосередньо вказують на тип номінованого об'єкта), локативні (основним мотивом є місцезнаходження поселень), темпоральні (характеризують поселення за часом його виникнення), патронімічні (стосуються предків, найменування яких стали основою для новостворених онімів), посесивні (характеризують населений пункт за правом власності на нього), меморіальні (увічнюють пам'ять про людей, події або інші реалії), ідеологічні (безпосередньо пов'язані з філософськими, політичними, правовими, релігійними та мистецькими поглядами, які характеризують яку-небудь соціальну групу), емоційно-експресивні (передають позитивні або негативні емоції), символічні (їхня мотивація пов'язана з певними традиціями, які

характерні для нашого народу), асоціативні (виникають за аналогією до інших назв або реалій, наприклад, до імен або прізвищ перших поселенців, засновників родів тощо.), ситуативні (утворюються на основі певної життєвої ситуації, актуальної у певний момент) тощо [3, с. 67–72]. Слід також зазначити, що часто мотивація буває комбінованою, особливо у складних і складених найменуваннях, коли певним чином поєднуються різні ознаки, покладені в основу ойконіма.

На території досліджуваного регіону найбільш поширені посесивні назви, що є наслідком політичного та соціально-економічного розвитку суспільства. Вони утворюються суфіксальним способом, передусім за допомогою суфіксів **-івц-і** (*Вовківці*), **-инц-і** (*Котюржинці, Михиринці, Немиринці*), **-івк-а** (*Василівка, Дмитрівка, Лідихівка, Мар'янівна, Медисівка, Михнівка*), **-ен-** (*Шибена*), **-ч-** (*Кунча*). Продуктивними є і субстантивнація ад'єктивів на **-ів** (*Романів, Човгузів*), **-ов** (*Поляхове, Улянове*) та інших (*Коров'є*); рідше фіксуються основоскладання із компонентами **-поль** (*Теофіполь*), **-піль** (*Єлизаветпіль*) та флективний спосіб (*Базалія*).

Подібними за формальними ознаками є і патронімічні найменування поселень, переважно утворені від антропонімів за допомогою суфіксів **-івц-і** (*Льківці*), **-инц-і** (*Гальчинці, Кузьминці*), **-івк-а** (*Антонівка, Гаврилівка, Карабіївка, Лютарівка, Троянівка, Турівка*) та шляхом плюралізації (*Олійники, Строки*).

Менш поширені інші мотиваційні типи простих ойконімів. Це, зокрема, квалітативні номінації, які відбивають певну характерну ознаку денотата: *Колісець, Кривовілька, Новоіванівка, Новоставці, Червоне*. Локативні ойконіми вказують на місце розташування денотатів: *Бережинці, Заруддя, Колки, Лисогірка, Підліски*.

На нашу думку, меморіальну (або ідеологічну) мотивацію має власна назва *Святець* (святець – «придорожній пам'ятник зі статуєю святого»).

Ідеологічну мотивацію також може мати ойконім *Волиця*, оскільки колишню територію місцевості заселяли люди, які не були обмежені у правах і становили певну соціальну групу.

Мотивація ойконіма *Рідка* невідома, можливо, назва вказує на особливість ґрунтів: рідка земля – «легка, нещільна земля» [2, с. 396].

Складні і складені найменування населених пунктів переважно мають комбіновану мотивацію. Трапляються ойконіми з локативно-квалітативними (*Червоний Случ, Малі Жеребки, Червона Дубина*), посесивно-квалітативними (*Великий Лазучин, Малий Лазучин*), локативно-патронімічними (*Майдан Петрівський*) та ідеологічно-локативними (*Волиця-Польова*) відношеннями.

Отже, на території Теофіпольщини переважають ойконіми із посесивним типом мотивації, також часто трапляється і патронімічний тип, рідше – квалітативний та локативний. Одиначними прикладами представлена ідеологічна та меморіальна мотивація. Комбінована мотивація характерна для складних і складених назв населених пунктів.

Список використаної літератури

1. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 188 с.

2. Торчинська Н. М. Словник власних географічних назв Хмельницької області / Н. М. Торчинська, М. М. Торчинський. – Хмельницький : Авіст, 2010. – 550 с.

3. Торчинський М. М. Структура онімного простору української мови: монографія / М. М. Торчинський. – Хмельницький : Авіст, 2008. – 550 с.

Екатерина Терещенко

«ПРЕКРАСНОЕ» И «ВЕЧНОЕ» В ПОЭЗИИ А. АХМАТОВОЙ

Образная система у каждого творца слова характеризуется оригинальностью и неповторимым стилем. Изобразительные средства наилучшим образом отображают внутреннее состояние и мировоззрение поэта.

Актуальность темы нашего исследования обусловлена возрастающим интересом к личности Анны Ахматовой и ее творчеству, что в последнее время становится предметом пристального внимания не только специалистов-культурологов, искусствоведов и профессиональных эстетиков, но и самых широких слоев читающей публики.

Голос Ахматовой как поэта долго не был слышен, хотя поэтесса не прерывала своей деятельности. Творчество крупнейшего русского поэта XX века А. Ахматовой в полном объеме лишь недавно пришло к читателю. Теперь мы можем представить творческий путь Ахматовой без купюр и изъятий, по-настоящему ощутить драматизм и напряженность ее исканий «вечного» и «прекрасного». Поэтический язык Ахматовой постоянно изучаемое, но никогда неисчерпаемое поле для изучения многогранности великого русского языка.

В современной русской литературе изучением «прекрасных» и «вечных» образов занимались Ф. И. Буслаев, А. Н. Веселовский, Л. Гинзбург, В. М. Жирмунский, А. А. Потебня, Р. Тименчик, Б. В. Томашевский, Н. С. Трифионовой, Б. Эйхенбаум.

А. Н. Веселовский отметил народную символику цветов и то, как физиологическое восприятие цвета и света связывается с психическими и психологическими ощущениями образов прекрасного [2].

Б. Эйхенбаум в своей статье 1923 года отмечает, что «Ахматова избегает метафор», столь значимых для символистской формы [7]. В. Жирмунский в статье, написанной ранее (в 1916 году), говорит (как о характерной черте стиля Ахматовой) о ее «стремлении к целомудренной простоте слова, о боязни ничем не оправданных поэтических преувеличений, чрезмерных метафор и истасканных тропов, о ясности и сознательной точности выражения» [4].

В том же направлении размышляет о поэзии Ахматовой Л. Гинзбург: «Для первого периода [ее творчества] характерна предметность, слово, не перестроенное метафорой, но резко преображенное контекстом» [3].

Р. Тименчик отмечал, что если вокруг первых сборников А. Ахматовой возникала «атмосфера загадки», «ситуация парадокса», то, начиная с послевоенной лирики, «недосказанность становится не только ее принципом, но и одной из тем» [5].

В подобном направлении развернуто и исследование Н. С. Трифионовой «Метафорический перифраз и предикативная метафора в ранней лирике Ахматовой («Белая стая») [6].

Целью работы является анализ поэтического мира и (языковых) речевых особенностей изображения «прекрасного» и «вечного» в поэзии Анны Ахматовой.

Русская классическая литература XIX века – это литература «вечных» и «прекрасных» тем. Писатели стремились ответить на сложные вопросы бытия: о смысле жизни, о счастье, о Родине, о природе человека, о законах жизни и Вселенной, о Боге...

Прекрасное – категория эстетики, характеризующая явления, обладающие высшей эстетической ценностью. Как эстетическая ценность прекрасное отличается от нравственных и теоретических ценностей (добра и истины) тем, что оно связано с чувственной формой и обращается к созерцанию или воображению; в отличие от утилитарного, полезного, восприятие прекрасного носит бескорыстный характер.

Художественная речь, как и искусство в целом, усложняя для понимания ту форму, в которой дается определенное сообщение, тем самым делает необычным процесс нашего восприятия, что придает художественной форме экспрессивный характер и является основной причиной и источником ее эмоционального влияния.

В нашей статье будут рассмотрены особенности творчества великой поэтессы: 1) использование эпитетов и метафор как средств градации чувств и эмоций в изображении войны и революции; 2) символ птицы как основной элемент изображения поэта и поэзии; 3) метафоры и эпитеты в любовной лирике Ахматовой

Характерной особенностью военной и послевоенной лирики Ахматовой является удивительное своей неожиданной естественностью совмещение двух поэтических масштабов: с одной стороны, обостренное внимание к мельчайшим проявлениям окружающей поэта повседневной жизни (красочные мелочи, выразительные детали, штрихи), а с другой – огромное небо над головой и древняя земля под ногами, ощущение вечности:

*Из перламутра и агата,
Из задымленного стекла,
Так неожиданно покато
И так торжественно плыла, –*

Как будто «Лунная соната»

Нам сразу путь пересекла.

Невероятное количество эпитетов создает атмосферу градации чувств и эмоций: *великая плата, страшные сроки, свежие могилы, белая стая* (как надежда).

Поэт и поэзия – тема, над которой любили размышлять русские лирики, ведь «поэт в России больше, чем поэт». Для изображения поэта и его мира Ахматова использует образ птицы. В мировой литературе он глубоко символичен, и эту символику использует А. Ахматова. В ее творчестве «птица» обозначает многое: стихи, состояние души, Божьего посланника. Вообще, «птичьи» эпитеты – самые распространенные у Ахматовой: это и крики аистов и ворон, и «крылатый» Бог, и «небо цвета вороновой стали», и «острый крик отсталых журавлей», «и я не могу взлететь, а с детства была крылатой», «ставши лебедем надменным» и др. В творчестве Ахматовой «птица» обозначает многое.

Любовь для Анны Ахматовой – это не только привычное для нас светлое и приятное чувство, для поэтессы это и страдания, и муки, и разочарования, и разлуки.

Анна Ахматова изображает все великолепие чувств и их постоянных изменений через персонификацию и метафору:

1) Ты поверь, не змеиное острое жало,

А тоска мою выпила кровь.

В белом поле я тихою девушкой стала,

Птичьим голосом кличу любовь...

2) Только ставши лебедем надменным,

Изменился серый лебеденок,

А на жизнь мою, лучом нетленным,

Грусть легла, и голос мой незвонок.

Ахматовские метафоры не являются равноценными в эстетическом плане. Их можно разделить (в известной степени условно) на две группы: метафоры традиционные (метафоры оригинальные), и собственно индивидуальные. Например, метафоры первого типа и метафорические сочетания, от них производные:

...Был светел ты, взятый ею

И пивший ее отравы...

(«Вечер»: «Любовь покоряет обманно...») (с. 25);

...Должен на этой земле испытать

Каждый любовную пытку...

(«Вечер»: «Музе») (с. 38).

Традиционная метафора в ее стихе служит почвой для создания новой, индивидуальной метафоры:

...Озарила тень улыбки

милые черты...

(«Вечер»: «Читая Гамлета») (с. 22);

...Умеет так сладко рыдать

В молитве тоскующей скрипки...

(«Вечер»: «Любовь») (с. 23).

Другой закономерностью творчества А. Ахматовой является конкретизация отвлеченных понятий, «взятых» из сферы человеческих чувств и представлений, из мира природы и т. п.:

...Надо мною блуждающий вечер...

(«Вечер»: «Хорони, хорони меня, ветер!») (с. 36);

...Все сильнее биенье крови

В теле, раненном тоской...

(«Вечер»: «Рыбак») (с. 43).

В ахматовской лирике олицетворяется все: и чувства (*Прикинувшись солдаткой, выло горе...*), и явления природы (*Заплаканная осень, как вдова...*), и отдельные предметы (*Солнца древнего из сизой тучи Пристален и нежен долгий взгляд...*), и т. п.

А. Ахматова как никто другой смогла не только изобразить всю гамму внутренних переживаний человека, но и отобразить эпоху, в которой жила с присущими ей особенностями.

Поэтесса с помощью ярких эпитетов и метафор создает атмосферу напряженного и затяжного переживания в условиях войны и революции за судьбу не только своих близких, но и Родины; представляет поэта через образ «птицы»; по-новому выражает привычное и, казалось бы, давно понятное всем чувство – любовь.

Ахматовская метафора являет себя как парадоксальность, контрастность, неожиданность, странность, в основе которой лежит совмещение различного в одном образе, и показывает главные характеристики ее лирического героя и мира, в котором он живет. В ахматовской поэзии преобладают метафоры, которые

наделяют свойствами живых существ понятия абстрактные (персонификация), а невероятное количество эпитетов создает атмосферу градации чувств и эмоций.

Список использованной литературы

1. Ахматова А. Сочинения: в 2 тт. / А. Ахматова. Сост. и подготовка текста М. М. Кралина. – М.: Правда, 1990. – 432 с.
2. Веселовский В. В. О поэзии Анны Ахматовой (стилистические наброски) / В. В. Веселовский. – М., 1976. – 122 с.
3. Гинзбург Л. Частное и общее в лирическом стихотворении / Л. Гинзбург // Литература в поисках реальности. – Л., 1987. – С. 122–126.
4. Жирмунский В. М. Преодолевшие символизм / В. М. Жирмунский // Теория литературы. Поэтика. Стилистика. – Л., 1977. – С. 233–239.
5. Тименчик Р. Д. Анна Ахматова: 1922–1966 / Р. Д. Тименчик // Ахматова А. После всего. – М., 1989. – 67 с.
6. Трифонова А. М. Текст в творчестве акмеистов / А. М. Трифонова // По знаковым системам. – Тарту, 1981. – Т. 14. – С. 322–330.
7. Эхенбаум Б. Анна Ахматова. Опыт анализа / Б. Эхенбаум. – Л., 1960. – 86 с.

Людмила Терещенко

БАЙКОПОЕТОНИМИ ФІТОФОРНОГО ПОХОДЖЕННЯ В БАЙКАРСЬКІЙ СПАДЩИНІ П. БІЛЕЦЬКОГО-НОСЕНКА

Наука ономастика вивчає власні імена, сукупність яких іноді також називають ономастикою, але частіше онімією [5, с. 24]. За об'єктом дослідження онімія поділяється на низку складових частин: антропонімію (імена людей), топонімію (географічні та топографічні назви), етніонімію (назви народів, племен, етнічних груп), теонімію (імена богів і інших міфологічних персонажів), космонімію (позначення зірок, планет, частин Всесвіту), зоонімію (клички тварин) і т. ін.

Вагомий внесок у розвиток теоретичних ономастичних студій та літературно-художньої ономастики на різних етапах

лінгвістичної науки зробили такі мовознавці, як С. Бевзенко, І. Борисюк, Т. Громко, О. Данилюк, І. Железняк, П. Зборовський, М. Калінкін, Ю. Карпенко, А. Коваль, Б. Лящук, О. Компан, Ю. Кругляк, Е. Магазаник, М. Мельник, Є. Отін, О. Стрижак, П. Чучка та ін.

Існують різноманітні аспекти ономастичних досліджень, серед яких виокремилася галузь літературно-художньої ономастики, або ж *ономастики художніх творів*, яка сприяє поглибленому різнобічному вивченню ідіостилю письменника, зокрема й мовної картини художнього тексту різних жанрів. Всебічне і глибоке вивчення мови художнього твору належить до важливих філологічних досліджень. Спостереження над функціонуванням лексичних одиниць різних типів і рівнів у художніх творах дає змогу виявити гаму виражальних засобів, що цілеспрямовано вживаються майстрами слова з метою впливу на читача. У словесній палітрі художнього тексту особливе місце посідають власні назви, які допомагають авторові втілити певний ідейний задум, передати особливості авторського таланту. Тому різнопланове вивчення усіх типів онімів, зокрема власних найменувань персонажів твору, з'ясування їхньої ролі у творах різних родів та жанрів належить до актуальних проблем сучасної літературної ономастики [8, с. 1].

Онімний простір художнього твору – це а) завершена, але не замкнута система; б) вона фрагментарна щодо відтворених у тексті об'єктів художньої картини світу; в) має велику кількість функцій, основна серед яких – характеристична; г) формується на основі естетичної мети і з урахуванням відповідності художнім завданням твору, взаємовпливу літературного тексту й онімії, компетентності читача [6, с. 234].

Власні назви та їх сукупність у художньому тексті становлять структурну єдність з ієрархічною підпорядкованістю одиниць, і ця структура залежить від функціонального спрямування художнього твору, авторського задуму, ідіостилю, жанру твору. Зазначимо, що в художніх текстах відбувається своєрідна онімічна вербалізація концептів-образів залежно від авторської концепції, задуму. Онім у художньому творі зазнає певної авторської трансформації, цілеспрямованої семантизації, виконує важливу конотативну функцію. Виразним прикладом використання онімів у мові є

художня література, що, мабуть, краще, ніж інші джерела, що дійшли до нас, уводить дослідника у світ буття онімів. Предметом поетичної ономастики є не власні назви як такі, а їхня специфічна трансформація – *поетоніми* [5, с. 53–58].

Проблемою поетонімів дуже плідно займався В. М. Калінкін, який поділив їх на мовні (номінативна, ідентифікаційна, диференційна); характеризувальні та власне поетичні, що дають змогу використовувати онім із виражальною метою (їх декілька – за числом тропів) [6, с. 18].

Мовознавець першим зробив спробу створити класифікацію функцій поетонімів, однак зауважив, що узагальненої роботи та завершеної цілісної класифікації, яка б поділила функції за таксонімічними рубриками відповідно до принципів специфіки онімів художніх творів, поки що немає [6, с. 279]. На думку дослідника, ймовірно, основним способом удосконалення класифікації поетичних функцій онімії буде її розвиток і постійне поповнення новими характеристиками. Поява ж нових функцій, за словами В. А. Калінкіна, неминуча, оскільки пов'язана з принциповою нескінченністю художнього пошуку [7, с. 111].

Основна відмінність поетонімів від власних назв полягає в тому, що поетонімами позначаються не реальні предмети, а ідеальні образи вигаданих чи реальних об'єктів, названих власним іменем. Різниця між поетонімами і власними назвами полягає також і в тому, що перші відрізняються принциповою динамічністю змісту, нестійкістю стосовно належності до ономастичної чи апелятивної лексики. Третя істотна відмінність поетонімів від власних назв пов'язана з гегемонією естетичної функції і домінуванням у семантичній сфері «поетичних» смислів. Таким чином, предметом дослідження в поетичній ономастиці є *поетонім*, під яким слід розуміти ім'я в літературному творі (в художньому мовленні, а не в мові), яке виконує, крім номінативної, характеризуючу, ідеологічну і стилістичну функції, вторинне щодо реальної онімії, з притаманною йому рухливою семантикою. Виходячи з уявлення про художній твір як вторинну семіотичну моделюючу систему, можна і про онімію, якщо вона представлена в творі, говорити як про вторинну систему, яка моделює реальну [6, с. 256].

У нашій роботі ми найбільше послуговуємося теоретично-прикладною класифікацією онімів, запропонованою М. М. Торчинським [9, с. 24].

Так, за класифікацією М. М. Торчинського, власні назви об'єктів живої природи прийнято називати **біонімами**, або **вітонімами**, а оскільки ми досліджуємо ці пропріативи в контексті художнього твору, то беремо за основу термін **вітопоетоніми**, зважаючи на роль пропріативів у творенні художньої палітри тексту. До групи вітопоетонімів належать також і **фітопоетоніми** – назви рослин. Саме використання назв рослин у статусі власного імені персонажів у байках є об'єктом цього нашого дослідження.

Студії над пропріативною лексикою в українській художній мові хоч і набули активного статусу за останні десятиріччя, все ж досі не охоплені всі жанри літератури, зокрема немає цілісного опису онімного простору української байки. Тому наші дослідження в цьому напрямі є актуальними. У пропонованій статті маємо на меті описати фітоніми відапелятивного походження, котрі вживаються в байках П. Білецького-Носенка.

У 333 байках Павла Білецького-Носенка [1,2,3,4]¹ ми зафіксували велику кількість різноманітних онімів, які відповідно до обраних теоретичних положень, за М. М. Торчинським та В. М. Калінкіним, можемо назвати **байкопоетонімами**. Сюди віднесемо і об'єкт нашого спостереження та опису – **фітопоетоніми**. Зауважимо, що, використовуючи класифікацію **вітопоетонімів** М. М. Торчинського, ми не обмежуємося поняттям '**фітонім**' лише на позначення назв сортів або видів рослин, оскільки в байках П. Білецького-Носенка переважна більшість фітопоетонімів мають відапелятивне походження. Тому в роботі ми використовуємо такі терміни: **відапелятивонім**, **байкопоетонім**, **фітопоетонім**, **фітобайкопоетонім**, **фітофорні оніми**, узагальнюючи їх поняттям '**фітоніми**'.

Виокремлення власних назв живої природи тісно пов'язане з поділом ономастикону на **біоніми** й **абіоніми**, тобто назви живих та неживих об'єктів [24, с. 26], що вже давно практикується в ономастиці. Незважаючи на те, що в основу такого структурування

¹ Тут і далі цитуємо за 1, 2, 3, 4, при цитуванні та ілюструванні збережено мову й орфографію П. П. Білецького-Носенка.

онімії покладено дещо інший критерій, ніж це прийнято в денотатно-номіативній класифікації, ми вважали за можливе першу групу власних назв виділити саме на основі цього принципу, проте кваліфікувати її як **вітоніми** – назви об'єктів живої природи [10, с. 143].

До **вітонімів (біонімів)** традиційно відносять і **фітоніми** – «власні назви будь-якої рослини» [10, с. 143–144], які в тексті байок взагалі використовуються авторами як імена персонажів, внаслідок алегоризації сприймаються як імена осіб, несучи в конотаційному навантаженні характеристичні можливості, а тому, вважаємо, їх можна кваліфікувати як різновид особових назв.

Отже, взявши за основу класифікації онімів взагалі і онімів у художньому контексті зокрема за М. М. Торчинським та В. М. Калінкіним, особливо власні назви об'єктів живої природи, перейдемо до безпосереднього аналізу фітонімного простору байок Павла Білецького-Носенка.

Практично неподільною є фітонімія байок П. Білецького-Носенка, хоча в її складі ми можемо ідентифікувати окремі підвиди найбільш поширених власних назв рослин. Продуктивний підвид фітонімів у байках – **флороніми** (від лат. *floreo* – «цвісти», *Flora* – «римська богиня квітів і весни») [10, с. 144] – відапелятивонімні назви квітів. Своєрідним лідером у складі фітонімікону, зокрема **флоронімів**, байкарської спадщини П. П. Білецького-Носенка став онім **Будяк**. Будяк – символ непридатності ні до чого, окрім залякування і відлякування: ним залякують, а відлякує він сам. Ним можна залякати, навіть наполохати і злу силу – звідси й існує в народі інша назва «чортополох»; відлякує ж своїм зовнішнім виглядом і колючими якостями все живе і рухоме. Таким постає **Будяк** і в байці *«Будяк да Конопличка»*: «*“Чого ти так мене, паскудо, в боки пхаєш?” На Конопличку в степу Будяк гукав.* Серед інших флоронімів у байках присутні такі, як **Конопличка**, **Чебрець**, **Терновий Куц**: *«На Конопличку в степу Будяк гукав. «Да як рости мені? і сам здоров ти знаєш, Що землю у мене з-під корінця забрав». У байці «Чебрець да Березка» перед читачем постає діалог між Чебрецем та Березкою, з якого ми дізнаємося, чие життя краще: «Як жаль тебе, – Чебрецю казала так Березка. – Дрібнеє зіллячко, тобой стадчина Березка; Ледве лиш кроль тебе скубе!»; «Се так, залізла ти ген високо угору, – На те Чебрець. –*

Дак ти ростеш іним на вгору; Як тебе відти знять Або тополю тятять...».

Наступним фітонімом, який ми виділили у Павла Білецького-Носенка, є онім **Березка**, що вживається лише 2 рази. Контекст нам вказує на молоденьку траву, яка має цвіт: *«Березка ж квояла, що так себе несе, Чіпляясь за іних угору...»*. Відапелятивний фітонім **Терновий Куц** знаходимо у байці *«Терновий Куц»* теж двічі: *«Оце проклята хисть! – Тополь пита Куца»*; *«А так, – одвітив Куц, – для кого би ще дбать, А мні лиш би що вдрать!»*. Є у цій байці й інший відапелятивонім – **Тополь**. Взагалі, **тополя** – символ дерева життя; оберіг українців; символ рідної землі, свободи, України; дівочої та жіночої краси, стрункості, гнучкості, смутку, самотності; результат міфічного перетворення дівчини, жінки в дерево. Тополя може символізувати воду й вогонь, місяць і сонце, адже листя має різні відтінки зеленого: знизу світлозелений (вода, місяць), зверху темнозелений (вогонь, сонце) [11].

У байках Білецько-Носенка виділяємо **робуронім** (від лат. *robur* – «дуб») [10, с. 144] – відапелятивонімні назви дубів. Фітонім **Дуб** вживається 3 рази у байці *«Дуб, Очерет да Поросята»*: *«Гіллястий гордий Дуб вибухався з передвіку...»*; *«Побачивши, що Дуб, як батько рідний...»*; *«Пан Дуб собі байдуж...»*, 3 рази у байці *«Дуб да Ліщина»*, 4 рази у байці *«Дуб да Бабак»*.

Взагалі слово «дуб» дуже давнє. Спочатку воно мало значення «будь-яке дерево», «дерево взагалі», тобто «ліс». Це слово передавало значення «чогось цілісного, що не роздроблюється на частини, чуже, нескорене, якому, між іншим, «слід приносити жертву». Тобто дуб символізував щось монолітне, безмежне, сильне. Дуб – це символ могутності та довговічності, повноти життя, могутньої сили й величної краси, гордості та пихатості. У ньому немає нічого тендітного, а що красиве – те й величне! І викликає подив, захоплення та повагу. Дуб – живе втілення сильного здоров'я і здорової сили, а тому не вмє хворіти і не вмє бути слабким. За своїм характером ніколи не гнеться – його можна тільки зламати [12].

У байці *«Дуб, Очерет да Поросята»* знаходимо відапелятивний фітонім **Очерет** (3 одиниці), який має фітоваріант **Очеретина**: *«Під ним ріс Очерет тендітний. Побачивши, що Дуб,*

як *батько рідний...*»; «*Підлизухи-панки, лабзи вельможі, На Очеретину сю трохи ви похожі!*».

Отже, фітонімний простір байок П. П. Білецького-Носенка досить різноманітний. Тут ми виокремлюємо власні назви та відапелятивні утворення і квітів, і дерев, і кущів. Всі вони алегоризуються, персоніфікуються, вміщують у собі ті чи інші ознаки людської поведінки. Персонажі байок із фітонімичними найменуваннями перегукуються з усталеними фольклорними традиціями сприйняття тієї чи іншої рослини (квітки, трави, бур'яну чи дерева).

Дозволимо собі зауважити, що у байці завжди першим сегментом, який впливає на увесь текст, передає семантичний та естетичний потенціал, є заголовок. Простеживши за назвами байок Білецького-Носенка, можемо констатувати, що більшість із них мають у своєму складі флоролексеми, що взагалі для цього жанру літератури є характерною ознакою. Вибраний і класифікований нами онімний матеріал дає підстави стверджувати, що найбільш часто в байках функціонують ті самі оніми, які заявлені автором у заголовках. Це підтверджує думку, про те, що заголовок певним чином сигналізує про свою співвіднесеність з інформацією всього тексту, тобто такі біблїоніми перебувають у нерозривному зв'язку з композицією самих творів та є виразниками головного і глибинного у творі.

Список використаної літератури

1. Білецький-Носенко П. П. Приказки / П. П. Білецький-Носенко // Зібрання в чотирьох частях. – К., 1871. – Ч. 1. – 188 с.

2. Білецький-Носенко П. П. Приказки / П. П. Білецький-Носенко // Зібрання в чотирьох частях. – К., 1871. – Ч. 2. – 54 с.

3. Білецький-Носенко П. П. Приказки / П. П. Білецький-Носенко // Зібрання в чотирьох частях. – К., 1871. – Ч. 3. – 80 с.

4. Білецький-Носенко П. П. Приказки / П. П. Білецький-Носенко // Зібрання в чотирьох частях. – К., 1871. – Ч. 4. – 122 с.

5. Калінкін В. М. До визначення статусу поезики оніма як наукової дисципліни / В. М. Калінкін // Проблеми слов'янської ономастики : [зб. наук. пр.]. – Ужгород, 1999. – С. 53 – 58.

6. Калінкін В. М. Поетика оніма / В. М. Калінкін. – Донецьк : Юго-Восток, 1999. – 408 с.

7.Калінкін В. М. Теоретичні основи поетичної ономастики : автореф. дис... д-ра філол. наук : 10.02.01 – українська мова / В. М. Калінкін. – К., 2000 – 38 с.

8.Скорук І. Д. Власні назви персонажів у художніх творах О. Забужко / І. Д. Скорук // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : Філологічні науки. Мовознавство. – 2011. – № 1. – С. 112 – 120.

9.Торчинський М. М. Аналіз власних назв як специфічних мовних одиниць / М. М. Торчинський // Актуальні проблеми філології та перекладознавства : зб. наук. пр. – Хмельницький : ХНУ, 2007. – С. 223–226.

10.Торчинський М. М. Структура онімного простору української мови : монографія / М. М. Торчинський. – Хмельницький : Авіст, 2008. – 546 с.

11.http://abetka.ukrlife.org/dm_topolya.html

12.<http://zoranska01.klasna.com/uk/article/usnii-zhurnal-roslini-ta-tvarini---oberegi-ta-simv-2.html>

Ліна Ткачук

РОЛЬ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ УЧНЯ

Тенденції розвитку високих технологій зумовлюють зростання їхньої ролі у розвитку людства. Тому необхідно модернізувати інформаційно-освітнє та наукове середовище навчального закладу та привести його у відповідність із сучасним рівнем розвитку науки, технологій і виробництва. Саме хмарні технології, які є нині передовими технологіями інформаційного суспільства, можуть відіграти роль провідного інструменту інформатизації освіти.

Мета статті – визначити роль хмарних технологій у розвитку пізнавальних можливостей учня.

Актуальність роботи зумовлена недостатнім дослідженням питання використання «хмарних технологій» для професійного росту вчителя та підвищення якості знань учнів.

У сучасних умовах наукові пошуки орієнтовані на педагогічні підходи до вивчення віртуальних спільнот, які відображено у працях В. Бикова, В. Кухаренко, І. Малицької, М. Жалдака, Н. Задорожної, Н. Морзе (Україна), А. Хуторського, Є. Патаракіна, Є. Полат, О. Андрєєва (Росія), С. Віркус (Великобританія), Д. Боуден (США) та ін. Різні аспекти використання хмарних технологій у навчальному процесі розглядали у своїх працях В. Биков, Г. Кедрович, Є. Полат, І. Захарова, І. Роберт, І. Трайнев, М. Жалдак, М. Кадемія, О. Спірін, Р. Гуревич та ін.

При використанні хмарних обчислень програмне забезпечення надається користувачеві як Інтернет-сервіс. Користувач має доступ до власних даних, але не може управляти і не повинен піклуватися про інфраструктуру, операційну систему і програмне забезпечення, з якими він працює. «Хмарою» метафорично називають Інтернет, який приховує всі технічні деталі. Згідно з документом IEEE, опублікованим 2008 р., «хмарні обчислення – це парадигма, в рамках якої інформація постійно зберігається на серверах у мережі Інтернет і тимчасово кешується на клієнтській стороні, наприклад, на персональних комп'ютерах, ігрових приставках, ноутбуках, смартфонах тощо» [2].

Одним із хмарних сервісів, який кожна людина використовує щодня і який гарно вписується у сучасний навчальний процес, є соціальні мережі.

Розглянемо позитивні аспекти використання соціальних мереж у навчальному процесі.

1. Комфортне і звичне для учнів середовище. Інтерфейс, засоби комунікації, організація та форми подання контенту знайомі та зрозумілі їм.

2. Різноманітність форм взаємодії і комунікацій забезпечує широкий діапазон можливостей включення в навчальну діяльність. Форуми, опитування, голосування, коментарі, підписки, відправка приватних повідомлень та інше забезпечують різноманітні форми спільної роботи. Значною перевагою використання соціальних мереж в освітньому процесі є інтерактивна доступність викладачів у процесі навчальної діяльності.

3. Наявність такого обов'язкового елемента, як «профіль користувача мережі», дозволяє учителю краще відчувати особистість учнів, розуміти їхні інтереси, розробляти такі

завдання, які б зацікавили саме цього учня і тим самим забезпечувати більш якісну подачу навчального матеріалу.

4. Спільне планування і наповнення навчального контенту, власних електронних освітніх ресурсів. Соціальні мережі відкривають перед учнями можливість поділитися тим, чого вони навчилися, і тим, що виявили цікавого в мережі, не тільки зі своїми однокласниками і викладачами, а також, при бажанні, і з усім світом.

5. Можливість організації безперервного навчання. Постійна взаємодія учнів і вчителів в мережі у зручний для них час забезпечує безперервність навчального процесу, з'являється можливість більш детальної організації роботи індивідуально з кожним із слухачів [3].

Використання мережевих відеосервісів – перспективний напрям у педагогічній практиці. Прикладами може стати використання колекції матеріалів Youtube для пояснення матеріалів уроків. Використання на уроці відео значно полегшує розуміння навчального матеріалу учнем. Особлива цінність таких наочних засобів навчання полягає в тому, що вони дозволяють візуалізувати цілу низку абстрактних понять і процесів, виробничих технологій і операцій. При цьому знижується необхідність використовувати складного в налагодженні, громіздкого, дорогого, а іноді навіть небезпечного обладнання. До того ж, найкраще засвоюється те, що сприймається відразу кількома органами чуття. Ця особливість впливає на те, що відеозасоби навчання дозволяють забезпечувати: *демонстративність* (надають педагогу можливість на уроці продемонструвати процес або явище в динаміці, вивчити нові види техніки і технології тощо); *фрагментарність* (надають можливість дозовано викладати навчальний матеріал, залежно від швидкості сприйняття матеріалу учнями); *методична інваріантність* (відео можна використовувати на розсуд педагога на різних етапах уроку, маючи різні методичні цілі); *лаконічність* (можливість надання більшої кількості інформації за короткий час, що значно економить час і є ефективним); *евристичність* (таке подання нового матеріалу, щоб нові знання були доступними для свідомого засвоєння учнем); *самостійність* (є наочним засобом і самостійним джерелом навчальної інформації) [1].

Проаналізувавши накопичені матеріали та результати попередніх досліджень, ми можемо зробити висновки, що якість навчання у процесі використання «хмарних» технологій підвищується за рахунок більшої адаптації учнів до навчального матеріалу з урахуванням власних здібностей; можливості вибору більш відповідного для учня методу засвоєння предмета; регулювання інтенсивності навчання на різних етапах навчального процесу; самоконтролю; підтримки активних методів навчання; образної наочної форми подання матеріалу, що вивчається; модульного принципу побудови, що дозволяє використовувати окремі складники частин хмарних технологій; розвитку самостійного навчання.

Отже, у час стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та активного впровадження їх у всі сфери життєдіяльності людини, зокрема й освіти, ми повинні адаптуватися до часу і використовувати запропоновані нам технології, тим паче, коли новітні технології покращують систему освіти в цілому.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – №10. – С. 8–23.

2. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко. – Вінниця: Планер, 2012. – С. 80.

3. Хмарні сервіси мережі Інтернет: можливості та перспективи в роботі педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zippo.net.ua/index.php?page_id=720.

Наталія Торчинська

ЕЛЕМЕНТИ НЕВЛАСНЕ ПРЯМОГО МОВЛЕННЯ В СТРУКТУРІ ВСТАВЛЕНИХ КОНСТРУКЦІЙ

Сучасна лінгвістика велику увагу звертає на всебічне вивчення синтаксису української мови, оскільки структура речення є досить гнучким явищем, яке чутливо реагує на різноманітні акти комунікації, що відтворюються певними засобами. Одним із різновидів передачі інформації є речення із

чужим мовленням. Так, у художній літературі постійно виникає потреба використовувати висловлювання іншої особи, уводячи його в авторську розповідь. Для цього письменник обирає форми передавання чужого мовлення: конструкції дослівного (прямого) відтворення (пряма мова, діалог, полілог, цитата) та конструкції приблизного (непрямого) передавання (непряма мова). Проте в прозі дуже часто можна спостерігати перехідні форми синтаксичної організації мовлення. До таких засобів передавання чужого мовлення зараховують тематичну мову, невласне-пряму мову, напівпряму мову та вільну пряму мову [7].

Невласне-пряма мова (НПМ) – якісно нове утворення порівняно з прямою і авторською мовою, яка перебуває на межі між ними, безпосередньо виражає експресію чужого висловлення (Г. А. Рустамова, О. О. Селіванова). На сьогодні конструкції з НПМ розглядаються як один із малопоширених елементів передачі чужого мовлення (Л. А. Булаховський, М. К. Мілих, Л. О. Соколова, Є. М. Хайдер, Н. Ю. Шведова, О. В. Ягода) [див. 3].

Невласне пряму мову кваліфікують як важливий стилістичний засіб художнього твору, що дає авторові змогу створювати текст перехідного характеру – не повністю авторський і одночасно непрямого цитування мови персонажів [10, с. 405].

У формі НПМ зазвичай передаються невисловлені думки героїв. Невласне-пряма мова не має типізованої синтаксичної форми, але часто, на думку Н. С. Волгіної, «вживається у вигляді другої частини безсполучникового складного речення і відображає реакцію дійової особи на сприйняте ним явище» [2, с. 412]. Головна особливість НПМ полягає в тому, що вона двопланова: формально ніби належить автору, але включає й елементи прямої мови персонажів.

Традиційно, мова автора перетворюється в невласне пряму непомітно для читача. Спочатку письменник розповідає про свого героя, потім виникають нові інтонації, характерні для героя слівця, і вже не зрозуміти, хто говорить – письменник чи його персонаж, або той і інший одночасно [8]. Проте НПМ може функціонувати не лише у звичайних авторських розповідях, описах, роздумах, а й у вставлених конструкціях – мовних одиницях, «що містять додаткові, побіжні повідомлення, зауваження, які переривають

основні висловлення за допомогою інтонації вставленості» [10, с. 89].

Отже, мета нашої статті – виявити у структурі вставлених конструкцій елементи невластивого прямого мовлення і проаналізувати їх. За об'єкт дослідження обрано прозу Ю. Андруховича та Ю. Іздрика, творчість яких характеризується значною кількістю вставлених компонентів, що притаманне постмодерній літературі. Це зауважила І. Дегтярьова, яка, досліджуючи граматичну будову словосполучень, речень, особливості текстотворення в сучасних прозових творах, визначила певні закономірності та домінуючі стилістичні засоби організації постмодерністського тексту, із поміж яких і виокремила актуалізацію додаткових смислів вставленими конструкціями [5, с. 29]. Водночас автор вважає, що однією з основних характеристик постмодернізму в літературі є відчуття власної «текстуальності», підкреслення, що текст є витвором мистецтва, стирання кордонів між різними видами мистецтва, літературної творчості зокрема [5, с. 28].

Ці та інші чинники і стимулювали письменників кінця ХХ – початку ХХІ ст. послуговуватися низкою інтертекстуальних та внутрішньотекстових елементів, одним із яких і є вставленість. Внаслідок збільшення кількості вставлених слів, словосполучень і речень у сучасній прозі починається новий підхід до вивчення простого ускладненого речення.

Це пояснюється потребою поєднати кілька інформаційних планів в одному висловленні, що сприяє лаконічності і розкриває кілька планів повідомлення, тобто можна сказати, що інформативна двоплановість повідомлення шукає економні засоби вираження [9].

Структурно-семантичні типи вставлень були об'єктом вивчення низки науковців, із-поміж яких Н. В. Гуїванюк, П. С. Дудик, А. П. Загнітко, Л. О. Кадомцева, М. Ф. Кобилянська, Б. М. Кулик, А. К. Мойсієнко, З. П. Олійник, І. І. Слинко, К. Ф. Шульжук. Проте дослідники не звертали уваги на елементи НПМ у структурі вставлених конструкцій, що й зумовлює актуальність теми статті.

Вставлені конструкції репрезентуються рідними синтаксичними одиницями: словами, словосполученнями,

простими і складними реченнями, конструкціями з прямою мовою або мікротекстами.

Переважає більшість мовознавців, як зауважує О. М. Турчак, дотримується погляду, згідно з яким вставлення формується в тому випадку, коли мовець, почавши фразу, розгортаючи її, завершуючи чи, навіть, завершивши думку, усвідомив потребу в її продовженні, доповненні або уточненні. Саме тоді розпочате речення переривається в якійсь його частині, в нього мовець вставляє певне доповнення, після чого завершує реченнєву структуру, вносячи у висловлювану думку додаткову семантику [9].

Одразу зауважимо, що, на нашу думку, є всі підстави трактувати будь-які вставлені конструкції як елементи чужого мовлення, оскільки вони містять авторські додаткові повідомлення. Проте ми беремо до уваги ті одиниці, які побудовані за зразком НПМ, тобто у невластне прямій мові автор, по суті, не передає мову і думки персонажа, а говорить або думає за нього. За своїми функціями НПМ стоїть ближче до того різновиду непрямой мови, яка передає, крім змісту, також і деякі лексичні, фразеологічні і синтаксичні риси відтвореного повідомлення. Не будучи пов'язаною структурними особливостями непрямой мови, НПМ здатна повніше, точніше передати характерні особливості мовлення персонажа, зокрема його емоційне забарвлення (окличні речення, риторичні питання тощо) [див.: 3, с. 256; 4, с. 429–430].

Виокремивши із творів Ю. Андруховича та Ю. Іздрика речення зі вставленими конструкціями, ми виявили, що в Ю. Андруховича вставлені елементи частіше співвідносяться із чужим мовленням, ніж у Ю. Іздрика.

У першого письменника фіксуємо вставленість, репрезентовану як елементи прямої мови у вигляді питального речення: *«Йому вистачало тільки підглянути, як я одягаю (знімаю?) панчохи, не надто щільно затуляючись від нього дверцятами шафи або нашою старою ширмою, щоби цього з успіхом вистачило на добрих півночі»* [1, с. 188]; *«Отже, це чимраз популярніший (але де і серед кого?) кліпмейкер і теледизайнер, звати якого чи то Ярема, чи то Яромир (не розбереш, бо він завжди представляється Ярчиком), а прізвище – Волишебник, що дає підстави всьому тусонові кликати його*

Волишебнером, у той час як нетусонові – підозрювати, що він насправді Валшебнік і пильно приглядатися до форми носа та децю бадухатих очей» [1, с. 34]; елементи непрямой мови у вигляді підрядних речень: «Звати їх Ліля і Марлена (**не подумайте, що Лада і Марена**), хоч насправді Светка і Маріна» [1, с. 34], «Котроїсь хвилини він рішуче перемінився в голосі й застеріг нас від водіння на Близницю (**Блізнеци, казав він**), махнувши рукою в бік її, невидимої вночі» [1, с. 271]. Проте таких речень в автора мало, тоді як більшість вставлених конструкцій, хоч і є додатковим мовленням автора, яке можна вважати невластивим прямим, проте оформлена у вигляді частин складносурядного («Наприкінці квітня – **а ми потрапили саме в цю пору** – о пів на восьму вечора ще ясно, але потяг прибуває лише коли добре стемніє» [1, с. 27]) або складнопідрядного («Вони супроводжуватимуть його аж до моста, бо він таки рушить до моста (**це там, де закінчується лісова дорога**), і він подумає, що за віком вони можуть бути його дітьми, але всеодно не дасть їм ані ескудо, тільки п'ять гривень насамкінець» [1, с. 60]; «Її повне ім'я (**хоч вона його ненавидить**) – Коломея» [1, с. 32]) речення.

Децю іншими є вставлені конструкції у творах Ю. Іздрика. Більшість із них виконує функцію уточнювальних членів речення: «Із перспективи ж автора, вибачте, Автора цієї (**усіх інших**) історії, вона має літературну привабливість банального, а тому комерційно виграшного сценарію» [6, с. 16]; «Незаперечно одне: дуже часто, найчастіше (**по суті – завжди**) ми дуже приблизні й неточні в називанні, і ця неточність дорого коштує, через неї ми завжди – боржники трансценденту» [6, с. 69]; «Я збайдужів до філателії (**нумізматики, відгадування кросвордів, авіамоделювання**)» [6, с. 220]; «І в цьому контексті (**а також у рамках народної самопомочі**) смію пропонувати поради, ото рецепти виходу із ситуації» [6, с. 87].

Лише подекуди фіксуємо приклади функціонування елементів чужого мовлення, зокрема монологічного: «Я дуже ціную таку поведінку, тим більше, що в неї є бойфренд (**я не раз бачив їх на вулиці разом**), про якого вона жодного разу не згадала, не кажучи вже про можливі спроби познайомити нас чи спробувати нагодувати халявним сніданком і його» [6, с. 100]. Синтаксична будова досліджуваних вставлень характеризується

великим різноманіттям і залежить від характеру їхнього граматичного зв'язку з основним реченням.

Порівнюючи вставлені конструкції у творах Ю. Андруховича (362 од.) та Ю. Іздрика (239 од), виявляємо, що за формальними ознаками в обох творах переважають багатокомпонентні конструкції, тоді як одно- та двокомпонентні є менш продуктивними. Зрозуміло, що на репрезентанти чужого мовлення більше схожі багатокомпонентні вставлення.

Таким чином, невласне пряма мова дає можливість письменникові висвітлювати одне і те ж явище різнобічно – і об'єктивно (з авторської позиції), і суб'єктивно (через сприйняття героя). Завдяки цьому НПМ набуває більшої виразності і її вводять до складу стилістичних фігур експресивного синтаксису.

Перспективу дослідження вбачаємо в детальному вивченні способів вираження різних форм чужого мовлення у структурі сучасної прози й поезії.

Список використаної літератури

1. Андрухович Ю. І. Дванадцять обручів / Ю. І. Андрухович. – Харків, 2008. – 320 с.

2. Волгіна Н. С. Синтаксис современного русского языка : учебник для вузов / Н. С. Волгина. – М. : Высшая школа, 1978. – 439 с.

3. Герета Н. М. Невласне-пряма мова в ідіостилі М. Стельмаха / Н. М. Герета // Мовознавчий вісник : збірник наукових праць. – Черкаси : Брама-Україна, 2006. – Вип. 3. – С. 255–261 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/1365>.

4. Грамматика русского языка / под ред. В.В. Виноградова и Е.С. Истрина. Т. 2. Синтаксис. Ч. 1–2. – М.: АН СССР, 1954. – 440 с.

5. Дегтярьова І. Стилістичний синтаксис української постмодерністської прози / І. Дегтярьова // Українська мова. – 2009. – № 3. – С. 27–38.

6. Іздрик Ю. Р. Флешка-2GB/ Ю. Р. Іздрик. – К. : Грані-Т, 2009. – 248 с.

7. Невласне пряма мова як перехідне утворення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studopedia.org/10-108375.html>

8. Стилистична оцінка різних способів передачі чужої мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://stud.com.ua/43270/literatura/stilistichna_otsinka_riznih_sposobiv_peredachi_chuzhoi_movi

9. Турчак О. М. З історії вивчення вставлених конструкцій як синтаксичної категорії структурно-комунікативного рівня [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/filologiya/52/7251-z-istori%D1%97-vivchennya-vstavlenix-konstrukcij-yak-sintaksichno%D1%97-kategori%D1%97-strukturno-komunikativnogo-rivnya.html>

10. Українська мова. Енциклопедія. – К.: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

Михайло Торчинський

ОНОМАСТИЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ

Практика як вид навчальної діяльності має неабияке значення для фахової підготовки студентів, адже саме під час її проходження формуються уміння й навички майбутнього спеціаліста.

Для філологів, які навчаються за обома спеціальностями («Філологія» і «Середня освіта») давно узвичаєними є фольклорна і діалектологічна практики. Раніше вони проводилися організовано, із виїздом переважно в інші регіони, що дозволяло ознайомитися з усною народною творчістю та особливостями мовлення мешканців різних регіонів України. Сьогодні ці види навчальної діяльності студентів відбуваються за місцем проживання їх, їхніх батьків, родичів або друзів, що іноді теж дозволяє дослідити інші території у філологічному аспекті.

Основними атрибутами, які, на нашу думку, забезпечують ефективність фольклорної і діалектологічної практик, є, по-перше, наявність програм та іншої документації, необхідної для їх проведення; по-друге, чіткі критерії оцінювання результатів; по-третє, нетрадиційні підходи до захисту практик, що часто дозволяє

по-новому поглянути на молодих дослідників і їхні напрацювання; по-четверте, широка апробація висновків, отриманих під час проходження практик, шляхом виступів на конференціях та здійснення публікацій у збірниках наукових праць.

Дещо інше спрямування мають журналістська і творча практики, які проводяться у Хмельницькому національному університеті після вивчення відповідних навчальних дисциплін. Трьохкурсники отримують можливість ознайомитися з основами журналістики і літературної творчості, підготувати низку публікацій для засобів масової інформації, спробувати написати поезію, оповідання, казку, сценарій та інші різновиди художніх творів, які досить часто мають певну художню цінність і друкуються в літературних альманахах. Традиційно на високому рівні проводяться захисти творчої практики, на яких присутні маститі літератори, що дають цінні поради початківцям.

Для оволодіння кваліфікацією вчителя вагоме значення має педагогічна практика, яка для майбутніх бакалаврів проводилася у восьмому семестрі, спеціалістів – у дев'ятому (з нового навчального року цього освітнього рівня вже не буде), а магістрів – в одинадцятому. У загальноосвітніх навчальних закладах студенти виконують обов'язки і вчителя-«предметника», і класного керівника, а магістранти працюють уже у вишах, викладаючи фахові навчальні дисципліни лінгвістичного, літературознавчого та методичного спрямування і паралельно організовуючи виховні заходи на рівні академічної групи, спеціальності або факультету.

Додатково (з метою підготовки до педагогічної діяльності) можливе проходження виховної практики (як у школах, так і в літніх оздоровчих таборах).

Цілком новим різновидом такої діяльності є ономастична практика, яка запроваджується у ХНУ наступного навчального року. Зазвичай курс «Українська ономастика», що читається у багатьох ВНЗ України, завершується складанням заліку, який засвідчує, що студенти засвоїли певний обсяг теоретичних відомостей, які стосуються творення і функціонування пропріальних одиниць. Водночас практичного застосування отриманих знань немає, незважаючи на те, що методика аналізу власних назв опрацьовується досить детально. З метою усунення

цієї суперечності і вводиться у структуру навчального плану філологів ономастична практика.

Під час її проходження студенти переважно за місцем свого проживання мають зібрати й проаналізувати за визначеними алгоритмами основні типи онімів, зокрема топоніми (насамперед назви населених пунктів, територій і водних об'єктів), вітоніми (із-поміж власних особових назв – передусім прізвиська; оригінальні клички тварин; власні назви рослин; назви міфічних об'єктів, засвідчені у місцевих легендах і переказах) і космоніми (знову ж таки, переважно уснопоетичні номінації космічних об'єктів).

Дещо інше спрямування має фіксація трьох інших різновидів власних назв – прагматонімів, ідеонімів та ергонімів, тобто найменувань матеріальних і нематеріальних об'єктів та колективів людей. Студенти повинні зафіксувати ті оніми, що функціонують із порушенням мовного законодавства України або законів про дерадянізацію і дерусифікацію онімного простору України. Особливо це стосується номінацій виробничо-комерційних структур, засобів масової інформації, а також (принаймні до 2016 року) назв населених пунктів, вулиць і площ, мікрорайонів тощо.

Кінцевою метою такої діяльності є створення електронного словника власних географічних назв Подільського регіону (за нашими даними, на відповідних сайтах наявна інформація лише про кожен двадцятий ойконім, кожен десятий гідронім і кожен п'ятий хоронім). До складу таких статей, які до захисту ономастичної практики уже мають бути «закинуті» в Інтернет, мають входити: 1) дані, що стосуються місцезнаходження географічних об'єктів; 2) бібліографічна довідка про усіх дослідників певного топоніма (разом зі списком відповідної літератури); 3) усі наявні етимології, зокрема і ті, що ґрунтуються на легендах і переказах, причому обов'язково буде наведена основна версія походження власної географічної назви з необхідним обґрунтуванням.

Планується використати і гніздовий метод подачі матеріалу, що проявиться в об'єднанні найменувань територіально споріднених географічних об'єктів (наприклад, разом з номінацією села аналізуватимуться і назви хуторів, присілків, висілків тощо, які існували поряд з основним поселенням; найменування невеликої річки описуватиметься паралельно з назвами струмків,

що у неї впадають, а також криниць, джерел, озерець, боліт, розташованих в її ареалі; у межах однієї територіальної громади слід схарактеризувати найменування таких мікрооб'єктів, як поля, ліси, луки, пасовища, дороги, мости і под.).

Інша наша мета – створити каталог словникових статей, у яких будуть проаналізовані як найбільш типові для регіону антропоніми, зооніми, фітоніми, міфоніми і космоніми, так і оригінальні номінації, які низкою ознак відрізняються від традиційних пропріальних одиниць. Зазвичай такі оніми засвідчені у легендах та переказах, які теж повинні бути зафіксовані.

Третій складник матеріалів, які має оформити практикант, пов'язаний із культурою мовлення. Реєструватимуться усі топоніми, ергоніми, прагматоніми й ідеоніми, у яких засвідчено порушення чинного законодавства України у сфері теорії номінації. На основі зібраного фактажу будуть підготовлені клопотання до відповідних керівних структур із проханням вжити заходи для усунення виявлених недоліків.

Обов'язковим етапом ономастичної практики є апробація її результатів, тобто участь студентів у місцевих красназничих конференціях і семінарах, а також опублікування даних у збірниках наукових праць.

Таким чином, ономастична практика, яка запроваджуватиметься з наступного навчального року, допоможе студентам-філологам удосконалити свої знання з теорії номінації і сприятиме формуванню у них умінь збирати онімний матеріал та аналізувати його відповідно до вироблених критеріїв.

Катерина Тохур

ІГРОВІ ФОРМИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В сучасному світі нам важко уявити застарілі методи навчання, які зараз є просто не актуальними, бо вони не принесуть ефективних результатів та не зможуть зацікавити учнів навчанням і повністю заглибитись у процес отримання знань. Саме тому зараз змінюються форми і канони навчання, які розширюють

можливості розвитку та вдосконалення в освітньому процесі як учнів, так і самого вчителя.

Українські та зарубіжні дослідники, педагоги та психологи невпинно продовжують розробляти ефективні способи навчання молодого покоління. Це питання досліджували Л. Артемова, Ю. Друзь, О. Жорник, В. Мішкурова, О. Остапенко, П. Щербань.

Мета дослідження – проаналізувати активно-ігрові форми навчання на уроках української літератури.

Актуальність нашого дослідження зумовлена потребою розвитку та розробки якісного проведення нестандартних уроків української літератури у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах.

Технології ігрового навчання – це така організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється у процесі включення учня в навчальну гру (ігрове моделювання явищ, «проживання» ситуації).

Формування соціально активного учня вимагає використання нестандартних форм педагогічної взаємодії [2, с. 15]. Однією з таких форм є гра як засіб розвитку творчого потенціалу учня. Ігрові методи є ефективними і характеризуються наявністю ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності; активізацією мислення й поведінки учня; високим ступенем задіяності в навчальному процесі; обов'язковістю взаємодії учнів між собою та вчителем; емоційністю і творчим характером заняття; самостійністю студентів у прийнятті рішення; їх бажанням набути умінь і навичок за відносно короткий термін.

Гра – єдиний вид діяльності, коли процесу надається більше значення, ніж результатів. Особливість навчальної гри як форми навчання полягає в тому, що вона досягає своєї мети непомітно для учня. Для використання навчальної гри необхідно підходити дуже вдумливо і обережно. Ігри доречні й ефективні не на всіх заняттях. Найбільш продуктивні вони на уроках узагальнення отриманих знань, закріплення їх або вироблення практичних умінь і навичок. Саме на цих заняттях навчальні ігри потрапляють на благодатний ґрунт знань, отриманих учнями під час вивчення теми. Це дає можливість вчителю для проектування ігрових ситуацій [1, с. 12].

Для кожного етапу уроку ефективна та гра, яка однаковою мірою зацікавлює й учнів, й учителів. Ігрові завдання становлять

навчальні завдання з літератури, що мають ігрову настанову, ігрове обрамлення, передбачають здійснення певних одиничних дій, найчастіше зумовлені одним чи кількома правилами. Ігрова вправа – ігрове завдання тренувального характеру, спрямоване на формування і шліфування певних навичок [3, с. 68].

Пропонується низка ігор, які допоможуть учневі краще запам'ятати і сприйняти твір.

Дидактична гра «Вірю – не вірю!»

Умови гри. Цю гру можна використовувати на будь-якому уроці або його етапі. Найефективніше її застосування на підсумкових узагальнюючих уроках. Кожне твердження починається словами: «Чи вірите ви, що...» Учні повинні погодитися з цим твердженням або ні та аргументувати свою думку.

Дидактична гра «Снігова куля»

Правила гри. Алгоритм цього прийому стисло можна описати так: слово – речення – питання – відповідь. Учитель показує на учня і говорить: «Слово!» Той промовляє слово, яке стосується теми уроку. Наприклад. «Хуха-моховинка». Показує на іншого учня і говорить: «Речення!». Другий учень складає речення з цим словом.

Дидактична гра «Так – ні»

Правила гри. Учитель загадує літературний персонаж або письменника. Учні намагаються знайти відповідь, ставлячи питання. На ці питання вчитель відповідає словами «так» або «ні». Питання треба ставити так, щоб звужувати коло пошуку. Перевагами гри є те, що вона навчає систематизувати відому інформацію, зв'язувати воедино окремі факти в загальну картину, навчає уважно слухати й аналізувати питання. Після гри треба обов'язково обговорити питання: які з них були найвдалішими, які – менш вартісними. Головне в цьому прийомі – навчити виробляти стратегію пошуку, а не закидати педагога незліченною кількістю питань.

Дидактична гра «Пінг-понг»

Правила гри. До дошки виходять два учні й по черзі ставлять один одному запитання за домашнім завданням. У цій грі можна задіяти невеликий яскравий м'яч. Учень промовляє питання і кидає м'яч своєму супернику. Учитель оцінює їхні відповіді.

Дидактична гра «Рекламна кампанія»

Після вивчення теми учням пропонується взяти участь у конкурсі на створення рекламного плаката з теми. Доцільно об'єднати учнів у декілька груп, забезпечити їх необхідними матеріалами та дати певний час на виготовлення рекламного ролика. Реклама може бути представлена у вигляді вірша, кліпу, плаката і т. ін.

Дидактична гра «Салат із казок»

Завдання. Учням пропонується «приготувати салат із казок», тобто скласти свою казку із різних казок.

Безперечно, використання ігор допомагає сформувати пізнавальну самостійність – якість особистості, що проявляється у готовності власними силами здійснити цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Пізнавальна самостійність формується у різних навчальних ситуаціях: сприйнятті готового матеріалу, спрямованій пізнавальній активності, дослідницькій пізнавальній діяльності.

Список використаної літератури

1. Мішкурова В. Використання гри для активізації навчально-виховного процесу: посіб. для студ. пед. вузу та викладачів / уклад. В. Мішкурова, М. Пашенко. – К. : Науковий світ, 2001. – С. 12.

2. Неведенко І. Дидактичні ігри / І. Неведенко // Початкова школа. – 1985. – № 16. – С. 15.

3. Остапенко О. Виховання у школярів інтересу до навчання / О. Остапенко // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 68.

Крістіна Федорович

КОНЦЕПТ 'ВОГОНЬ' В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ПОЛЬСЬКІЙ МОВНИХ КАРТИНАХ СВІТУ

Вогонь як культурний концепт описаний у працях М. Войтович, В. Жайворонка, М. Красавського та інших дослідників. Система образів, міфів, символів, пов'язаних з поняттям «вогонь», є основою для його концептуалізації. Матеріальною базою для концептуального аналізу є мовний матеріал, що пов'язується із традиційною культурою народу та найбільш яскраво відбиває специфіку його колективної свідомості;

такі мовні одиниці, що мають національно-культурний підтекст, наповнені образністю та етнічною символікою. Мета нашого дослідження – проаналізувати концепт «вогонь» в українській та польській мовних картинах світу.

Вогонь здавна є одним з основних елементів в обрядовому мовленні. На Гуцульщині та Любеліщині вогонь дотепер вважається наділим апотропеїчними та очищувальними властивостями. Людина вклонялася вогню як стихії, а отже, найбільше шанувала його властивість бути «живим» [1, с. 139]. У народному мовленні трапляються такі сталі сполучення, як *живий вогонь, вогненне слово, родинне вогнище, цар-вогонь, вогонь душі*. На Гуцульщині існує звичай запалювання ватри у день святого Юрія, це називають *крутити жевові ватри* або пускати *жеву ватру*. Цей вогонь мав горіти усе літо, оберігаючи пастухів і худобу від нещастя. Інші звичаї, у яких вогонь виконує охоронну та очищувальну функції, – це стрибання через багаття на Івана Купала (відлуння давнього весільного звичаю), обряд спалення дідуха після Різдва, зафіксований на Тернопільщині; звичай запалювання родинного вогнища, який зараз повертається у весільні традиції.

У польській культурі вогонь також виступає як очищувальна сила: дітей до хрещення переносили через «вуглі» від багаття; палили ліжко померлого; очищали речі, переносячи їх через вогонь. Існує також звичай освячення вогню у вечір перед Великоднем, цей вогонь вважався оберегом проти зла, бурі та блискавки.

Вогонь у фольклорі обидвох народів виступає як символ життя, добра, вважається багатством, тому не можна було давати його з дому. Поряд з цим, вогонь є могутньою природньою силою, проти якої застерігають приказки: *з вогнем і водою не поспереचाєшся; вогонь і вода добрі служити, але лихі панувати; не носися з вогнем, бо сам спечешся; стерегтися як вогню, попасти з вогню та в полум'я, тікати як від вогню, вогонь мстить, як його не шануєш; проти вогню і камінь лопне; ogień i woda – dobry szudzy, lecz źli gospodarze; z ogniem i złym człowiekiem żartować nie można* тощо. Шанування вогню виникає з приписуваної йому святості, а також з реальної користі, яку він дає. На Любеліщині існував звичай при розпалюванні вогню

звертатися до нього, благословляючи: *żeby była każda iskierka na chwałę Bożą*. Вогонь не можна було заливати брудною водою, плювати у нього. Поширеною була заборона позичання вогню з дому після заходу сонця та у певні свята, позичити вогонь розумілось як віддати з дому щастя. К. Мошиньські зазначає, що звичай благословення вогню і ставлення до нього, як до божества, має язичницьке походження.

Із вогневою символікою також тісно пов'язана свічка, що є невід'ємним атрибутом при хрещенні, вінчанні, при поховальних обрядах. На свята Трійці, Великодня, на Святвечір свічки посвячували. Відповідно до їх застосування свічки мали різні назви: *хрищенницьька, вінчальна, покійницьька, трійця, громнича*.

О. Хомчак відзначає взаємозв'язок концепту 'вогонь' і лексеми-архетипу «Бог» в українській мовній і ментальній картинах світу [4, с. 294]. Український фольклор фіксує лексему «Бог» поряд із лексемами «вогонь» і «вода» в багатьох прислів'ях: *хороші в батраках вогонь та вода, та не дай їм Бог своїм розумом зажити; милість Божя над гріхом, що вода над вогнем* тощо. Багата система понять, пов'язаних з вогнем, у польській традиції походить з Біблії: *Bóg zstępuje do ludzi w ogniu, jako słup ognisty, w krzaku gorejącym; ogień ofiarny, stale podtrzymywany w świątyniach; spalenie Sodomy i Gomory*.

Таким чином, на прикладі конкретного етнокультурного концепту ми простежуємо перетворення звичайного змісту слова на сакралізований смисл мовної одиниці. Як бачимо, уявлення про концепт 'вогонь' в українській та польській культурах подібне, співіснує з лексемами-архетипами «вогнище», «свічка», «світло», «Бог» і характеризується впливом язичницьких вірувань та пізніше – християнства.

Список використаної літератури

1. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: нариси: [навч. посіб.] / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2007. – 262 с.
2. Омеляненко О. В. Фразеологізми з компонентами «вогонь» і «вода» як засоби вербалізації танатологічної семантики / О. В. Омеляненко // Лінгвістичні дослідження. – 2011. – Вип. 32. – С. 30–34.

3.Філіпчук М. В. Константи етнолінгвістики як об'єкт дослідження / М. В. Філіпчук // Філологічні науки. – Кам'янець-Подільський, 2015. – С. 343–347.

4.Хомчак О. Г. Архетипові смислові елементи концепту вогонь / О. Г. Хомчак //Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: збірник наукових праць. – Острог, 2014. – С. 290–295.

5.Kopaliński S. Słownik symboli/ Stanisław Kopaliński. – Warszawa, 1990. – 688 s.

6.Moszyński K. Kultura ludowa Słowian. – Cz. II. Kultura duchowa / Kazimierz Moszyński. – Warszawa,1967. – S. 655.

7. Wójtowicz M. Etnografia Lubelszczyzny – ludowe wierzenia o ogniu. [Електронний ресурс] / Magdalena Wójtowicz. – Режим доступу: http://teatrnn.pl/leksykon/node/3134/etnografia_lubelszczyzny_ludowe_wierzenia_o_ogniu

Діна Феркалюк

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЗООЛЕКСЕМ У ПОЕЗІЇ ІВАНА МАЛКОВИЧА

Іван Малкович як один із найяскравіших представників генерації вісімдесятників своєю поезією проголошує безумовну естетичну вартість краси, народженої із глибин національного духу. На сьогодні існує низка праць, у яких аналізуються окремі мотиви та стильові особливості його лірики. Дослідженням творчості поета займалися Н. Анісімова, І. Борисюк, Г. Вокальчук, В. Кононенко та ін.

Мета статті – розкрити лексико-семантичні особливості мовних засобів репрезентації семантичного поля «тварини» в поезії Івана Малковича.

Серед складних і багатограних відносин людини з навколишнім світом особливе значення для розвитку людського суспільства мало взаємовідношення «людина – природа». Різні почуття і переживання людини, що виникають у процесі пізнання природи, знайшли відображення в мові в утворенні людської «другої природи», зокрема в усталених словесних комплексах, що є мовними пам'ятками [5, с. 13].

Особливо яскраво простежується ця тенденція на прикладі поетичного мовлення Івана Малковича, де ми вивчали функціонування зоолексем (230 одиниць).

Поезія Івана Малковича найбільш насичена лексемами на позначення свійських тварин – 84 одиниці, що становить 36 % від загальної кількості. Це, зокрема, такі зооназви: *кінь, худоба, віця, віл, теля, коза, кіт, собака, бик та баран*. Усі вищезгадані номени використовуються як із метою прямої номінації тварини у процесі змалювання навколишньої дійсності поетом, так і з метою передати власні думки, почуття, переживання.

Найчастіше автор використовує лексему *кінь* (32 слововживання), яка вживається у прямому значенні: «*Знову коні палають в стегу, гриви зфашкують раптом, і грімкоче глухе туп тупу Трахтемирівським трактом*» [2, с. 30]. Водночас знаходимо і символічне використання слова: «*Будуть знову коні й мужі однакові бачити сни, будуть гризти ночей коржі й нюхати євшани*» [2, с. 30]. Пам'ятаємо, що у наших предків кінь завжди був вірним супутником людини.

Також автор цю зоолексему використовує для порівняння: «*Заповийся в доці, як у дим, і не жди, і як хлопчик не сплакуй – виводи, наче коней з байраку, свої роки немогі сюди*», (http://www.poetryclub.com.ua/metr_poem.php?poem=128).

Досить часто митець згадує зоономени на позначення великої рогатої худоби, причому часто це робиться для того, щоб передати побут гуцулів, їхні турботи про господарство. Таким чином розкриває роль і значення худоби в українській родині: «*...та й з богом в роги не ставав все своє життя я робив на корову і на сім'ю*» (<http://poetry.uazone.net/malkovych/kluch06.html>).

ЛСГ «дикі тварини» нараховує 29 номінацій, що становить 13 % від усіх лексем. Група насичена різними зоолексемами, такими як: *лисиця, засць, вовк, ведмідь, лев, слон, їжак, куниця та олень*.

Зокрема, найбільшою продуктивністю характеризується зооназва *вовк* (8 слововживань). У народній уяві він символізує невдячність, злість, жорстокість, ненажерливість, корисливість, егоїзм, небезпеку, солідарність між лихими людьми [1, с. 103]. Автор вживає її у метафоричному значенні, де, трансформуючи українські прислів'я, порівнює людину з вовком: «*Вовк (у лісі): Більше не хочу бути вовком з вовками – хочу веселим Іваном*

стати: *мати білі руки з синенькими жилочками – на зелену війну йти, шаблею махати*»; *«Шерстю обріс би і став би **вовком-вовк** хоч шаблі не носить»* (http://www.poetryclub.com.ua/metrs_poem.php?poem=19588).

Також лексема ункціонує з прикладкою, яка притаманна народним казкам: *««От я його вижену» думаю і не можу відступая як той **вовчик-братик** з **ведмедем** засмучений стою недалечко»* [2, с. 225].

Лексико-семантична група на позначення птахів в ідіостилі поета є особливо продуктивною (60 лексем), що становить 26 % від усіх зоолексем. Таке домінування пояснюється тим, що, за свідченням давньої міфології та віри, птахи створили світ; із птахами пов'язана незліченна кількість народних легенд, прислів'їв, приказок, казок [1, с. 489].

Мікрогрупа «свійські птахи» нараховує 17 лексем, із-поміж яких найбільш уживаною є **гуси** (8 слововживань), причому автор згадує як свійських: *«Ось і **гуси** вертають з левади: їхня крізь вечір вервечка мов білий тунель мовби **гуси**»* [2, с. 22], так і диких, які є провісниками весни, тому символізують повернення до витоків [1, с. 162]: *«Розсипається з вузликів **крейда** – розвіваються **гуси** навкруги зливаються з обрієм тануть»* [2, с. 23].

Мікрогрупа «дикі птахи» нараховує 29 слововживань. Найчастіше автор згадує **зозулю** (6 слововживань), яку характеризує як птаху, що живе в лісі, без вказівки на її певні особливості: *«Сизі ранки поснули, **зозулі** під росами сплять, зелені стебла цибулі з низеньких туманів стримлять»* [2, с. 13].

Водночас фіксуємо і фольклорні елементи, які свідчать про те, що здавна люди вірили, що зозуля може вказати, скільки людині залишилося жити: *«Ой не плач не плач сумна **зозулечко** що так мало даси нам що ми невічні бо ми собі зломим ту солодку»* (http://www.poetryclub.com.ua/metrs_poem.php?poem=19662).

Крім того, поет згадує у своїх поезіях і таких птахів, як *зозуля, голуб, соловей, горобець, орел, яструб, шпак, дятел, ворон, горлиця, тетерук*.

Лексико-семантична група на позначення плазунів та водних мешканців є найменшою за продуктивністю (27 лексем – 12 %). У структурі цієї групи виокремлюємо мікрогрупи «плазуни» та «водні мешканці».

Мікрогрупа «водні мешканці» нараховує 21 зоолексему. Найбільшою частотністю характеризується зооназва **риба** (15 номенів): «*Час, коли я насилил вприсил свого тата серед ночі йти **рибу** ловити на світло*»

«Концептуалізація цієї лексеми у народній творчості дуже потужна і часто ґрунтується на засадах співвіднесення стереотипів рибного світу та рис людини» [4, с. 217], що й простежується у поетичному мовленні І. Малковича.

Риби в автора наділені досить незвичайними властивостями, зокрема незалежністю та сильною волею: «***Риба**, яка проти річки протяжно пливе, уповільнює воду, завертає її, відсуває – і за тим ось корчем – вже початок мого дитинства*» [3, с. 204].

Мікрогрупа «плазуни» – нараховує всього 6 зооназв, найбільш продуктивною серед яких є *змія*. Вжита лексема у різних значеннях – як свідчення підлості, злоби, спокуси: «*Якщо дерево яке дасть мені останній рятунок вже ось-ось догризатимуть баби-яги і отруйні **змії** – чи хоч одне-єдине літачення на криля мене візьме?*» (http://www.poetryclub.com.ua/metrts_poem.php?poem=19557) або ж як символ мудрості: «*Довкола – деревіі; а в дереві тім тихім – плюскокотять, переливаються, говорять мудрі **змії***» [2, с. 54].

Остання лексико-семантична група лексем, яка наявна в поезії Івана Малковича, – це номінації на позначення «комахи» та «підземних тварин» (30 одиниць – 13 %).

Найбільш поширеною лексемою є *равлик* (7 слововживань): «*Чутно, як соки нуртують, й знову при рідній ріці **равлики** біло мурують тихі свої церковці*» [2, с. 13]. Традиційною стала персоніфікація поняття: «***Равлики** хмиз запасали бо саме час їм в хатках палити булькали вина в бутлях під лавками (щасливий хто буде їх пити)*», [2, с. 238].

У поезії згадується і про велику різноманітність таких комах, як *оса*, *джміль*, *шершень*, *бджола*: «*Цей мак для себе відсудили дванадцять **шершнів**. Справа темна. Та десь там в когось крововилив, – і ось тепер у маці – сцена*» [2, с. 75].

Отже, можна стверджувати, що у своїх поезіях Іван Малкович найчастіше звертається до лексем на позначення свійських тварин, тоді як поодинокими є групи найменувань, що репрезентують тематичні групи на позначення плазунів та водних мешканців. Щодо стилістичного побутування, то зоолексеми

здебільшого входять до складу метафор і порівнянь, проте фіксуємо й використання цієї групи лексики для прямої номінації представників тваринного світу.

Список використаної літератури

1. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.

2. Малкович І. А. Подорожник з новими віршами / І. А. Малкович. – К., 2016. – 288 с.

3. Малкович І. А. Подорожник. Вибрані вірші / І. А. Малкович. – Львів, 2013. – 240 с.

4. Марєга Ю. А. Іхтіоніми в народній творчості / Ю. А. Марєга // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Філологічні науки. – 2013. – Книга 1. – С. 215–218

5. Петрова Н. Д. Лінгво-гносеологічні основи динаміки фразеологічної номінації (на матеріалі англійської фразеології живої природи) : автореф. дис. ... докт. філол. наук : 10.02.04 – германські мови / Н. Д. Петрова. – К., 1996. – 55 с.

Maria Furman

NAUCZANIE I ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI JEZYKOWYCH: ZASADY NAUCZANIA MÓWIENIA

Komunikacja interpersonalna to psychologiczny proces, dzięki któremu jednostka przekazuje i otrzymuje informacje w bezpośrednim kontakcie z inną osobą. Proces komunikacji dotyczy czterech zjawisk:

- IntrapSYchicznego – czyli doświadczonego wewnątrznie;
- Interpersonalnego – czyli dotyczącego dwóch osób pozostających ze sobą w bezpośrednim kontakcie;
- Grupowego – obejmującego porozumiewanie się członków grupy, zajmujących w tej strukturze określone pozycje;
- społecznego – gdzie komunikacja ma charakter interakcji między grupami lub dużymi liczebnościami osób o tożsamości anonimowej.

Komunikacja interpersonalna, rozumiana zarówno jako zachowania werbalne jak i niewerbalne, zachodzi nieustannie – każda sytuacja społeczna implikuje proces nadawania i odbierania różnych informacji. Nie wypowiadając ani słowa, moje ciało nieustannie

emituje sygnały, które wyrażają moje samopoczucie, nastawienia, postawy etc. Komunikacja niewerbalna jest wielokanałowym procesem przebiegającym spontanicznie, obejmującym subtelne nielingwistyczne zachowania, dokonującym się w sposób ciągły i, w dużej mierze, bez udziału mojej świadomości. Nawet jeżeli zdaję sobie sprawę z emitowania poprzez własne ciało określonych sygnałów niewerbalnych, to w niewielkim jedynie stopniu potrafię sprawować kontrolę nad tym procesem.

Komunikację niewerbalną możemy podzielić na dwie grupy:

–ruchy ciała – zalicza się: mimikę, kontakt wzrokowy, gesty, pozycję ciała, dotyk;

–zależności przestrzenne – dystans, jaki utrzymujemy z rozmówcą w czasie interakcji.

Mimika. Twarz jest najbardziej ekspresyjną częścią ciała – odzwierciedla szybko zmieniające się nastroje, reakcje na wypowiedzi i zachowania rozmówcy. Wyraża przede wszystkim uczucia i emocje.

Kontakt wzrokowy. Oczy stanowią najważniejszy obszar wizualnej uwagi – w czasie rozmowy uwaga koncentruje się na oczach przez ok. 43 % czasu. Zasadnicza funkcja kontaktu wzrokowego jest przekazywanie komunikatów relacyjnych. Co to oznacza? Ogólnie można powiedzieć, że patrzeć na inną osobę jest wyrazem zainteresowania a jednocześnie przejawem pozytywnej lub negatywnej odpowiedzi na to zainteresowanie.

Dotyk. Najważniejsze funkcje komunikacyjne dotyku to: wspieranie/ pocieszanie, funkcja afiliacyjna, funkcja władzy.

Gesty. Kiedy mówimy nieustannie poruszamy rękami, głową ale też całym ciałem. Ruchy te są skoordynowane z mową i stanowią część całościowego procesu komunikowania się. Kiwanie głową jest dość specyficznym rodzajem gestu i odgrywa dwie zasadnicze funkcje: po pierwsze, działa jako wzmocnienie, nagroda i zachęta dla rozmówcy do kontynuowania wypowiedzi, po drugie, służy synchronizacji interakcji – kilkakrotne kiwnięcie głową (seria) oznacza brak zgody i chęć zabrania głosu.

Pozycja ciała. Sposób siedzenia czy stania ujawnia informacje nt. naszego samopoczucia. Jednym z komunikatów emitowanych przez postawę ciała jest stan napięcia psychicznego. Świadczą o nim znaki statyczne (stopy ściśle przylegające do siebie, ręce przyciśnięte do ciała, zaciśnięte dłonie) oraz kinezyczne (ciągłe poruszanie stopami,

rękami, kręcenie głową). Za pomocą postawy ciała komunikujemy również nasze nastawienie wobec rozmówcy. Bezpośrednie ustawienie ciała ułatwiające kontakt wzrokowy, wychylenie ciała do przodu, dotykanie jest wyrazem pozytywnego nastawienia do rozmówcy. Wyrazem sympatii dla rozmówcy jest podobna/ lustrzana pozycja ciała.

Komunikacja werbalna to przekazywanie informacji za pomocą wyrazów. Dużą rolę odgrywają tu takie czynniki, jak: akcent (badania dowiodły, że jest ważniejszy niż treść wiadomości!); stopień płynności mowy (świadczy o kompetencji i odpowiedzialności); zawartość (treść) wypowiedzi; jest uzależniona od władzy oraz związków międzyludzkich, uzależnionych od przyjętego systemu kulturowego.

Komunikacja werbalna to komunikacja oparta na słowie. Sprowadza się ona do tego, iż przekazując komunikaty używamy słów. Rozmawiając z drugą osobą – używamy słów. Czytając książkę – odbieramy komunikaty autora przekazane nam za pomocą słów. Pisząc list lub wypracowanie przekazujemy komunikaty za pomocą słów.

Język mówiony charakteryzuje się swobodą, czasem skrótowością, zdania mogą być niedokończone, urwane. Wynika to przede wszystkim z tego, że mówiący ma bezpośredni kontakt ze słuchaczem, czyli kontakt nadawcy z odbiorcą wypowiedzi nie ogranicza się tylko do komunikatu językowego. Mamy do dyspozycji gest, mimikę, a także własny głos: intonacją można zaznaczyć pytanie, wyrazić zdumienie czy gniew. Mówiący może reagować na wyraz twarzy słuchającego i powtórzyć coś lub zmienić nieco przekaz. Natomiast, tekst pisany można kilkakrotnie poprawiać, wygładzać, tak aby czytający zrozumiał wszystkie intencje autora. Czytający zaś może wrócić do tego, co go zaciekało lub było niezrozumiałe. Tekst pisany charakteryzuje się zatem starannym doбором słów, brakiem powtórzeń, dopracowaną składnią i przemyślaną kompozycją.

W obecnych czasach, kiedy pęd ku nauce języków obcych jest olbrzymi, a każdy rodzic chce aby jego pociecha jak najlepiej porozumiewała się w języku obcym przed nauczycielami stoi nie lada trudne zadanie. Wybór odpowiedniej metody nauczania.

Najbardziej popularnymi metodami są: techniki nauczania przez zabawę: organizowanie zabaw, gier, uczenie krótkich wierszyków i piosenek.

Istnieją również niekonwencjonalne i konwencjonalnie metody nauczania – często stosowane przez nauczycieli, z których wiele

zapożyczyły sobie również najnowsze metody (nap. metoda naturalna, total physical response i metoda bezpośrednia).

Kontrola i ocena to ważne elementy w procesie nauczania. Ich celem jest dostarczenie uczniom i ich rodzicom informacji na temat osiągniętych umiejętności i wiedzy. Dla nauczyciela zaś są one źródłem wiedzy na temat skuteczności i efektywności procesu dydaktycznego.

Ze względu na to, że dzieci w młodszym wieku szkolnym mają łatwość przyswajania podsystemu fonetycznego języka, kontrola stopnia opanowania wymowy, rytmu i intonacji powinna zajmować istotne miejsce. ponieważ nasi uczniowie nie piszą i nie czytają w języku obcym, ćwiczenia kontrolne powinny bazować się na: obrazkach, piktogramach, symbolach literowych lub liczbowych.

Dzieci mają łatwość imitowania przedstawionego im modelu językowego. Kontrola artykulacji uczniów jest dla nauczyciela informacją zwrotną, czy dobrze opanował wymowę danej głoski. Sprawdzamy to przede wszystkim przez recytację wyliczanek lub wierszyków.

Opanowanie słownictwa na tym etapie nauczania jest ściśle związane z rozumieniem. Na tym etapie uczniowie powinni rozumieć proste instrukcje nauczyciela oraz krótkie teksty ze znanym im słownictwem.

Przygotowując zasady działania systemu oceny należy podkreślić rolę systematyczności. Tylko stała kontrola i przejrzysty system oceny dadzą wiarygodne informacje na temat ucznia i efektywności procesu kształcenia. Pomocne w tym są karty oceny przygotowane dla każdego ucznia.

Komunikacja werbalna i niewerbalna, która występuje w relacji między nauczycielem a uczniem, odgrywa ważną rolę w edukacji dziecka. Często determinuje ona również motywację ucznia do działania lub jej brak. Sposób porozumiewania się nauczyciela z uczniami i stopień trudności używanych przez niego słów i zastosowania różnych metodów powinien być dostosowany do poziomu intelektualnego dziecka.

Bibliografia

1. Borg J. Język ciała. Siedem lekcji komunikacji niewerbalnej / J. Borg. – Warszawa : Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2011. – 188 s.

2. Babik W. Słownik encyklopedyczny informacji, języków i systemów informacyjno-wyszukiwawczych / W. Babik. – Warszawa : Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 2002, s. 16. – Seria: Nauka, Dydaktyka, Praktyka.

3. Hornowski B. Psychologia różnic indywidualnych / B. Hornowski – Warszawa, 1985.

4. Pasterniak W. Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej / W. Pasterniak. – Warszawa, 1974.

5. Szewczuk W. Psychologiczne podstawy zasad wychowania / W. Szewczuk. – Warszawa, 1972.

Ганна Чернега

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ ДІЄСЛІВ МОВЛЕННЯ У ЗБІРЦІ ОКСАНИ ЗАБУЖКО «СЕСТРО, СЕСТРО»

У сучасній мовознавчій науці й надалі залишається актуальним вироблення принципів для узагальнення лексико-семантичної класифікації дієслів [1, с. 85]. У нашій статті зроблено спробу структурувати окремі лексико-семантичні групи (ЛСГ) дієслів на позначення мовлення у лексико-семантичне поле (ЛСП), яке виявилось досить великим дієслівним прошарком із-поміж інших. ЛСП «мовлення» ввібрало в себе як стилістично забарвлену, так і нейтральну лексику.

Дієслівне ЛСП мовлення неодноразово ставало об'єктом лінгвістичних досліджень, де було проаналізовано його лексичну та категоріальну семантику. Із початку 60-х років значення дієслів мовлення детально розглянуто в роботах Ю. Апресяна, В. Бахтіної, А. Вежбицької, Д. Герартса, В. Жуковської, І. Кобозевої, З. Нічман, І. Савіної, О. Селіванової, Г. Щура та інших.

Мета роботи – виявити тенденції індивідуального мовотворення Оксани Забужко, здійснити структурно-семантичний аналіз дієслівного поля «мовлення», зафіксованого нами у збірці «Сестро, сестро». Оскільки немає окремих досліджень ідіостилу Оксани Забужко на рівні лексики її творів у цілому та лексико-семантичних полів дієслів зокрема, то наше дослідження є актуальним, бо дає можливість і надалі вивчати семантичні поля у

мові автора, виявляти нові тенденції, вивчати індивідуальний стиль письменниці, тим самим розширюючи межі мовотворення сучасної української літератури взагалі.

Ядерною зоною або центром досліджуваного ЛСП дієслів на позначення поняття «мовлення» є ряд із домінантою **говорити**: *мовити, казати*; а також всі похідні лексеми: «...*так і заснула на лаві під вікном, не встигнувши проказати не то десять отченашів, а насилу одного подужавши вимовити*» [2, с. 111]. Периферійна частина представлена лексемами, які містять найменше спільних семантичних компонентів із ядром поля: *казати, розповідати, лунати, мурмотати, дихнути*. ЛСП мовлення має ієрархічну будову, а тому ми можемо поділити його на ЛСГ, де автономна сукупність лексем об'єднана спільною гіперсемою меншого ступеня узагальнення, ніж польова гіперсема. У нашому випадку «**говорити / мовити**» є польовою гіперсемою. У межах ЛСП «**говорити**» ми виділяємо ЛСГ на позначення «**відтворення / невідтворення звуків**» та «**інтенсивність звуків**». У групі на позначення відтворення звуків містяться слова, що означають проказувати що-небудь у голос, видавати звуки: *промовляти, говорити, розповідати, звучати, дихнути, казати, зблягузкати* (сказати, не подумавши), *розтуляти рота* (згрубіла форма), *перекладати себе на слова й голос, переповідати, промовляти, насталакати, устругнути, шкварчать* (звучать), *ворожила, падало, балакати, вибулькнути, триндіти, гикнути, варнякати* («...*легенько дихнувши у вухо: «Ну похвалися, похвалися дяді, що ти читаєш»* [2, с. 28]; «*Тільки хлопець міг з легким серцем зблягузкати таку дурницю*» [2, с. 39]; «...*та вони й справді вчилися говорити, вчилися перекладати себе на слова й голос*» [2, с. 48]; «...*а якщо дійсно маніакально-депресивний психоз, насталакає той далі*» [2, с. 62]; «*А дурні ж вірші, дурні, як сирі дрова, і шкварчать так само*» [2, с. 66]; «...*своїм голосом вона ворожила...*» [2, с. 130]; «...*і нервово, збуджено хихотіла на кожне вдале слівце, що падало з екрана*» [2, с. 130]; «...*перші такти ... – вибулькнули, мов ... хтось дуже поважно проворкотав: «Соррі»* [2, с. 141].

Для позначення мовлення, яке є бажаним, але з певних причин не супроводжується звуками, використовує автор такі дієслова чи словосполучення: *пересох щоденний словесний потічок* (метафора), *мовчати, не повернувся язик, замовкнути,*

ворушить губами («...однак потім твою побрехеньку викрили, а коли пересох щоденний словесний потічок...» [2, с. 25]; «Мілена *ворушить губами*, але звуку вже не чути» [2, с. 152].

Інша ЛСГ дієслів має сему «інтенсивність відтворення звуків», і сюди ввійшли такі лексичні одиниці: говорити гучно(*кричати, розітнунься, лунати, скандувати, декламувати, зчиняти рейвах, заляцати, верещати, торохтіти*): «...на неї зненацька заляцало істеричним екранним фальцетом...» [2, с. 127]; говорити тихо, невиразно (*мурмотати, дзумчати, шепотіти, шелестіти, лепетати, бриніти, кихкотіти* (говорити нерозбірливо), *шумком проноситься, гудіти, цідити, бурмотіти, відмуркуватися, сичати, проворкотіти, мимрити, шамотіти*): «...назавтра на уроці цілий клас тихенько *дзумчав* собі під носа ..., ніби класну кімнату раптом виповнили джмелі» [2, с. 40].

У ЛСП дієслів мовлення визначаємо також системні відношення: синонімію та антонімію. Лексеми *промовляти, говорити, казати, переповідати, промовляти* або *мовити, балакати* стають домінантами окремих синонімічних рядів, компоненти якого мають спільне значення, що найвиразніше виявляється в лексемах *говорити, казати, мовити*. Для побудови синонімічного ряду домінантою визначаємо слово *говорити*: *розмовляти, казати, балакати, цідити, стогнати*. Якщо до семи «говорити» додати конотативні семи «тихо» чи «шумно», «невиразно», то матимемо синонімічні ряди з домінантою *шепотіти*: *мурмотати, дзумчати, шепотіти, шелестіти, лепетати, бриніти, кихкотіти* (говорити нерозбірливо), *гудіти, цідити, бурмотіти, відмуркуватися, сичати, проворкотіти, мимрити, шамотіти* («*Десь під ту пору вона саме почала гарнішати, і то якось стрімголов, – завчасу, шелестіло* поміж себе жіноцтво» [2, с. 79]; «... яка ще пані, що ця дитина *лепече?*» [2, с. 85]). Серед цього синонімічного ряду – шість лексем, утворених шляхом звуконаслідування. Всі вони можуть бути компонентами гіперсинонімічної групи дієслів говоріння тільки в переносному значенні й обов'язково в умовах відповідного контексту. Неоднорідне в таких слів експресивне й емоційне навантаження. Серед них: *дзумчати* і *гудіти* – видавати одноманітні дрижачі звуки при польоті (про комах), *шелестіти* – видавати, утворювати шарудіння, шелест, шерех (про дерева), *бриніти* – утворювати

дзвенячий протяжний звук (про струни), *муркотати* – безперестанно видавати звуки «мур-мур» (про котів та інших котячих), *сичати* – видавати або утворювати звуки, які нагадують протяжну вимову звука «с» (про зміїних).

У межах цього синонімічного ряду визначаємо авторські семантичні неологізми-синоніми, які суттєво впливають на сприйняття тексту. О. Забужко створює цілий синонімічний ряд оказіоналізмів на позначення розмовної діяльності: *устругнути*, *шамотіти*, *зблягзкати*, *дзумчати*. Слід зауважити, що порівняно невеликий прошарок у ЛСП «мовлення» складає стилістично забарвлена лексика, до якої входять здебільшого розмовні згрубілі лексеми: *вибулькнути*, *триндіти*, *залицати*, *торохтіти*.

Отже, у межах дієслів ЛСП мовлення, які функціонують у творах Оксани Забужко, ми виокремили дві ЛСГ, такі як «відтворення / невідтворення звуків» та «інтенсивність звуку». У свою чергу, ці ЛСГ ми структурували в чотири підгрупи або мікросхеми: «проказувати що-небудь уголос, видавати звуки», «не видавати звуків», «говорити гучно», «говорити тихо, невиразно». Також ми виділили синонімічні ряди звуконаслідувальних слів, оказіоналізмів та прошарок стилістично забарвленої лексики, в якій переважно домінували розмовні й згрубілі лексеми. У перспективі актуальним бачиться дослідження інших лексико-семантичних полів, які репрезентують мову творів О. Забужко, щоб мати повну картину ідіостилю письменниці – одного з найбільш яскравих представників сучасної української літератури.

Список використаної літератури

- 1.Бойко Ю. Дієслова лексико-семантичного поля «мовлення» у репрезентації автора / Ю. Бойко // Серія Іноземні мови. – Львів : Вісник Львів. – 2014. – № 22. – С. 85–92.
- 2.Забужко О. Сестро, сестро : повісті та оповідання / О. Забужко. – К. : Факт, 2004. – 240 с.
- 3.Лисиченко Л. А. Лексикологія сучасної української літературної мови. Семантична структура слова / Л. А. Лисиченко. – Х. : Вища школа, 1977. – 114 с.
- 4.Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навч. посіб. / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, М. Л. Микитин-Дружинець. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 368 с.

Анастасія Шевчук

ОНОМАСТИКАОН УКРАЇНСЬКОГО ТЕЛЕВІЗІЙНОГО ПРОСТОРУ

Розвиток телеіндустрії сприяє збільшенню онімів в українській мові, а підтвердженням цього є порівняння телевізійних програм за 1996 та за 2017 роки: у першій є всього 5 телеканалів, а у другій – 27. Простежується пряма пропорція: збільшується кількість каналів – збільшується кількість трансляціонімів, тобто власних назв телевізійних програм.

Об'єктом нашого дослідження є трансляціоніми у діахронії від 90-х рр. ХХ ст. і до сьогодні, тобто їхнє матеріальне втілення та особливості кожного десятиліття.

Актуальність теми полягає у тому, що дослідженням власних назв телепередач у діахронії ніхто ще не займався. Хоча ідеоніми досліджували такі вчені, як Є. І. Батющенко [1], Є. В. Книш [2], М. М. Торчинський [3], проте перші дві праці стосувалися здебільшого опису фільмонімів, а М. М. Торчинський вивчав структуру трансляціонімів, проте не торкався питання історичного порівняння таких пропріальних одиниць.

Основна мета нашої роботи – це вивчення особливостей трансляціонімів в історичному зрізі (за часів незалежної України), зокрема з'ясування їхніх структурних та семантичних особливостей.

Безпосередньо об'єктом дослідження є власні назви телепередач, які створені у 1996, 2006 та 2017 роках. Усього за структурними та семантичними особливостями проаналізовано 47 трансляціонімів.

При вивченні трансляціонімів у діахронії варто виокремити певні різновиди телепередач, які збігаються за певною тематикою, зокрема:

- 1) власні назви ранкових телепередач (*«Доброго ранку, Україно!»*, *«Ранок з Інтером»*);
- 2) власні назви телевізійних новин (*«Новини»*, *«ТСН»*, *«УТН»*);
- 3) власні назви вечірніх програм (*«Вечірня казка»*, *«Колискова для дорослих»*, *«На добраніч, діти!»*);

4) власні назви розважальних телепередач («*Таврійські ігри*», «*Шоу самотнього холостяка*») та ін.

Варто підкреслити, що при порівнянні власних назв теленовин дериваційна структура переважно збігається. Зокрема, і 1996 р. як спосіб творення телевізійонімів використовували абрєвіацію («*УТН*», тобто «українські телевізійні новини»), і 2006, і 2017 («*ТСН*», проте 2006 р. ще додавали розшифрування абрєвіації: «*Телевізійна служба новин*»).

Також власні назви цієї тематичної групи утворювалися синтаксичним способом (наприклад, 1996 р. послуговувались назвою «*Вісті. Інформаційна програма*», 2006 р. – «*Подорожчів. Підсумки дня*», 2017 р. – «*Час. Підсумки дня*»).

Аналізуючи власні назви ранкових телепередач, ми спостерегли, що постійно у номінації фіксується певне слово на позначення темпорального відношення (зокрема лексема «ранок» у різних відмінках: 1996 р. – «*Доброго ранку, Україно*»; 2006 та 2017 рр. – «*Ранок з Інтером*», «*Ранок з Україною*», а також «*Сніданок з 1+1*»).

При порівняльному аналізі структури власних назв телепередач можна зробити висновок, що сьогодні простежується тенденція до більш простих форм трансляціонімів («*Свобода слова*», «*Смакота*» тощо), на відміну від 90-х років ХХ ст., коли найменування могло містити дев'ять і більше слів («*Національна академія наук України. Електронна комп'ютерна газета «Все – всім*»).

Отже, трансляціоніми – це підвид ідеонімів, який активно зростає у наш час завдяки насамперед збільшенню кількості каналів у телевізійному просторі України. Варто зазначити, що лише окремі власні назви телепередач повторюються впродовж десятиліть (наприклад, «*ТСН*» трапляється у 2006 та 2017 роках). Здебільшого трансляціоніми утворюються синтаксичним способом, проте простежується тенденція до спрощення структури таких пропріативів.

Безумовно, вивчення власних назв телепередач є актуальним у наш час, адже ХХІ століття – це ера цифрових технологій, що сприяє збільшенню кількості трансляціонімів, які варто аналізувати у діахронії та систематизувати за певними критеріями.

Список використаної літератури

1. Батющенко Є. І. Поняття фільмоніму в контексті теорії ономастики / Є. І. Батющенко // Мова та література у полікультурному просторі: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/7030/1/Y_Batiushchenko_MLPP_GI.pdf

2. Кныш Е. В. Лингвистический анализ наименований кинофильмов в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 – русский язык / Е. В. Кныш. – Одесса, 1992. – 17 с.

3. Торчинський М. М. Власні назви телепередач: структура, словотвір, мотивація / М. М. Торчинський // Записки з ономастики : збірник наукових праць. – Одеса : Астропринт, 2015. – Випуск 18. – С. 669–683.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Бадалян Гаяне, студентка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Торчинська Н. М.**

Бішарєва Катерина, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)'). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Грицева А. П.**

Брюхович Олеся, студентка IV курсу факультету української філології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Дуденко О. В.**

Булавук Ольга, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – докт. філол. наук, проф. **Торчинський М. М.**

Вегера Христина, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)'). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Н. В. Подлевська.**

Волик Світлана, студентка IV курсу факультету української філології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Дуденко О. В.**

Гармата Ірина, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – ст. викладач **Терещенко Л. В.**

Гнатюк Любов, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного

університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Н. В. Подлевська.**

Горячок Інна Владиславівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету.

Грицева Антоніна Петрівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології Хмельницького національного університету.

Дутковська Оксана Борисівна, старший викладач кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету

Дурач Каріна, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Н. В. Подлевська.**

Дячок Марина, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Н. В. Подлевська.**

Замашнюк Ірина, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Н. В. Подлевська.**

Зачепа Катаріна, студентка IV курсу факультету української філології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Комарова З. І.**

Іванчишин Оксана, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – ст. викладач **Терещенко Л. В.**

Капиця Альона, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська,

російська мови)»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Н. В. Подлевська.**

Карачковська Ірина, студентка V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Середня освіта. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Приймак І. В.**

Карачун Дарія, студентка V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська мова)»). Науковий керівник – ст. викладач **Дутковська О. Б.**

Коваль Марина, студентка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Торчинська Н. М.**

Ковальчук Альона, магістрант V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Горячок І. В.**

Козьменко Анна, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Н. В. Подлевська.**

Корой Ірина, студентка V курсу факультету української філології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (спеціальність «Середня освіта. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Дуденко О. В.**

Котоній Вікторія, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Н. В. Подлевська.**

Лалуєва Аліна, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного

університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Н. В. Подлевська.**

Мапкарян Майя, магістрант V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Станіславова Л. Л.**

Мартинюк Яна, магістрант V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Грицева А. П.**

Матвійчук Марина, магістрант V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Торчинська Н. М.**

Микуцька Олена, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – докт. філол. наук, проф. **Торчинський М. М.**

Мільчановська Ліана, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Горячок І. В.**

Мітіна Надія, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови)»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Н. В. Подлевська.**

Паламарчук Тарас, студент V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Середня освіта. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Грицева А. П.**

Пасіщук Анна, студентка V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Середня освіта. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Торчинська Н. М.**

Подлевська Неля Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету.

Савчук Ірина, студентка II курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Торчинська Н. М.**

Серкова Юлія Іванівна, старший викладач кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету.

Станіславова Людмила Леонідівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології, декан гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету

Струтинська Галина, магістрант V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – докт. філол. наук, проф. **Торчинський М. М.**

Терещенко Катерина, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови))). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Грицева А. П.**

Терещенко Людмила Вікторівна, старший викладач кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету

Ткачук Ліна, магістрант V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Горячок І. В.**

Торчинська Наталія Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології Хмельницького національного університету

Торчинський Михайло Миколайович, – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української філології Хмельницького національного університету.

Тохур Катерина, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Горячок І. В.**

Федорович Крістіна, студентка IV курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська, російська мови))). Науковий керівник – ст. викладач **Серкова Ю. І.**

Феркалюк Діна, студентка V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Середня освіта. Українська мова і література»). Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Торчинська Н. М.**

Фурман Марія, студентка V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Переклад (польська мова))). Науковий керівник – ст. викладач **Дутковська О. Б.**

Чернега Ганна, студентка III курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – ст. викладач **Терещенко Л. В.**

Шевчук Анастасія, магістрант V курсу гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету (спеціальність «Філологія. Українська мова і література»). Науковий керівник – докт. філол. наук, проф. **Торчинський М. М.**

За достовірність інформації і відсутність плагіату
відповідальність несуть
автори наукових статей

Свої зауваження, побажання і пропозиції можна висловити
в електронних повідомленнях за адресою *ksf2013@ukr.net*

**СЛАВІСТИЧНІ СТУДІЇ:
ЛІНГВІСТИКА, ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО,
ДИДАКТИКА**

Збірник наукових праць

Випуск третій

Голова редколегії *Подлевська Н. В.*
Відповідальна за випуск *Торчинська Н. М.*

Підписано до друку **21.06.2016 р.**
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. **????**

Наклад 100. Замовлення №**?????**

Віддруковано з оригінал-макету замовника
Друк: **ФОП Бідюк Є. І.**

Свідоцтво про внесення до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої
продукції
Серія ДК 4164 від 23.09.2011 р.

