



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

Збірник наукових праць

Випуск восьмий

**Хмельницький
2020**



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

Збірник наукових праць

Випуск восьмий

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

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

Збірник наукових праць

Випуск восьмий

**Хмельницький
2020**

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., 2020. Випуск восьмий. 180 с.

Рекомендовано до друку на засіданні кафедри слов'янської філології (протокол № 5 від 29 грудня 2020 року)

Редакційна колегія:

Горячок І. В., Подлевська Н. В. (голова редколегії), Сашко І. С., 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, перекладачів, педагогів та всіх, хто цікавиться зазначеними питаннями.

© Автори статей, 2020
© Хмельницький національний університет, 2020

ЗМІСТ

<i>Барановська Лідія, Серкова Юлія.</i> Мова жіночих персонажів у творчості засновниці «іронічного детективу» Іоанни Хмелевської	6
<i>Вальчук-Оркуша Оксана.</i> Польська мова у закладі вищої освіти як складник підготовки майбутнього філолога-полоніста	16
<i>Возна Ірина.</i> Ознаки жанру психотрилера у романі Максима Кідрука «Твердиня»	25
<i>Габінет Ірина.</i> До питання про взаємодію польської та української мов у XVI–XVIII ст.	32
<i>Гаценко Ірина.</i> Тематичні групи субстантивованих числівників в українській мові	37
<i>Глуцька Марина.</i> Формування у школярів комунікативних умінь з іноземної мови	42
<i>Горячок Інна.</i> Медіа міста Хмельницького	46
<i>Денега Марина.</i> Роль гри на уроках української мови	51
<i>Євин Максим.</i> І. Огієнко в історії української літературної мови	54
<i>Ільєнко Олена.</i> Теоретичні основи компаративного аналізу	58
<i>Колодко Каміла.</i> Використання зарубіжних методик викладання іноземної мови у школах України	63
<i>Марченко Діана.</i> Розвиток умінь монологічного мовлення на уроках іноземної мови: етапи формування та система вправ	69
<i>Огінська Аліса.</i> Аналіз назв посуду для вживання і зберігання рідини в польській та українській мовах	73
<i>Подлевська Неля.</i> Перекладацька практика як складник формування мовно-професійної особистості майбутнього філолога	77
<i>Попик Наталія.</i> Використання автентичних матеріалів для навчання польської мови	85
<i>Сень Оксана.</i> Життєвий і творчий шлях Гжегожа Касдепке	89
<i>Смичок Марина.</i> Еволюція поняття «стереотип» у контексті сучасної етнолінгвістики	93
<i>Стадник Тетяна.</i> Інноваційні технології і засоби навчання у вивченні польської мови як іноземної	99
<i>Станіславова Людмила.</i> Створення електронного підручника на основі сучасних web-технологій	103

Старух Аліна. Особливості мовленнєвого етикету Польщі та використання його на уроках польської мови	109
Стромелюк Валерія. Постмодернізм у художній літературі Польщі та України	112
Тищук Ольга. Мовнокомунікативна особистість студента-полоніста як складник формування міжкультурної комунікації	117
Тонкошкура Віта. Дистанційні технології навчання іноземної мови із використанням комп'ютерних комунікацій	124
Торчинська Наталія. Діалектне членування польської мови	127
Торчинський Михайло. Власні особові імена як об'єкт вивчення слов'янської ономастики	138
Шевчук Марія. Використання елементів інноваційних технологій під час вивчення фонетики на уроках української мови	147
Ялова Марія. Особливості навчання іноземної мови дітей із порушенням розумового розвитку і ЗПП	152
Czornous Weronika. Miłość do człowieka i stworzenia jako istotne elementy franciszkanizmu w poezji Jana Twardowskiego	159
Korostil Julia. Postać S. Żadana w literaturze ukraińskiej	164
Pawluk Oleksij. Religijne aspekty w «Imperium» Ryszarda Kapuścińskiego	169
Saszko Irena. Koncept 'miłość' w danych słownikowych języka polskiego	175

*Лідія Барановська, студентка групи ФПРмз-19-1,
Юлія Серкова, старший викладач
кафедри слов'янської філології*

МОВА ЖІНОЧИХ ПЕРСОНАЖІВ У ТВОРЧОСТІ ЗАСНОВНИЦІ «ІРОНІЧНОГО ДЕТЕКТИВУ» ІОАННИ ХМЕЛЕВСЬКОЇ

Безсумнівно, Іоанна Хмелевська – одна з найпопулярніших польських письменниць. У рідній Польщі тиражі її книг били рекорди, популярність була величезною, вона неодноразово отримувала престижні національні премії. Кожна її нова книга автоматично потрапляла в список польських бестселерів і залишалася там довгий час. Усі романи Хмелевської неодноразово перевидавалися, а деякі були адаптовані для кіно і телебачення [18].

Іоанна Хмелевська – польська письменниця, сценаристка, ілюстратор книг, відома як автор жанру іронічного детективу. Її справжнє ім'я – Ірена Барбара Кун (дівооче прізвище Беккер). Її псевдонім (ім'я взяте під час обряду миропомазання, прізвище – однієї з її прабабусь) став ім'ям літературного персонажа, героїні книжкової серії «Пригоди Іоанни». Народилася 2 квітня 1932 року у Варшаві, в сім'ї директора банку Яна Беккера (1906 – 1983) і Яніни Конопаської (1909 – 1993). Вихованням майбутньої письменниці займалися здебільшого жінки – бабуся та дві тітки, Тереза і Люцина. Остання мала особливий вплив на формування світогляду майбутньої письменниці – Люцина була журналісткою [17].

Іоанна Хмелевська провела своє дитинство в Груйці та Варшаві, де навчалася в загальноосвітній школі й гімназії. У дитинстві вона багато читала і вже в дуже ранньому віці мріяла написати роман.

Сім'я Хмелевської хотіла, щоб майбутня письменниця стала лікарем, проте ще в ліцеї молода Хмелевська почала цікавитися архітектурою і вибрала її як напрям навчання. Ще в старших класах вона познайомилася зі своїм майбутнім чоловіком Станіславом, рано завагітніла і вийшла заміж. Учити вона почала вже заміжною, а незабаром (1951 року) народила першого сина. Мала двох синів. Закінчила архітектурний факультет Варшавського політехнічного університету, отримавши спеціальність інженера-архітектора. Працювала в архітектурно-

будівельній майстерні «Блок», в Енергопроекті, у конструкторському бюро «Столиця», брала участь у будівництві Будинку селянина. Теми, пов'язані з цим періодом, пізніше з'явилися в її романах.

Як прозаїк Іоанна Хмелевська дебютувала 1958 року на сторінках журналу «Культура і життя», пишучи статті на архітектурну тематику. Деякий час в «Культурі та мистецтві» висвітлювала теми, пов'язані з архітектурою інтер'єру. Книжковий дебют відбувся 1964 р., коли був опублікований перший роман «Клин» [19]. Із початку 1970-х років займалася лише літературною творчістю, писала багато й різноманітно: була автором численних книг у жанрі художньої літератури для дорослих, творів для дітей і підлітків, має оповідання, романи, аудіокниги, сценарії, кулінарну книгу, автобіографію в семи частинах і своєрідні посібники («Як вижити з чоловіком», «Проти баб!», «Трактат про схуднення»). Усього в арсеналі Хмелевської понад 80 книг. Здебільшого – це романи, є також публіцистичні твори. Книги в жанрі художньої літератури для молоді: «Звичайне життя», «Будинок із привидами», «Сліпе щастя». Захоплюючі книги для дітей – «Пафнутій», «Ліс Пафнутія» та ін., але найбільшу популярність їй принесли детективні та пригодницькі романи. На її творах виховувалися декілька поколінь польських читачів. Загальний тираж романів письменниці в Польщі перевищив 6 млн примірників, а в Росії, де вона вважається найбільш популярною закордонною письменницею, – 8 млн. Її книги перекладалися іноземними мовами 107 разів (зокрема російською, чеською, словацькою, шведською мовами) і врятували від банкрутства два видавництва і одну друкарню.

Письменниця мала чимало захоплень: кінні перегони, брідж, колекціонування марок та бурштину, виготовлення намист, вишивка, ворожіння на картах, виготовлення композицій із сухих трав. Вона чудово стріляла, вправно кермувала, володіла кількома іноземними мовами. Авторка часто із задоволенням подорожувала світом, хоча принципово не літала літаками. Пані Іоанна дуже любила відпочивати у Франції – здебільшого у водолікарнях на узбережжі Бретані. Любила коней, захоплено робила ставки на кінних перегонах, з азартом грала в казино по всій Європі. Не боялася ризикувати, жити. Не дивилася телебачення, не читала

преси, не любила інтернету, хоча сама належала до тих публічних персон, яким приділяє найбільше уваги преса, радіо і телебачення. Люди з оточення Хмелевської говорили про її постійну зайнятість, десятки ідей. Найбільше, однак, характеризувала письменницю життєрадісність. Шанувальники її творчості, які любили її за неординарність й індивідуальність, створили інтернет-сайт, присвячений улюбленій письменниці: www.chmielewska.art.pl. [18].

Польська письменниця стала відома завдяки своїм детективним історіям – заплутаним і захоплюючим пригодам розумної, але навіженої авантюристки пані Іоанни. Письменниця не просто дала героїні своє ім'я, вона фактично описала саму себе – любительку азартних ігор, авантюр і гострих відчуттів. За словами шанувальників, у жодній книзі незрозуміло, скільки років героїні: вона і в 30, і в 75 років вплутується в авантюри, грає в казино, ставить на коней, п'є вино і носить туфлі на підборах. За словами її рідних, Хмелевська була саме такою: ніколи не сиділа на місці і не втрачала смак до життя. «Доля дала мені занадто багату уяву, з якою важко не тільки працювати, але й жити», – говорила Іоанна Хмелевська.

І. Хмелевська – володарка численних літературних премій, зокрема Премії Голови Ради Міністрів за творчість для дітей та юнацтва (1989), дворазовий лауреат премії Емпік – найбільшої в Польщі мережі продажу медіа-носіїв (2000, 2001). У травні 2004 року була нагороджена офіцерським хрестом Ордена Відродження Польщі, 2006 року отримала Премію Великого Калібру за досягнення в детективній творчості. Але її почуття самоіронії засвідчує улюблене, неодноразово повторюване висловлювання: «Написання роману життя ще попереду» [3, с. 4]. Письменниця померла 7 жовтня 2013 року у віці 81 року. Похована на варшавських Повонках.

Читачі і літературні критики називають найкращими творами Хмелевської детективно-гумористичні романи «Що сказав небіжчик», «Все червоне», «Крокодил з країни Шарлотти», «Дикий білок», « Обхідні шляхи», «Автобіографія», написані від першої особи. Оповідачкою найчастіше виступає героїня на ім'я Іоанна, архітектор і письменниця, яка дуже нагадує авторку. Пані Іоанна мимоволі виявляється втягнутою в неймовірні кримінальні інтриги міжнародного масштабу. Альтер его письменниці

доводиться стати детективом і почати розслідувати таємничі і часто жорстокі злочини. Завдяки нестандартним методам приватного розслідування, вона розкриває численні вбивства і крадіжки. Специфічний «жіночий» спосіб мислення на перший погляд розсіяної Іоанни, дозволяє їй діяти нестандартно, винахідливо і, головне, результативно. Комізм романів Хмелевської виникає з незвичайних ситуацій, у яких бере участь Іоанна та її подружки, зокрема цілком реальна особа – Аліція, яка живе в Данії. «Саме вона, Аліція, змусила мене зрозуміти, що я просто спостережлива. Запам'ятовую і описую», – казала письменниця [18].

Героїню й авторку поєднує зовнішній вигляд, особисте життя, професійна діяльність, риси характеру і фрагменти біографії. Про автобіографізм свідчать заяви письменниці в інтерв'ю та в «Автобіографії», присвяти або передмови [8, с. 140]. Письменниця не шкодувала подробиць своїх сімейних і партнерських відносин, принад і темних сторін життя. Схожість із біографією проявляється не тільки в розповіді від першої особи, але й завдяки справжнім особистостям, описаним у творчості письменниці. Вона з гумором змальовувала своїх близьких із кола сім'ї та друзів. Велику роль у її творчості грає подруга юності й однокласниця – Янка, яка стала прототипом героїнь декількох романів. Одна з її учительок була описана в «Звичайному житті». На питання про автобіографічні сюжети сама Хмелевська завжди відповідала, що в роман вона ніколи не вклала всю себе. Часто це була сума кількох героїнь, із багатьма, часом суперечливими рисами характерами. Однак те, що вона безумовно вклала, – це враження про навколишній світ і, насамперед, про знайомих їй людей.

Героїні її книг були схожими на неї саму, мали сильний, рішучий, винахідливий і кмітливий характер. Саме вони вирішували загадки, із якими зазвичай не могли впоратися чоловіки [3, с. 3], тому й кажуть, що романи Хмелевської були адресовані насамперед жінкам, які мали грати дві ролі: емансипованої жінки й ідеальної господині, матері. Високоосвічені, з великою самоповагою, вони загрузли в рутині повсякденних обов'язків. Фоном того життя став період дефіциту. Шлях жінки з роботи додому був походом по магазинах: тут вистояла за шматком м'яса, за три квартали далі якраз щось

«викинули», потім треба було купити хліб, молочні продукти, порошок, газети в кіоску і ще забігти в ремонт, взяти в консержки ключ від сушки, поставити сітки, розігріти дітям учорашній обід, збігати в школу на батьківські збори, у нічний час приготувати що-небудь на завтра, попрати, попришивати гудзики, накрутити волосся, щоб вранці хоч якось виглядати, і так далі.

І раптом з'являється Іоанна Хмелевська! Жінка освічена, розумна, приваблива і якась... інша – вільна. Це означає, що порожній холодильник і безлад в квартирі – не ганьба для господині дому. Крім того, Іоанна – жінка непрактична. Вона може за останні гроші купити собі одяг, косметику, каблучку, перуку... Але ж вона має двох синів, котрі іноді з'являються на узбіччі сюжетної лінії. І аж ніяк не виглядає жертвовною матір'ю. Польки отримують урок: жінка має право ставитися до себе так само, як до інших, тому що вона повноцінна людина.

Урок другий: Іоанна не чіпляється за одного чоловіка. Коли почуття згорає, немає зв'язків дружби, відсутні ознаки вірності і поваги до неї – вона йде... Страждає і йде далі. Навіть іноді має швидкоплинні романи. Читачі трохи дивуються, трохи заздять і з нетерпінням чекають наступної книги. Хмелевська (Хмелевські, тому що з опублікованої автобіографії письменниці ми знаємо про велику подібність обох жінок) насамперед самостійна. Вона знає, що покладатися можна в основному на себе, і немає потреби робити вигляд, що все по-іншому – для збереження зовнішнього вигляду або для спокою чоловіків. Отже, потрібно багато вміти, бо тоді легше жити і зміцнювати власну незалежність. Тому Іоанна знає кілька мов, водить машину і, до речі, вміє, наприклад, створювати візерунки для флокірування тканин або в'язати гачком – все це допомагає їй вибратися з сюжетних колотнеч [11, с. 42]. Важливо відзначити, що героїня не є неперевершеним зразком, вона близька читачам, так як володіє багатьма їхніми якостями. Для жінок літераторка стала своєрідним орієнтиром. Феномен письменниці полягає в тому, що творила вона для всіх, але порізному сприймалася обома статями. Замість стереотипів, характерних для того часу, Хмелевська малює нам жінку реальну, вимушену бути діловою, недосконалу, але від цього ще більш привабливу.

Те, що книги Хмелевської виявилися такими популярними, пояснювала сама авторка. Вона визнавала, що це не видатні твори, не так добре написані, як кажуть, але завжди оптимістичні. Вона писала насамперед для себе, і, як це не парадоксально, саме тому описані історії так сильно розважають і торкають читача. Фірмовим стилем пані Хмелевської став гумор, без якого не обходилася жодна з книг серії про Іоанну [3, с. 3].

У рідній Польщі популярність авторки була величезною, часто її романи продавалися з-під прилавка. Вона блискуче знайшла себе в новій реальності, завжди випускала дві книги на рік, а 1993 року побила рекорд – шість із них вийшли на ринок. Вона порушила правило, що протягом року не випускається дві книги, тому що остання «з'їдає» читачів першої. 2000 року на першому місці бестселерів її змінив тільки Пауло Коельо [10, с. 42].

Хмелевська відома як засновниця жанру іронічного детективу, який виник наприкінці ХХ ст. і миттєво став популярним, тому що був способом розваги і втечі від реальності. Хмелевська писала в основному детективи, хоча це визначення не повністю відображає специфічний характер її прози. У Росії, де Хмелевська здобула шалену популярність, її твори називають «іронічними детективами». Письменниця завжди погоджувалася з цим терміном, додаючи, що саме почуття гумору відіграє в них найбільшу роль. Детективи, які найчастіше асоціюються з серйозним змістом, у більшості випадків перетворювалися на історії, сповнені гумору та тепла. Злочинці, замість того, щоб викликати страх або тривогу, викликали симпатію. Детективна сюжетна лінія, інтрига, хоч важлива й невіддільна від сюжету, у її творах є тільки основою, на якій розгортається насичена подіями ситуація, а панує над усім гумор. Хмелевська не цурається гротескних ефектів. Авторка не любила сприймати життя повністю серйозно. Своїм гумором та іронією вона робила людей щасливими. В одному з інтерв'ю вона сказала: «Крім мого глибокого переконання, що я повинна отримати Нобелівську премію за підбадьорювання суспільства, інших амбіцій у мене немає» («Sztandar Młodych», 11.04.1997).

Як уже зазначалося, саме книги Іоанни Хмелевської увели моду на жанр іронічного детективу, адже її книги були сповнені надзвичайного почуття гумору, кумедних ситуацій і при цьому

відображали реалії звичайного повсякденного життя, знайомого пересічному читачеві. Величезна популярність Іоанни Хмелевської викликала потік жіночої іронічної детективної прози в постперебудовній Росії [1, с. 2].

Хоча твори Іоанни Хмелевської прийнято називати детективами, через різноплановість їх варто розглядати в більш широкому контексті, не обмежуючись умовностями класичних детективних романів, насамперед тому, що книги Хмелевської до класики цього жанру просто не належать. Авторка не дотримується єдиної кримінальної схеми, усім її творам притаманні нехронологічні відступи і специфічна, іронічна мова [7, с. 286].

Хмелевська у творчості використовувала й інші жанрові різновиди, хоча зазвичай намагалася зберегти типовий для себе кримінальний шаблон. Творча спадщина письменниці не може бути однозначно укладена в жанрові рамки: можна знайти тенденції до маневрування між дитячою літературою (серія про Панфнутія), фантастикою («По інший бік бар'єра»), любовним романом (наприклад, «Роман сторіччя»), сімейною сагою («Старша правнучка»), літературою про подорожі («Великий Алмаз»), пригоди («Що сказав небіжчик», «Дві голови і одна нога») і навіть науковою фантастикою («Приземлення в Гарволіні») [14, с. 210].

В одному інтерв'ю вона говорила, що задоволена тим, як її твори перекладені слов'янськими мовами, – гумор при перекладі не страждає. А ось із мовами інших груп все складається набагато гірше: пробували перекладати німецькою, португальською, італійською, англійською, французькою, але нічого не вийшло [2].

Великою перевагою книг Хмелевської, безумовно, є мова. Сама авторка вболівала за свій недосконалий стиль і визнавала багато недоліків. Водночас її мова – оригінальний сленг, повний неологізмів і словесного гумору. У бібліографії, присвяченій творчості Іоанни Хмелевської, ми знаходимо, насамперед, позиції, присвячені мовним дослідженням. Водночас важливу роль відіграють культурні закономірності. Ймовірно, саме «слов'янство» і якась культурна близькість цієї літератури викликали величезну популярність автора на пострадянському

просторі. Схожий досвід соціалістичних суспільств викликав почуття спільності.

Дослідники прози письменниці не раз намагалися пояснити феномен творчості Хмелевської і звертали увагу на різні причини цього явища. Як зазначає анонімний автор статті, розміщеної на офіційному сайті письменниці: «У роки існування ПНР над детективами Хмелевської літала якась «екзотика», яка впливає з того, що письменниця проводила читача такими місцями, як Копенгагенське казино або резиденція бразильського мафіозі. Було в цих книгах все те, що високо цінує споживач літератури: викрадення, переодягання, різкі повороти сюжету» (з www.chmielewska.art.pl). Водночас Дорота Пасіч стверджує, що в книгах Хмелевська опирається на близьку читачеві реальність. «Акція відбувається завжди або хоча б частково в Польщі або в польському середовищі за кордоном. Діють польські звичаї: вриватися до друзів, дзвонити серед ночі, позичати речі, гроші, книги, курити велику кількість сигарет і пити літри кави» [15, с. 10].

Мова героїнь романів Іоанни Хмелевської стилізована на розмовну польську, що проявляється як у словах автора, так і в діалогах. Усі героїні книг Хмелевської, головні і другорядні персонажі, охоче користуються ресурсами розмовної мови. Вони оперують барвистою мовою, повною експресії, насиченою численними колоквіалізмами, що наближає їхню мову до розмовної. Відтворення розмовної варіації польської мови збагачується різними мовними нововведеннями.

Почуття відіграють важливу роль у житті жіночих персонажів, що також проявляється на рівні мови. Жіночі персонажі часто використовують емоційно забарвлені слова, особливо в діалогах, лайках, ненормативній лексиці, при цьому авторка апелює до почуття гумору читача.

Героїні книг Хмелевської оперують мовою, повною фразеологізмів. Постійні і змінні фразеологічні вирази з'являються в мові всіх героїнь, хоча найчастіше вони наявні у висловлюваннях Іоанни, оповідачки і головної героїні романів. Вони насамперед відображають емоції, що супроводжують героїнь, підкреслюють автентичність ситуацій, які виникли, звертають увагу на їхній комізм. Ванда Міхаляк зазначає, що

накопичення фразеологізмів спрямоване на мовну стилізацію, формування її за зразком розмовної мови і водночас виконує гумористичну функцію, підвищує комізм [13, с. 191]. Це зазвичай відбувається в ситуаціях, коли автор хотіла підкреслити обурення, здивування, гнів. В адресативних фразах героїнь романів Хмелевської також фігурують зменшувальні і пестливі назви у функції образливих, лайливих виразів. У висловлюваннях жіночих персонажів також з'являються численні вигуки, прислів'я, сентенції, прізвиська. Слід зазначити, що висловлювання героїнь романів Хмелевської значною мірою пронизані гумором, насмішкою, іронією або самоіронією, що проявляється хоча б у висловлюванні критичних коментарів на свою адресу, особливо зауважень про зовнішній вигляд, характер, кулінарні навички тощо [9, с. 94–97].

У мові героїнь творів Хмелевської переважає експресія – одна з особливостей розмовної мови, котра впливає на бачення світу героїнями романів. Виразна, багата на евфемізми, емоційна та / або ненормативна лексика, іронія і стилізація на розмовний стиль [6, с. 48] є характерними ознаками, але водночас викликає труднощі при перекладі творчості письменниці.

Перевагами прози Хмелевської є проникнення жанрових умовностей, мовна дотепність, м'яка іронія і стилізація на розмовний стиль. Однак гумористичний характер розмовного жанру зумовлений не тільки певним типом жінок, а й специфічним літературним жанром творів (на межі пригодницької, кримінальної літератури, сатири, гротеску, гуманістичної прози) [9, с. 89, 97]. Це література, що існує в сучасних реаліях, близька читачеві за тематикою і мовою, зі специфічним типом гумору, пародистичною спрямованістю сюжету.

Серед творів Іоанни Хмелевської особливою любов'ю читачів користуються «Роман сторіччя», «Крокодил з країни Шарлотти», «Все червоне» та багато інших, її твори неодноразово екранізувалися. Досить згадати такі фільми і телесеріали, як «Що сказав небіжчик», «Ліки від кохання», «Пан або пропав», «Вкрадена колекція» і так далі. Останні романи Хмелевської – «Дівича з викрутасами» (2011), «Кривава помста» (2012) і «Скелет в саду» (2013). Талант письменниці був настільки всеосяжний, що протягом довгих років її твори будуть приносити задоволення читачам.

«У неї немає почуття місії, – підкреслює Тадеуш Левандовскі. – Вона пише для людей, які хочуть відпочити з книгою, пропонує життєві історії з добре підібраними сюжетами зі звичайного життя. Хмелевська не хоче писати шедеври. І їй це вдається. Це просто хороша література для всіх. Польська реальність і полька, яка тільки буває феміністкою» [12].

В Україні письменниця також добре відома, проте завдяки російським перекладам. Наші шанувальники Іоанни Хмелевської зобов'язані своїм знайомством з її творчістю російській видавничій індустрії. В Україні була перекладена і видана лише «Клята спадщина» – відомий роман І. Хмелевської у перекладі Юлії Булаховської [16]. Вважаємо, що твори цієї авторки, на жаль, невідомої широкому колу читачів, будуть особливо корисні і цікаві для студентів-полоністів і дочекаються перекладу українською мовою.

Список використаної літератури

- 1.Конева А. Столкновение социальных мифологий и метаморфозы идентичности: рецепция польского иронического детектива в российской экранизации. Мир русского слова. 2012. № 2. URL: cyberlinka.ru
- 2.Рокоссовская А. Ушла из жизни писательница Иоанна Хмелевская. URL: rg.ru 8/10/2013
- 3.Arlak S. O Joannie Chmielewskiej i jej życiu pełnym namiętności. *Polska*. 2013. Nr 81. S. 3.
- 4.Baranowska A. Joanna wciąż na tropie. *Nowe książki*. 1997. S. 14 – 15.
- 5.Chmielewska J. Autobiografia. T. I – VII. Warszawa, 1993 – 2008.
- 6.Ficek E. Od cytatu do parodii. O literackich grach z konwencją poradnika uwag kilka. *Język Artystyczny*. 2010. Nr 14. S. 43 – 55.
- 7.Gazdecka E. Czy Joanna Chmielewska pisała kryminały? *Scripta Humana*. Zielona Góra, 2016. S.279 – 286.
- 8.Hanuszewska E. Konwencja autobiografizmu w powieściach kryminalnych Joanny Chmielewskiej. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filologia Polska*. 2004. Z. 60. S. 113 – 141.
- 9.Kaptur E. Stylizacja języka bohaterek powieści Joanny Chmielewskiej na polszczyznę potoczną. *Poznańskie Studia Polonistyczne. Studia Językoznawcze*. 2010. T.16. S. 94 – 97.
- 10.Konarska I. Trup w każdej książce. *Przegląd*. 2002. Nr 14. S. 42 – 44.
- 11.M. Kąkiel Wychowani na Chmielewskiej. *Przegląd*. 2013. Nr 43. S. 42 – 43.
- 12.Lewandowski T. Chmielewska dla zaawansowanych. Warszawa, 2005.

13. Michalak W. Frazeologia i jej przekształcenia w twórczości Joanny Chmielewskiej. *Prace Literackie*. 1991. XXIX. S. 175 – 191.
14. Stadnik M. Autobiografizm jako cecha gatunkowa oraz komunikacyjna literatury popularnej na przykładzie twórczości Joanny Chmielewskiej. *Autobiografia. Literatura. Kultura. Media*. 2014. Nr 1 (2). S. 207 – 219.
15. Pasich D. Apetyt na Chmielewską. *Wiadomości kulturalne*. 1994. Nr 34. S. 10.
16. www.umoloda.kiev.ua Детектив у чорній рамці 9/10/2013
17. Injournal.ru/biograf/chmielewska.html.
18. Joanna Chmielewska. Życie i twórczość. *Artysta. Culture*. URL: pl.7/10/2013
19. Joanna Chmielewska. URL: pl.wikipedia.org

**Вальчук-Оркуша Оксана, студентка ФПРмз-19-1
Науковий керівник – Н. В. Подлевська**

ПОЛЬСЬКА МОВА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДНИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА- ПОЛОНІСТА

Польсько-українська співпраця на рівні вищої школи на сучасному етапі є надзвичайно перспективною, особливо у сфері здобуття вищої освіти та є особливо важливою для формування професійних якостей майбутніх філологів-полоністів у ЗВО. Євроінтеграційний вектор розвитку України, геополітичні умови розташування обох держав, а також спільне історичне минуле України та Польщі стають важливими чинниками у формуванні нових інноваційних освітніх програм, де польська мова набуває особливої актуальності для студента-полоніста.

«Динамізм суспільного життя в умовах глобалізації ставить перед вищою професійною школою завдання підготовки фахівців, здатних швидко адаптуватися до економічних, соціальних, політичних та культурних змін в глобальному полікультурному та багатомовному світі, здатних почувати себе впевнено на ринку праці, готових до самоорганізації, становлення, духовного розвитку. Тобто, перш за все, йдеться про активну полікультурну та багатомовну особистість. Все це потребує якісної системи

іншомовної підготовки майбутніх фахівців, яка відповідає об'єктивним вимогам сьогодення» [6].

Вивчення польської мови у ЗВО як практики усного та писемного мовлення – це практичне засвоєння студентами польської мови та нормативної бази її функціонування в комунікативно-мовленнєвих ситуаціях у різних сферах професійної діяльності та побуту, формування у студентів лінгвокраїнознавчої компетенції.

Практична та професійна мета навчання – опанування студентами вмій і навичок всіх видів мовленнєвої діяльності в межах програмного засвоєння. В основу навчання покладено принципи системності, комунікативної спрямованості навчання, порівняння мовних систем рідної (української) й іноземної (польської) мов.

Комунікативна мета навчання реалізується в різноманітних сферах спілкування, зокрема у:

- побутовій, де мовленнєва діяльність здійснюється насамперед в усній формі в ситуаціях реального мовного спілкування з особливого роллю використання мовленнєвого етикету, зокрема в умовах українсько-польського порівняння;

- навчально-професійній, що спрямована на ознайомлення студентів з основними термінами спеціальності польською мовою, опрацювання літератури зі спеціальності польською мовою та засвоєння матеріалів усіх навчальних дисциплін, передбачених освітньо-професійною програмою;

- суспільно-політичній, де передбачено читання матеріалів польських періодичних видань, прослуховування записів і радіопередач польською мовою;

- офіційно-діловій, спрямованій на вироблення навичок складання основних ділових паперів польською мовою (заяв, автобіографії, резюме тощо).

Так, у Хмельницькому національному університеті на кафедрі слов'янської філології функціонують бакалаврські та магістерська освітньо-професійні програми, спрямовані на надання освітніх послуг у сфері формування професійної діяльності майбутніх філологів-полоністів.

Освітня програма «Філологія. Слов'янські мови та літератури (переклад включно), перша – польська» серед

дисциплін професійної підготовки, що спрямовані на вивчення польської мови, має такі: «Практичний курс польської мови», «Розмовний практикум з польської мови», «Лінгвокраїнознавство», «Художній переклад», «Переклад у правовій, офіційно-діловій і виробничій сферах», «Науково-технічний переклад», «Редагування перекладів», «Практика послідовного і синхронного перекладу», «Переклад у медичній галузі», «Переклад у сфері бізнесу», «Історія польської літератури», «Методика навчання польської мови», навчальні перекладацькі й виробничі практики. До цього переліку є й дисципліни вибіркового компоненту, спрямовані на здобуття полоністичних знань [2].

Ця ж спеціальність у магістратурі має такі дисципліни на забезпечення професійної компетентності майбутніх філологів-полоністів: «Польська література в системі мистецтва», «Історія польського мовознавства», «Проблемні питання польської мови та перекладознавства», «Контексти польської культури», «Методика викладання польської мови та літератури у закладах освіти», «Стилістика польської мови», «Методика викладання перекладознавчих дисциплін», «Інтерактивні методи у викладанні перекладу», «Порівняльна граматики слов'янських мов», «Міжкультурна комунікація і проблеми перекладу», «Культура спілкування та етикет перекладача», переддипломна практика із польської філології, а також дисципліни за вибором студента [3].

Освітня програма «Середня освіта. Мови і літератури (польська, українська)» передбачає такі полоністичні дисципліни: «Лінгвокраїнознавство», «Сучасна польська мова», «Розмовний практикум з польської мови», «Історія польської літератури», «Методика навчання польської мови і літератури», педагогічна практика з викладання польської мови у ЗВО та вибірккові дисципліни студента, які також сприяють розвитку його професійного становлення [1].

Зазначені вище дисципліни в освітніх програмах навчання студентів-полоністів сприяють усвідомленню структури філологічної науки та її теоретичних основ і формують здатність:

– використовувати в професійній діяльності знання про мову як особливу знакову систему, її природу, функції, рівні;

- послуговуватися в професійній діяльності знаннями з теорії та історії польської мови;
- аналізувати діалектні та соціальні різновиди польської мови, описувати соціолінгвальну ситуацію;
- використовувати в професійній діяльності системні знання про основні періоди розвитку польської літератури від давнини до XXI століття, еволюцію напрямів, жанрів і стилів, чільних представників та художні явища, а також знання про тенденції розвитку світового літературного процесу та польської літератури;
- вільно, гнучко й ефективно використовувати польську мову в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і реєстрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному), для розв'язання комунікативних завдань у різних сферах життя;
- збирати й аналізувати, систематизувати й інтерпретувати мовні, літературні, фольклорні факти, інтерпретувати й перекладати тексту;
- вільно оперувати спеціальною термінологією для розв'язання професійних завдань;
- усвідомлювати засади і технології створення текстів різних жанрів і стилів державною (українською) та іноземною (польською) мовами;
- здійснювати лінгвістичний, літературознавчий та спеціальний філологічний аналіз текстів різних стилів та жанрів;
- надавати консультації з дотримання норм літературної мови та культури мовлення;
- до організації й ведення ділової комунікації;
- виявляти стан і можливості поліпшення педагогічного процесу та відповідного освітнього середовища у закладах загальної середньої та вищої освіти;
- організовувати різні форми і способи навчальної, навчально-методичної, наукової, творчої та інших видів діяльності, які певним чином стосуються філології і педагогіки;
- формувати професійні якості фахівця з медіакомунікацій;
- здатність і готовність застосовувати технічні методи та засоби у перекладацькій діяльності [2].

Означені вище професійні компетентності, здобуті у процесі вивчення навчальних дисциплін, спрямовані на формування таких програмних результатів:

- вільне спілкування з професійних питань із фахівцями та нефахівцями державною (українською) та іноземною (польською) мовами усно й письмово, використовувати їх для організації ефективної міжкультурної комунікації;

- ефективна робота з інформацією: добір необхідної інформації з різних джерел, зокрема з фахової літератури та електронних баз, здійснення критично аналізувати й інтерпретація його, впорядкування, класифікація й систематизація;

- організація процесу свого навчання й самоосвіти;

- співпрацювати з колегами, представниками інших культур та релігій, прибічниками різних політичних поглядів тощо;

- використання інформаційних й комунікативних технологій для вирішення спеціалізованих завдань і проблем професійної діяльності;

- розуміння основних проблем філології та підходів до їх розв'язання із застосуванням доцільних методів та інноваційних підходів;

- знання й розуміння системи мови, загальних властивостей літератури як мистецтва слова, історії польської мови і літератури, і уміння застосовувати ці знання у професійній діяльності;

- характеристика діалектних та соціальних різновидів польської мови, опис соціолінгвальної ситуації;

- знання норм літературної мови та вміння їх застосовувати у практичній діяльності;

- знання принципів, технологій і прийомів створення усних і писемних текстів різних жанрів і стилів державною (українською) та іноземною (польською) мовами;

- аналіз мовних одиниць, визначення їхньої взаємодії та вміння характеризувати мовні явища та процеси, що їх зумовлюють;

- аналіз й інтерпретація творів української, польської літератури й усної народної творчості, визначення їхньої специфіки й місця в літературному процесі;

- використання польської мови в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і регістрах спілкування

(офіційному, неофіційному, нейтральному), для розв'язання комунікативних завдань у побутовій, суспільній, навчальній, професійній, науковій сферах життя;

- здійснення лінгвістичного, літературознавчого та спеціального філологічного аналізу текстів різних стилів і жанрів;

- знання й розуміння основних понять, теорії та концепції обраної філологічної спеціалізації, умінь застосувати їх у професійній діяльності;

- збір, аналіз, систематизація й інтерпретація фактів мови й мовлення й використання їх для розв'язання складних завдань і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та / або навчання;

- набуті навички управління комплексними діями або проектами при розв'язанні складних проблем у професійній діяльності в галузі обраної філологічної спеціалізації та могли нести відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах;

- мати навички участі в наукових та / або прикладних дослідженнях у галузі філології [2].

Засвоєння структури польської мови відбувається в типових комунікативних контекстах і основних видах мовленнєвої діяльності (слуханні, говорінні, читанні, письмі). До професійних компетентностей майбутнього філолога-полоніста належать насамперед набуття лінгвістичних знань: особливості вимови польських голосних та приголосних звуків, практичне використання їх у вимові й написанні; сучасний стан польської літературної мови; основні правила польського правопису; особливості стилів сучасної польської літературної мови; основні джерела поповнення польської лексики; здобутки сучасної польської лексикографії і термінографії; специфіка перекладу польською мовою української лексики й навпаки; синтаксичні аспекти польського мовлення, основні форми викладу матеріалу, структура речень і словосполучень; призначення, кваліфікація документів польською мовою, вимоги до складання та оформлення різних видів документів та правила їх оформлення польською мовою.

Опанувавши дисципліну, студент повинен уміти: розуміти основний зміст писемних текстів і усних висловлювань про щоденне життя, вільний час, процес навчання та праці;

використовувати польську мову в типових життєвих ситуаціях, а також подорожуючи Польщею; читати тексти польською мовою (зокрема, тексти культурологічного та фахового спрямування) із дотриманням основних орфоепічних норм польської літературної мови; розуміти тексти та практично використовувати різні типи читання – навчальне, ознайомлювальне, оглядове, реферативне; відтворювати усні тексти з навчально-професійної сфери, що читаються в різних темпах мовлення; розуміння основної інформації під час усного спілкування в інших сферах комунікації; при монологічній формі говоріння вміти правильно й послідовно відтворити прочитаний або прослуханий текст з навчально-професійної, суспільно-культурної та іншої сфер комунікації; при діалогічній формі говоріння вміти підтримувати діалог у всіх сферах комунікації, дотримуючись правил мовленнєвого етикету польської мови та використовуючи певні різновиди реплік; використовувати різні типи діалогу, зокрема бесіду, дискусію, обговорення; складати план і вміти створити власний текст за запропонованою темою, використовуючи при цьому різноманітні мовні засоби польської мови; складати і правильно оформлювати ділові папери польською мовою із використанням відповідних штампів і кліше.

Полоністична спеціальність у Хмельницькому національному університеті є однією з найпопулярніших. ХНУ постійно оновлює перелік навчальних курсів, перебуваючи в центрі сучасного інноваційного освітнього процесу, оскільки метою є підготовка фахівців найвищої кваліфікації, які здатні ефективно працювати в умовах мультинаціонального глобального середовища. Вивчення польської мови відбувається у взаємозв'язку з іншими профільними дисциплінами. Цей зв'язок виявляється у мовній реалізації результатів студентських наукових досліджень польською мовою, їхньої участі в предметних олімпіадах (із польської мови і літератури, з історії Польщі), у різноманітних конкурсах (диктант із польської мови, конкурс польської орфографії, конкурс декламації польської поезії, конкурс есе польською мовою) тощо, що відчутно впливає на їхній мовний імідж як майбутнього філолога-полоніста. Цей зв'язок реалізується і у практичних навичках, засвоєних на заняттях із польської мови, зокрема: опрацювання наукової літератури

польською мовою із профільних дисциплін, практичне використання польської мови під час моделювання ситуацій у професійній діяльності тощо.

Хмельницький національний університет налагоджував і зараз продовжує тісну співпрацю з провідними закладами вищої освіти різних країн. Щодо розвитку професійної діяльності майбутніх філологів-полоністів, то цьому сприяють наукові й навчально-методичні зв'язки із такими університетами Польщі: Сілезький університет у Катовіцах, Люблінський університет імені Марії Кюрі-Склодовської, Краківський педагогічний університет імені Комісії народної освіти, Люблінський католицький університет імені Яна Павла II, Університет у м. Кельце, Варшавський університет, Державна вища східноєвропейська школа у м. Перемишлі та інші. Пріоритетними в нашій праці є дотримання високого рівня викладання саме мовних дисциплін, використання інноваційних технологій у навчанні й розвиток міжнародного співробітництва.

У Хмельницькому національному університеті проводяться різноманітні наукові дослідження, філологічні експедиції, в яких активно беруть участь студенти-полоністи, що можемо вважати теж одним із аспектів підвищення їхньої майбутньої професійності. Студенти за період навчання у ЗВО обов'язково публікують матеріали своїх наукових досліджень у збірниках наукових праць кафедр слов'янської та української філології ХНУ: «Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика», «Поділля. Філологічні студії», а також у наукових виданнях інших ЗВО. Звісно, така робота сприяє науковому становленню майбутніх філологів-полоністів.

Сьогодні студенти вивчають польську мову із застосуванням на практиці інноваційних методологічних підходів, що надає можливість викладачам впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу та рівень знань студентів [4].

До інноваційних методів викладання польської мови можна віднести: а) інтерактивні методи викладання; б) використання сучасних технічних засобів навчання – комп'ютерних та мультимедійних, мережі Інтернет тощо.

Інтерактивне навчання у вивченні польської мови має теж вагоме значення, адже відбувається активна взаємодія всіх учасників процесу на рівні партнерства. На заняттях з польської мови найчастіше використовуються такі форми інтерактивних методів: мозковий штурм, інтерв'ю, ділові та рольові ігри, проведення студентської конференції, екскурсії, імітаційні методи тощо. Такі форми проведення аудиторних занять сприяють кращому засвоєнню польської загальноживаної лексики, спеціальної термінології та граматичного матеріалу, студенти краще засвоюють теоретичний матеріал, вчать застосовувати набуті знання у нових ситуаціях, які допомагають студентам краще засвоїти польську лексику, глибше знайомлять з новими для них польськими реаліями. Щодо сучасних технічних засобів навчання, то це є теж дуже актуальним. Студенти, які володіють програмами створення презентацій, створюють власні презентації на визначені теми, що й урізноманітнює сприйняття навчального матеріалу й сприяє його глибшому засвоєнню [5].

На практиці інноваційні методи проведення занять з польської мови надають можливість викладачеві впроваджувати та удосконалювати нові методи роботи, підвищувати ефективність навчального процесу та рівень знань студентів, покращувати якість подання навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачують зміст аудиторних занять, підвищують мотивацію до вивчення польської мови.

Отже, як бачимо із зазначеного вище, вивчення польської мови на філологічних (полоністичних) спеціальностях є затребуваним, цікавим і перспективним. А відтак сприяє підвищенню мовної та професійної компетенції студентів-полоністів як майбутніх фахівців європейського рівня.

Список використаної літератури

1. Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Мови і літератури (польська, українська)» (бакалаврат). URL : <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?l=0&r=50&p=1&f=%D0%91>

2. Освітньо-професійна програма «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – польська» (бакалаврат). URL : <https://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?l=0&r=50&p=1&f=%D0%91>

3. Освітньо-професійна програма «Філологія. Слов'янські мови і літератури (переклад включно), перша – польська» (магістратура). URL : <https://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?l=0&r=50&p=1&f=%D0%9C>

4. Скуратівська М. О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у вищій школі України. URL : <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladanny-aino-zemnih-mov-u-vischiiy-shkoli-ukrayini/>

5. Хоменко О. В. Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації : монографія. Київ: КНУТД, 2014. 364 с.

6. Nagajowa M. ABC metodyki języka polskiego, Warszawa 1990. *M. Węglińska. Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych.* Kraków, 2009. 256 s.

Ірина Возна, студентка групи ФУМз-19-1
Науковий керівник – Л. Л. Станіслава
ОЗНАКИ ЖАНРУ ПСИХОТРИЛЕРА
У РОМАНІ МАКСИМА КІДРУКА «ТВЕРДИНЯ»

У наш час теорія масової літератури, її жанрів, зокрема жанру психотрилера активно розвивається, потребує дослідження значної кількості літературних текстів із метою подальшого узагальнення отриманих результатів. Теоретичні аспекти жанру психотрилера розглядають Л. Костецька [2], О. Лілік [3], О. Юрчук [4], але потребують уточнення питання, пов'язані з визначенням доміантних ознак жанру, з диференційними ознаками низки субжанрів трилера, до яких належить і психотрилер. Нашу статтю присвячено аналізу жанрових характеристик роману «Твердиня» М. Кідрука. Залучення до літературознавчого аналізу тексту цього популярного сучасного твору дасть змогу розширити фактичну базу теоретичних розвідок.

Психотрилер – жанр, у якому сюжет має пригодницький характер, його події – динамічні, сповнені карколомних поворотів. М. Кідрук дотримується цієї жанрової константи у «Твердині». Опис подорожі студентів джунглями сповнений багатьма такими подіями. Ось у мандрівників зникла карта, відмовив GPS-навігатор. Умови переходів неймовірно важкі: піт заливає очі, москити, ноги дрижать і підламуються. На одній із ночівель на табір нападає колонія вогнених мурах, які не тільки жалять людей, а й знищують усе, що трапляється на шляху. Мандрівники

майже позбулися усіх своїх речей і припасів. Цей перелік можна продовжувати.

Психотрилер – субжанр трилера, тому його обов'язкова ознака – саспенс. У «Твердині» досить багато епізодів, які творять саспенс. Це, скажімо, жахливий опис покійників на плотах, спущених нинішніми володарями Паїтіті річкою Ріо-де-лас-П'єдрас для того, щоб нагнати страх на місцевих жителів, на представників адміністрації міст і містечок і відбити у будь-кого бажання наблизитися до околиць Паїтіті. Цю картину читач бачить очима одного з героїв роману – Тора Сандерса [1, с. 22–24].

Для створення саспенсу М. Кідрук використовує окремі портретні описи. Жахливе передчуття у полонених студентів і у читача також викликає вигляд Амаро – очільника команди перуанців у Паїтіті, потворного, бридкого карлика, горбатого, з кривими ногами, з волохатим животом і проваленими плечима [див. 1, с. 272].

Для нагнітання психологічної напруги автор уводить у текст роману описи снів-марень. Сон-марення Левка, у якому поєднуються видіння художньої майстерні Гуннара Іверса, прохромленого наскрізь гілками, і реальна картина галявини у джунглях, якою пересувалася якась чорна фігура, лякає самого Левка – і його свідомість ігнорує те, що сприймає. Хлопець врятувався від жаху забуттям, а читач розуміє, що поруч із мандрівниками з'являються ті, хто зовсім не бажає їм успіху в експедиції. Хоч невдовзі і сам Левко впевнився у недобрих намірах нічного гостя – карта Гуннара зникла [1, с. 153–156].

У «Твердині» саспенс формують також спойлери. Один зі спойлерів вклинюється в епізод, у якому йдеться про рішення Семена таки вирушити на пошуки Паїтіті у результаті розмови зі старим Гуннаром: *«В цей момент Сьома мав би подякувати художнику за розповідь і чемно розпрощатися з ним. За півгодини він і Левко доїхали б до хатини Бенета, вляглися б спати і наступного ранку забули б про дивну зустріч у ірландському набі в західній частині Старого міста. Росіянин саме так і збирався вчинити, проте щось загнуло на Небесах (писемність... ПИСЕМНІСТЬ!..), і Сьома, облизавши солоні губи, піддався незрозумілому імпульсу: – Гаразд, ходімо...»* [1, с. 63–64]. У цьому фрагменті – натяк на те, що Левкові і Сьомі не варто було

дослухатися до пропозиції Гуннара і вирушати на пошуки Паїтіті. Але хлопці дослухалися і вирушили у подорож. З якої повернулися живими не всі.

Ще один спойлер: Левко і Сьома вислухали старого Гуннара, взяли у нього карту, але Левко вловив в очах, у рухах художника незрозумілий та ірраціональний страх. *«Торкнувшись пальцями складеної вчетверо і захованої в кишеню пальто карти, Левко подумав, що мав він у дупі таку перспективу: їхати і дізнаватись, що то таке.*

На жаль – на превеликий жаль для них обох – Семен Твардовський думав інакше» [1, с. 71].

Найбільш відвертий спойлер в епізоді, де йдеться про переліт мандрівників до Перу: *«– Який же він великий, – позіхнув українець, коли водяний обшир закрив більшу частину його вікна. Сьома знизав плечима, мовляв, а що ти хотів? Троє з них бачили цей океан уперше. І дехто – востаннє»* [1, с. 116].

Основною ознакою психотрилера, яка вирізняє цей субжанр із-поміж інших субжанрів трилера, є наявність психологічних, емоційних колізій, психоаналітики. І психологічні випробування, емоційні переживання у «Твердині» представлені досить вагомо.

Скажімо, дуже виразним у психологічному аспекті є епізод, у якому змальовано зустріч Семена і Левка зі старим художником Гуннаром. Гуннар намагається будь-що схилити хлопців до подорожі в Перу, на пошук стародавнього міста Паїтіті – детально розповідає, як дістатися цього міста, дарує карту, вказує чіткі географічні координати. Настирливість старого викликана підозрою в тому, що йому недовго залишилося жити, адже його таки знайшли ті, від кого він переховувався довгі роки. Левко розуміє, що Гуннаром керує страх: *«у джунглях Перу з Гуннаром Іверсом трапилося щось таке, що наповнило мозок жахом. Щось химерне й темне укоренилося в макітру шведа і відтоді не відпускає його»* [1, с. 71]. Автор роману прагне скласти психологічні портрети своїх героїв, тому зазначає, що Левко, відчувши той ірраціональний страх, аж ніяк не прагне занурюватися у неприємності. Але домінуючою стає позиція Семена Твардовського – його таємниці минулого приваблювали невідворотно. Щоправда, автор «Твердині» ніяк не пояснює мотивацію Гуннара – навіщо йому було відправляти

недосвідчених у подорожах джунглями студентів туди, куди сам він потрапити вдруге боявся; навіщо наражати їх на смертельну небезпеку без упевненості в тому, що, дїставшись Паїтіті, вони зможуть повернутися звідти живими. Як видається, така мотиваційна прогалина свідчить про недостатню у романі «проробленість» психології Гуннара.

Прийоми психологізму використовує М. Кідрук і щодо головної людини у сучасному Паїтіті – Джейсона Х'юза-Коулмана. Вперше читач бачить його очима Левка: *... іще не старий, років п'ятдесят, може, п'ятдесят п'ять, але вже сивий. Сивина цілком захопила чуприну, залишивши неторкнутою незначну (завширишки у два пальці) смугу, що оббігала потилицю знизу. На сивочолому були потерті сині джинси, дешеві кросівки і футболка зі стилізованим під графіті афоризмом Джорджа Карліна: «The planet is fine, the people are fucked» Він був одягнутий невимушено, майже недбало; схожим чином одягався Стів Джобс. Загалом здавався приємним; можливо, децю незграбним і сухуватим, але симпатичним [1, с. 274]. А далі – портрет, що є виразно психологічним: «Левко тихцем вивчав його, поволі усвідомлюючи, що сподіватись їм нема на що. Про це свідчили очі чоловіка. Вони безповоротно псували враження від нібито приязного лиця. Безбарвні, водянисто-моторошні, з проникливими заляканими зіницями, котрі, немов дві антрацитові скалки, прорізувалися крізь очні яблука» [24, с. 274]. Далі у тексті роману бачимо пряму авторську психологічну характеристику сивочолого: «Він грав, проте не на публіку, грав сам для себе, упиваючися власними жестами і власним імпровізованим монологом. Сивочолий був одним із тих самозакоханих, хоч і (ніде правди діти) геніальних мерзотників, котрі знають ціну показним учинкам» [1, с. 275]. З інших епізодів Джейсон постає ексцентричною, доволі жорстокою особою.*

Джейсон – досить яскравий у психологічному плані образ, але і у його змалюванні, як видається, є певні прорахунки. Не досягнувши бажаної мети, він знищує і те, з чим пов'язана мета, і себе, але навіщо примушує рудого – свого відданого приспїшника – винести з Паїтіті і закопати у джунглях свої записи, і обов'язково зафіксувати координати. Знову ж таки – вважаємо незрозумілою таку мотивацію людини, у якої зовсім не залишилося волі до життя.

Психологічний складник є і в образі мулата Грема. На початку роману він постає розкутим, досить приємним у спілкуванні, хоч і хвалькуватим юнаком. У джунглях поводитьсь не зовсім впевнено, але стійко. Його закоханість у Сатомі, до речі, взаємна, не викликає неприйняття, хоч як люто не поглядає на хлопця ревнивець Левко. Зсув у психології Грема відбувається у Паїтіті. Левко планує втечу. Її головним атрибутом має стати вертоліт, яким керуватиме Грем, адже він не раз нахвалявся, що має ліцензію, хизувався фотографією поруч із «Colibri», і не заперечував особливо, коли хлопці раз по раз вивіряли свій план. Хоча – і автор роману подає немало натяків на те, що Грем щось не договориє, і хлопці ці недоговорювання відчують. Грем таки не виправдив сподівань. Як виявилось, керувати літаком він не навчився. Розповіді про вміння керувати вертольотом були тільки вихваланнями. Автор не обмежується лише констатацією цього факту, він змальовує психологічне підґрунтя такої поведінки мулата – перш за все це небажання осоромитися перед Сатомі, а також прагнення дорівнятися до кмітливих, впевнених у собі Левка і Семена, не відчувати себе поруч із ними лузером. Варто зазначити, що психологічний портрет Грема є найбільшою мірою завершеним. Коли з'являється реальна можливість врятуватися, він пропонує тікати Левкові і Сатомі, а сам прикриває їх, прекрасно розуміючи, що живим йому не залишитися. І цього разу мотив його досить зрозумілий – він не зможе вивести дівчину із джунглів, не зможе подбати про неї.

Найбільш рельєфно в романі виписано психологічну характеристику Левка. Так, через увесь сюжет «Твердині» проходить любовна лінія Левко – Сатомі. Автор роману знайомить читача із подробицями першої зустрічі Левка з японкою Сатомі [1, с. 49]. У цьому епізоді досить детально описані перші враження Левка від дівчини, його емоційний стан (*«Його жбурляло в дрож від одного погляду на коротке, лиш трохи нижче вух волосся, що тисячами голок спурхувало в повітря, коли японка швидко повертала голову, він насолоджувався її дитячим сміхом, упивався м'яким акцентом, крадькома спостерігаючи, як напинаються маленькі груди під кофтиною»*). Представлено і причину, через яку Левко так і не спромігся на справжнє виявлення почуття до коханої дівчини, – він був занадто невпевненим у собі через

незрозумілі підліткові комплекси. Тому і Сатомі, що була не проти зустрічатися з українцем, *«почала розглядати альтернативні варіанти»*.

Отже, японку Левко прогавив, але не перестав мріяти про дівчину. Він здогадується про близькі стосунки між Сатомі і Гремом, його мучать ревності. Хлопець готовий з'ясувати стосунки із Гремом, мотивуючи це тим, що не можна вирушати у джунглі, не зробивши цього. Адаже сталося так, що до компанії хлопців на запрошення Грема приєдналася і Сатомі. Цю історію про ревності М. Кідрук наповнює історією супутньою – Семен, побоюючись, що Левко дізнається правду, відмовиться від участі в експедиції і ця експедиція просто не відбудеться, організовує своєрідний спектакль – у квартирі Грема Левко бачить не Сатомі в його обіймах, а Грема і Яна Фідлера в одному ліжку.

Досить розпачливим є епізод, у якому Левко, уже у джунглях, дізнається, що Сатомі і Грем зустрічаються, а ще – що Семен свого часу просто не розповів правди про стосунки Сатомі і Грема, бо боявся, що Левко образиться і подорож не відбудеться. Наслідком такого дізнання стало вперте рішення Левка самому і далі шукати Паїтіті, хоча всі інші вирішили повертатися.

Варто зазначити, що любовна лінія Левко – Сатомі у романі певним чином «провисає». Нехай Левко виявився неспроможним по-справжньому відчувати своє кохання, по-справжньому про нього сказати, по-справжньому він тільки переживає ревності і чи не ненависть до суперника – Грема. Але ж на останніх сторінках роману, врятувавшись від загибелі і врятувавши Сатомі, прагнучи забути страхіття минулої мандрівки, Левко жодною думкою не прохлоплюється про дівчину, яку так довго вважав коханою. Омріяне кохання виявилось непотрібним.

Психологічний портрет Левка постає перед читачем і з багатьох інших сцен. Ось він у загальній залі хостела в Куско, серед багатьох таких же, як і сам, молодих мандрівників. Усі знайомляться, поводяться досить вільно, і тільки Левко відчувається тут чужим – через зовнішній вигляд, через інше почуття гумору, через слов'янський акцент і т. д. [1, с. 118]. Отже – знову невпевненість, нездатність до відкритих стосунків. Але трохи пізніше читач бачить зовсім іншого Левка – саме він найшвидше знайшов вихід із ситуації з отруєнням одного з

мешканців хостелу – Едді – газом із противедмежого балончика. Саме завдяки його швидким діям життя Едді було врятовано. Далі автор роману змальовує Левка у різних ситуаціях, показує його очима інших героїв. Так, надзвичайно промовистою є психологічна характеристика, яку дає Левкові Семен: *«Семен знизу вгору позирав на приятеля і бачив, як шалено палають закривавлені очі. Ось воно – те, через що такі люди необхідні у подорожах, люди, яким не потрібне лідерство заради лідерства, але які завжди переберуть штурвал, коли в інших безсило опустилися руки. Люди, яким життя, даючи копняка під зад, ламає собі ногу»* [1, с. 482].

Отже, роман «Твердиня» ми відносимо до жанру психотрилера. Вважаємо, що він містить основні родові ознаки трилера (напруженість, динамізм романної дії, наявність саспенсу), а також питомі ознаки психотрилера – пригодницький характер сюжету, наявність таємниці, яку необхідно розгадати, психологізм у змалюванні образу головного героя роману – Левка, образу Джейсона Коулмана, господаря Паїтіті, а також персонажів інших (Гуннара, Тора Сандерса, Сьоми, Грема тощо), особливий психологізм у змалюванні «моторошних» сцен. Психологічні описи у романі є самохарактеристиками, а також авторськими прямими чи опосередкованими характеристиками, в арсеналі психологічних характеристик – снів, марення героїв.

Список використаної літератури

1. Кідрук М. Твердиня. Харків. Вид-во Клуб сімейного дозвілля. 2013. 592 с.

2. Костецька Л.О. Жанр трилера в творчості М. Кідрука. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія : Філологічні науки. 2015. № 2. С. 133 – 137.

3. Лілік О.О. Модифікації жанру трилера у творчості Макса Кідрука: матеріали і рекомендації до вивчення студентами-філологами. *Мільйон історій: поетика пригод у літературі та медіа*: зб. наук. матеріалів конференції. Бердянськ. 22–23 вересня 2016 р. Бердянськ: БДПУ. 2016. 190 с.

4. Юрчук О. «Я виграв свою гонитву за безсмертям. Повір, ти можеш теж»: декілька слів про психотрилер Олександра Михеда «Астра». *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. Баку – Ужгород – Дрогобич: Півсвіт. 2017. 636 с.

Ірина Габінет, студентка групи ФПРмз-19-1
Науковий керівник – Н. М. Торчинська

**ДО ПИТАННЯ ПРО ВЗАЄМОДІЮ ПОЛЬСЬКОЇ ТА
УКРАЇНСЬКОЇ МОВ У XVI–XVIII СТ.**

Важливим складником національної культури народу є мова, яка формується протягом усього періоду його розвитку. На будь-якому етапі існування суспільства, а особливо при етнічному усталенні, завжди постає проблема мовної політики задля забезпечення національного взаєморозуміння в межах держави.

Українцям і до сьогодні доводиться відстоювати право на мову, на ідентифікацію, бо протягом століть українська мова перебувала під тиском низки зовнішніх та внутрішніх чинників, які не сприяли її розвитку.

Зупинимося на особливостях польського впливу на українську мову. Як відомо, причиною мовних зв'язків були історичні контакти українського й польського народів, які почалися ще у X–XI ст. Згодом після потрапляння більшої частини України до складу Речі Посполитої українсько-польські мовні впливи посилювалися, особливо у XVI ст., коли сформувалася польська літературна мова. Після експансії Росії на Україну, а згодом і на Польщу взаємовпливи дещо зменшилися, оскільки польська мова почала відчувати на собі сильний тиск російської, чеської, німецької мов, проте взаємозв'язки мов ще були досить інтенсивними. У певні періоди XIX–XX ст. такі впливи послаблюються. Якщо ж говорити про сучасні взаємозв'язки, то українці досить інтенсивно вивчають польську мову, проте це відбувається вже не під тиском, а з власного бажання.

Польська мова на території сучасної України постійно ставала предметом наукових зацікавлень як українських, так і польських науковців, зокрема М. Бжезіної, Е. Дзенгель, М. Зелінської, Х. Карась, З. Курцовой, І. Масойць, Й. Мендельської, Л. Непоп, П. Париляка, Я. Рігера, З. Саваневської-Мохової, Е. Смулкової, Н. Совтис, І. Фаріон, І. Цехош та ін., які звертали увагу на опис соціолінгвістичного стану, аналіз особливостей мовлення найстаршого покоління носіїв польської мови, на говіркові особливостях територій, що перебували під польським впливом, тощо.

На думку О. Ю. Сергєєвої, типи державної мовної політики найбільш яскраво простежуються в багатомовних суспільствах. Тому певний інтерес становлять й історичні причини появи багатомовних суспільств, з існуванням яких пов'язується виникнення тих чи інших типів мовної політики, до яких належать експансія, уніфікація, постколоніальні ситуації, імміграція і космополітизм [2, с. 3]. Окремі процеси безпосередньо вплинули на існування в польській та українській мовах фонетичних, лексичних та граматичних запозичень. Традиційно, що «усі народи, що пережили в процесі свого розвитку експансію за межі своїх первісних кордонів, приносили свою мову і, звичайно, нав'язували її там, куди приходили» [2, с. 3].

Тобто можемо говорити про кількасотлітні постійні впливи польської мови на мову мешканців Правобережної України, особливо якщо врахувати паралельний процес окатоличення. Звісно, період польського панування в Україні не призвів до втрати населенням рідної мови, проте у структурі мови, зокрема в говірках південно-західного наріччя, залишилася величезна кількість польськомовного пласту.

Після укладення Кревської унії (1385 р.) Польща набирає сили і 1387 р. остаточно приєднує Галичину до своїх володінь. Розпочинаються форсоване ополячення та окатоличення. На галицьких землях утворюється Руське воєводство, яке згодом перетворилося на провінцію Польського королівства. Латина стає офіційною мовою, всі привілеї та права надаються винятково польській шляхті та католицькому населенню. Унія спричинила в українських землях глибокий розкол, посилила соціальний та національно-релігійний гніт. Польське проникнення в українські землі наприкінці XIV – у середині XVI ст. суттєво відрізнялося від литовського, оскільки в основу свого курсу поляки одразу поклали тотальну католизацію, полонізацію і колонізацію краю, чим запрограмували різке загострення релігійних, соціальних та етнічних відносин [1].

Зрозуміло, що під час панування Польщі на території України протягом XVI–XVIII ст. відбувалася мовна уніфікація, під якою сьогодні «розуміють процеси приведення до політичної однорідності, яка протягом епох лежала в основі створення європейських держав. ... Як правило, політична уніфікація

проповідується етнічною і культурною групами, які прагнуть нав'язати свою мову як державну. Таку уніфікацію можна порівняти з імперіалістичною експансією певної мови» [2, с. 3–4].

Як зауважує Н. Совтис, після Люблінської унії «до складу Польського королівства відійшли Підляшшя, Волинь та Київщина, які перебували під прямою польською владою. Від часу входження частини українських земель до складу Речі Посполитої, староукраїнська мова безпосередньо зіткнулася із старопольською мовою, а церковнослов'янська на українському ґрунті з латинню. Отже, розпочалися найбільш значущі та відчутні мовні зв'язки, наслідки яких спостерігаємо в сучасних мовах. Наявність текстів цього періоду дозволяє стверджувати, що лексика та синтаксис деяких українських мовних стилів зазнає значного впливу польської мови, а через польську мову – частково латинської мови» [3, с. 6].

Після Андрусівського мирного договору 1667 року, коли Москва і Польща розділила Україну, Правобережна Україна, а отже, всі західноукраїнські землі, опинилися під впливом польської мови і культури.

Період намагання українцями вибороти статус державної для своєї мови досліджувала І. Фаріон, яка детально проаналізувала історико-лінгвістичний аспект цього явища, зокрема звернула увагу на те, що українська шляхта на сеймі 1578 року наполягла, щоб конституція, крім польської мови, була написана ще й руським письмом та скріплена коронною печаткою. Відповідно, староукраїнська (руська) мова як справочинна для шляхти утвердилася у найвищому шляхетському судочинстві:

Як зазначає І. Фаріон, припис щодо вживання староукраїнської (руської) мови в найвищому шляхетському судочинстві був досить знаковим: це перше зауваження щодо політичної культури мовлення, зокрема захисту староукраїнської (руської) мови від забруднення її латинізмами. Водночас це було своєрідним політичним дистанціюванням та відштовхуванням від латинської мови як символу католицького й польського світу [5].

Через звуження соціальної сфери поширення староукраїнської (руської) мови та писемності почалася стрімка полонізація української шляхти, проте офіційне її визнання у Статуті 1588 року аж до 1696 року було тією першою обставиною,

що сприяла розвиткові мови, поширившись і на усне мовлення панівної еліти [5].

У кінці XVI ст. польський уряд заборонив видавати Статут староукраїнською (руською) мовою і наказав терміново перекласти його польською, що згодом виправдали польські науковці XIX ст. Т. Чацький та С.-Б. Лінде, зазначивши, що після Люблінської унії польська мова настільки поширилася, що отримала перемогу над мовою руською, яка повністю вийшла з державного вжитку [7, с. 56].

Звісно, це не відповідало дійсності, оскільки «боротьба української шляхти за староукраїнську (руську) мову і водночас польської шляхти – зі староукраїнською (руською) мовою» тривала [5]. Водночас на існування української мови вказувала і низка творів художньої літератури, написаних тодішньою українською літературною мовою.

Починаючи із середини XVI ст. і у XVII ст., якщо в польській діловій мові частка української лексики почала зменшуватися, то зростає вплив української мови на польську художню літературу, а звідти вже відбувалося поширення і на загальнонародну форму мови. Про такі впливи свого часу писали Л. Булаховський, І. Білодід, Й. Дзендзелівський, П. Житецький, Г. Їжакевич, П. Куліш, В. Мойсієнко, В. Русанівський, Н. Совтис, З. Франко та ін. Наприклад, специфічно українською фонетичною рисою стала заміна польського **g** українським **h** та вживання **e** на місці **i**, що можна знайти в текстах [4, с. 86].

Із-поміж польських науковців це визнавав, наприклад, Т. Лер-Сплавінський – польський мовознавець-славіст, академік Польської АН, професор Познанського, Львівського і Краківського університетів, директор Інституту мовознавства в Кракові, який певною мірою ідеалізував українсько-польські контакти XVI–XVII століть. Зокрема, науковець зауважував, що українська шляхта, яку в той період «втягнули» в культурне життя Польщі, поповнила польську мову значною кількістю українізмів, що перейшли в активний словник польської інтелігенції. Водночас посередництво Польщі між Руссю та Європою сприяло численним запозиченням з німецької, латині, французької в староукраїнську мову. На думку Т. Лер-Сплавінського, тісні міжкультурні взаємини двох народів протягом багатьох століть сприяли відродженню української мови

в XIX ст., яка за взірць взяла польську мову, особливо в галузях лексикографії та фразеології. Тому й немає, на переконання лінгвіста, ближчих слов'янських мов, ніж українська і польська [6, с. 19–20].

Проте українські мовознавці різних періодів (Л. Булаховський, В. Мойсієнко, В. Русанівський, І. Фаріон, Ю. Шевельов та багато ін.) були більш категоричні й заперечували ідеї, що вплив польської мови мав позитивні наслідки, зазначаючи, що польський уряд у досліджуваній період приклав максимум зусиль для позбавлення українців можливості спілкуватися рідною мовою, обіймати певні посади, використовувати мову в офіційно-діловій сфері.

У другій половині XVIII ст. на зміну польсько-литовській Речі Посполитій прийшла Російська імперія зі своєю адміністративно-господарською політикою, що привело до послаблення польсько-української мовної взаємодії. Зокрема, польська мова перестала виконувати функцію носія культурних інновацій. Міжкультурні зв'язки могли проявитися хіба що на пограничних територіях у діалектах.

Перспективу досліджень вбачаємо в характеристиці польських елементів у структурі волинсько-подільських говірок.

Список використаної літератури

1. Польська експансія на українських землях у 16–17 ст. URL: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/history/32680/>.

2. Сергєєва О. Ю. Типи державної мовної політики: експансія, уніфікація, космополітизм. Харків. С. 1–9. URL: file:///C:/Users/Creator/Downloads/DeBu_2013_1_11.pdf.

3. Совтис Н. М. Українсько-польське пограниччя як мовно-культурний феномен. С. 272–281. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWLOAD=1&Image_file_name=PDF/slzb_2013_17_26.pdf.

4. Совтис Н. М. Українсько-польський лінгвокультурний діалог у творах Л. Е. Венгліньського: дис. ... докт. філол. наук; 10.02.01 – українська мова; 10.02.03 – слов'янські мови. Київ, 2015. 387 с.

5. Фаріон І. Траєкторія мовної колонізації України наприкінці XVI – упродовж XVII ст. *Українська правда. Блоги. Блог Ірини Фаріон*. 2016. 11 серпня. URL: <https://blogs.pravda.com.ua/authors/farion/57ac422204424/>.

6. Ler-Spławiński T. Wzajemne wpływy polsko-ruskie w dziedzinie językowej. *Przegląd Współczesny*. 1928. № 70. S. 34–57.

7. Linde S. B. O Statucie Litewskim ruskim językiem i drukiem wydany. Warszawa, 1816. 238 s.

*Ірина Гаценко, студентка групи ФУМз-19-1
Науковий керівник – А. М. Янчишин*

ТЕМАТИЧНІ ГРУПИ СУБСТАНТИВОВАНИХ ЧИСЛІВНИКІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Числівник – наймолодша із традиційних десяти частин мови, який в окрему частину мови виділився, коли деякі прикметники й іменники, що позначають кількість, втратили категорію числа й роду. Числівники починають виражати абстрактне значення числа, тобто таке, яким ми оперуємо в математиці, і закріплюють за собою відвернене числове значення. «Не утримавши у своїй системі числівники від п'яти до тисячі (колишні збірні іменники), іменник відшкодовує свою втрату творенням різноманітних кількісно-предметних слів від основ числівників (п'ятірка, трійка ... тощо)» [4].

Більшість науковців вважає, що числівниками в первинному значенні є тільки ті кількісні й збірні слова, які мають морфологічні ознаки, що не дозволяють об'єднати їх ні з іменниками, ні із прикметниками. Але оскільки об'єктом номінації числівника є система рахунку, а одиниці цієї системи – це числа, що виражають рахунок, то традиційно термін «числівник» широко вживається стосовно всіх слів рахункового ряду.

Із розвитком специфічних значень числівників, які не мають субстантивності чи ад'єктивності, з'являються умови для творення нових слів із коренями числівників, які співвідносяться з числовим рядом, але мають значення предметності, тих чи інших ознак, пов'язаних із поняттям числа. У складі номінації з використанням числівникової основи виокремлюємо однослівну номінацію, утворену шляхом семантичної трансформації слова за допомогою афіксів чи композитного словотворення, та аналітичну номінацію, що є, як правило, атрибутивними узгодженими чи неузгодженими, поширеними чи непоширеними словосполученнями [4, с. 21].

Субстантивація числівників – одне з явищ, що характеризується змінами та взаємовідношеннями частин мови. У

різних аспектах це явище проаналізовано в дослідженнях О. К. Безпояско, І. Р. Вихованця, К. Г. Городенської, В.О. Горпинича, М.Т. Доленка, В. В. Німчука, О. О. Тараненка, У. Добосевич.

Мета статті – розглянути процеси субстантивації числівників, виділити тематичні групи субстантивованих числівників.

Числівник як особлива частина мови зі специфічною чіткою значенневою системою та меншою граматичною озброєністю порівняно з іншими іменними частинами мови активно вступає в процеси субстантивації [1, с. 151]. Слід зазначити, що більшість науковців визнає можливість субстантивації лише порядкових числівників, оскільки вони мають форму прикметника, пояснюючи це тим, що кількісні і збірні числівники виконують ті ж синтаксичні функції, що й іменник, без субстантивації. Укладачі «Граматики української мови» пишуть про можливість субстантивації як кількісних, так і збірних числівників: Як показує проведене нами дослідження, кількісні числівники субстантивуються, коли опускається іменник при них. Водночас про субстантивацію збірних числівників можна говорити у тих випадках, коли вони виступають у значенні ‘певна кількість людей’: Двадцятєро у сні снѣтѣся – / Синів п’ятїрниця, / Та ще, мамцю-зірко, / Невїсток п’ятїрко.... («Балада про стару» І. Драч).

У. Добосевич визначає певні процеси переходу частин мови в іменник. Це, по-перше, здатність транспонованої одиниці набувати загальнокатегоріального значення предметності, що безпосередньо пов’язано із її семантичним наповненням. По-друге, необхідно виявити морфологічні категорії, спільні чи суміжні з іменниковими, на основі яких ґрунтуються процеси субстантивації – насамперед, грами роду, а також числа й відмінка, які визначають за контекстом. По-третє, оказіональний чи закономірний характер субстантивації може виявити критерій частоти (регулярності) вживання транспозитів. По-четверте, частиномовну транспозицію і самостійних частин мови, і службових слів можна виявити за особливостями їх графічного оформлення у тексті (спеціальне графічне виділення лапками, розміром літер, іншим шрифтом тощо вказує на контекстуально зумовлену субстантивацію) [2].

Специфіку числівника як іменної частини мови визначає квантитативна функція, напр.: *Словник коштує **сто** гривень. У нашій групі **десять** слухачів.* У нумеративній функції, тобто без супроводу іменника, числівник семантично зближується з іменником, у морфологічному плані набуває граматичних значень роду, числа, а в синтаксичному виконує функції іменникових членів речення, *пор.: **Шість** ділиться на **три**; Цих **п'ятьох** треба відправити додому; Це **п'ять** ти написав неакуратно*[3].

Як показує проведене нами дослідження, субстантивовані кількісні числівники поділяються на кілька тематичних груп.

1. Кількісні числівники субстантивуються зі значенням особи. Наприклад: *Припустимо, що Танюшкіна капіталістична кузня не зломить... Але що значить **один** могутній коваль Танюшкін? **Один** же в полі не воїн* [5, т. V, с. 626]. *Вже можна було розібрати, що там [у човні] сиділо **четверо** – двоє на веслах, а двоє – один проти одного* [5, т. V, с. 626]. *Кажуть, якщо двоє палко покохали..., То для них, хороших, праця **вдвічі** мила, ..., То ж у кожному серці – **вдвічі** більше сили* [5, т. II, с. 221]. *От троє разом запряглись, Смикнули – катма ходу...* [5, т. X, с. 280].

Слід зауважити, що зі значенням особи субстантивується кількісний числівник *один*, який може використовуватися як у множині (одні), так і в однині (один). Тобто в значенні ‘окрема істота або предмет із сукупності подібних’: *Двоє* кукало, а *одне* полетіло [5, т. II, с. 221]. *Послали **одного** з табору по воду, бо вже пора була і каші варити* [5, т. X, с. 280].

2. Кількісні числівники субстантивуються зі значенням ‘оцінка’. Наприклад: *Одержати на іспиті **п'ять**.* Або позначають те саме, що трійка. *І от видають раз на святки нам білети. Дивлюсь, у моєму поведінню [моїй поведінці] замість **п'ять** стоїть **три з половиною**. – За віщо це? – здивувався я. – Щоб не мудрствував дуже, – отець завідуючий мені* [5, т. VIII, с. 424].

3. Кількісні числівники, що позначають назви гральних карт та інших ігор; термінів, пов’язаних із грою у карти. Наприклад, гральна карта з сімома очками. *Старий Вейвода витягнув другу **сімку** і так її залишив. – Тепер прийде туз або **десятка**, – злобно сказав трактирник* [5, т. IX, с. 222].

4. Відзначена субстантивація кількісних числівників – тисяча, мільйон, мільярд. Вони можуть субстантивуватися у

значеннях: ‘величезна, незліченна, незліченна кількість кого -, чого-н.’, зокрема: а) у значенні ‘великі гроші, становище у суспільстві. Велике багатство, капітал’. – *Якби вас доля кинула не в село, а в місто, ви б розвели мільйони, коли так падковито беретесь до роботи* [5, т. IV, с. 738]; б) у значенні ‘особа’. Наприклад, велика кількість кого-, чого-небудь. *Народні маси; народ, партія завжди була для нас тією керівною і спрямовуючою силою, яка підняла мільйони на битву за новий світ* [5, т. IV, с. 738]. *Не сотні вас, а мільйони полян, дулебів і древлян Гаврилич знув вовремя оно* [5, т. IV, с. 738].

5. Субстантивовані кількісні числівники зі значенням ‘вік’. Наприклад: *Мені вже за шістдесят, я пішов на пенсію* [5, т. XI, с. 468]. *На долівці біля кухні сидів Давид, йому минуло чотири* [5, т. XI, с. 366].

6. Субстантивовані кількісні числівники зі значенням ‘грошова сума’. Кількість із 1000 одиниць. – *Коли хочеш окупитись – одкупляйся скоріше за триста, бо вполі [потім] й за тисячу не одкупишся* [5, т. X, с. 125]. *Ходила трошки, що за нею обіцяно було дати масток у тисячу десятин* [5, т. X, с. 125]. – *Гуси, гуси!.. Потрібні мені твої гуси! Краще б зайву тисячу курей розплодити! Довгоносик, кажуть, загрожує!* [5, т. X, с. 125].

7. Субстантивовані кількісні числівники зі значенням ‘час’. *Годинник раптом пробив чотири* [5, т. XI, с. 366].

8. Субстантивовані кількісні числівники без означуваного слова. *Кінь схарапуджено впав на всі чотири, рвучись подалі від Сивоока* [5, т. XI, с. 366]. *Уже він починав боятись, На всі чотири озиравсь; Трусивсь, та нікуди діватись, Далеко тяжко в ліс забравсь* [5, т. XI, с. 366].

9. Тематична група субстантивованих кількісних числівників, які вказують на розміри. Наприклад, у мовленні осіб, які займаються фотографією: *три на чотири, три на три* та ін. Це, на нашу думку, можна назвати контекстуальною субстантивацією, бо у цьому випадку мова іде про розмір фотокартки.

10. Субстантивовані числівники зі значенням ‘температура’. Наприклад: *У Києві і Київській області сьогодні хмарно, часом невеликий дощ. Вітер слабкий. Температура ввечері дев'ять-десять, удень п'ятнадцять-сімнадцять* [7].

11. Субстантивовані кількісні числівники зі значенням ‘очки (рахунок)’. Наприклад: *Слідом за грою з «Маріуполем», яка відбулася вчора і завершилася з рахунком 2:2, команда луганського футбольного клубу «Зоря» обіграла запорізький «Металург»* [6].

12. Вказує на кількість, скажімо, ‘другий’ при іменниках – власних назвах. За *«Київ-Товарною два» гримотило* [5, т. II, с. 216].

Таким чином, субстантивовані кількісні числівники представлені різними тематичними групами (що позначають особу; зі значенням оцінки; віку; позначають назви гральних карт, ігор, термінів; кількісних числівників тисяча, мільйон, мільярд; зі значенням: ‘грошова сума’; зі значенням ‘час’, ‘написана цифра’; субстантивовані кількісні числівники, що вказують на розміри; зі значенням ‘температура’, ‘очки (рахунок)’).

Зазначимо, що в українській мові субстантивуються переважно порядкові числівники, наприклад: Рідка страва (суп, борщ тощо), якою починається обід. *Подати **перше** на стіл*. Уживається на позначення години, якою починається доба. *О **першій** приходять газети з Москви* [5, т. XI, с. 514], або на позначення об’єкта, який було названо перед іншим або називають на протиставлення ІНШОМУ. – *Троє купців поділитися мали .. **Другий** мав грошей у два і рази більше, ніж перший ...* [5, т. II, с. 377].

Отже, числівник активно вступає в процеси субстантивації, набуваючи значення предметності, морфологічних ознак іменника. Кількісні числівники субстантивуються, коли опускається іменник при них. Числівники в широкому розумінні надзвичайно неоднорідні: і за дериваційною, і морфологічною різнобарвністю, і за різноманітністю синтаксичних функцій. Ця неоднорідність виявляється і в процесі їхньої субстантивації.

Список використаної літератури

1. Вихованець І., Городенська К. Теоретична морфологія української мови. Академічна граматики української мови. К., 2004. 398 с.

2. Глібчук Н., Добосевич У. Проблеми міжчастиномовної омонімії в сучасній українській літературній мові. Вісник Львів. ун-ту. Серія філол. 2010. Вип. 50. С. 386 – 403.

3. Мацюк З. Лінгводидактичні особливості вивчення числівників у курсі української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2019. Випуск 14. С. 159-172

4. Супрун А. Е. Славянские числительные: Становление числительных как особой части речи. Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1969. 232 с.

5. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наук. думка, 1970-1980.
6. Укрінформ URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-sports/2669204-futbolisti-zoriz-rahunkom-40-obigrali-zaporizkij-metalurg-u-tovariskomu-matci.html>
7. LB.ua. URL:https://ukr.lb.ua/society/2018/12/07/414382_subotu_kiievinevelikiy_snig_z_doshchem.html

Марина Глуцька, студентка групи ФПР-17-1
Науковий керівник – Н. В. Подлевська
ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ КОМУНІКАТИВНИХ
УМІНЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У сучасному суспільстві в період соціально-економічних і політичних змін вагому роль відіграє система освіти. Її метою є формування сучасної молоді, яка буде високоінтелектуальною, комунікабельною, матиме навички креативного мислення, практичного володіння іноземною мовою та використання інформації у різноманітних життєвих ситуаціях.

У зв'язку з тим, що комунікативна компетентність проявляється в усіх аспектах нашого життя, то від ступеню її сформованості залежить поведінка людини в соціальних ситуаціях. Тому головною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності, зокрема комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань та навичок.

Науковці зробили багато спроб описати навички спілкування, визначити комунікативні вміння, виділити та подати їх у певній системі, з'ясувати критерії, показники й рівні їхньої сформованості.

Комунікативні навички – це автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню в свідомості особистості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу й відповідного впливу на нього у процесі спілкування [4].

Дослідники по-різному підходять до визначення комунікативних умінь та навичок. Проте, незважаючи на певні розбіжності, вони сходяться на тому, що комунікативні вміння пов'язані з системою психічних і практичних операцій, які зумовлюють здійснення міжсуб'єктної взаємодії, дають змогу

моделювати й регулювати процес спілкування залежно від поставленої мети й умов, у яких воно здійснюється.

Поділяючи погляд В. Поліни, ми можемо також сказати, що основною метою навчання іноземної мови є розвиток в учнів уміння використовувати іноземну мову як спрямований інструмент міжкультурного спілкування в будь-яких сферах життєдіяльності, орієнтація навчання на виконання сучасного замовлення – володіння іноземною мовою як засобом комунікації та забезпечення досягнення цієї мети [3].

Плацдармом для формування в дітей комунікативної компетентності виступають, безперечно, всі уроки іноземної мови, адже ми повинні формувати комунікативні вміння при вивченні будь-якої теми.

Розвивати комунікативно-мовленнєві здібності учнів можна, створюючи на кожному уроці умови для спілкування. Вибір методів навчання повинен бути зумовлений дидактичними принципами, під якими ми розуміємо вихідні положення, що визначають зміст, організаційні форми й методи навчального процесу відповідно до загальної мети й закономірностей [1].

У середній школі обсяг навчального матеріалу помітно зростає, зокрема й того, що сприяє розвитку комунікативної компетенції. На цьому етапі методами формування комунікативної компетенції є: створення мовленнєвих ситуацій, що наближають навчальне спілкування до реальних умов; використання технічних засобів навчання; метод проектів; ділові ігри; діалоги; ситуативні вправи; творчі завдання, які активізують навчальний процес і спонукають думати.

Вибір активних методів навчання допомагає залучати учнів до активної комунікативної діяльності під час занять, відповідно сприяє самостійному оволодінню вміннями й навичками, пошуку необхідних мовних засобів, шляхів вирішення різноманітних завдань.

Сформувані й розвинути комунікативну компетентність учнів допомагає система вправ, творчих завдань, спрямованих на формування вміння слухати й говорити. Виконуючи їх, діти вчаться вести дискусію, змагатися, співпрацювати, будувати діалог, складати вірші, казки, загадки. Кожна дитина має змогу розкрити свої пізнавальні, творчі можливості, нахили, подолати окремі вади: замкненість, розгубленість, скутість. Використання

цих вправ і завдань роблять процес навчання учнів цікавим та невимушеним.

Під час вивчення іноземної мови ефективними інтерактивними технологіями навчання, що сприяють формуванню комунікативної компетенції учнів, є робота в парах, трійках, змінюваних трійках, «карусель», «акваріум», «велике коло», «мікрофон», незакінчені речення, «мозковий штурм», аналіз проблеми, «мозаїка», коло ідей, розігрування ситуації в ролях (рольова гра, імітація), дискусія, ток-шоу тощо.

Інтерактивні методи сприяють удосконаленню різних навичок та умінь, дібравши до кожного уроку інтерактивну вправу, ми удосконалюємо зацікавленість учнів іноземною мовою.

До прикладу, вивчаючи тему «*Mój styl*», обираємо актуальні для віку учнів ситуації, що їх турбують та потребують вирішення.

1. Згідно зі шкільними правилами учні зобов'язані носити шкільну форму, але дехто уникає цього, вступаючи в суперечки із вчителями. Розділіть клас на групи по 2–3 особи, запропонуйте їм обговорити проблему, дати пораду й обґрунтувати свій вибір.

2. Попрацюйте дизайнерами, створіть одяг для друга, поясніть своє бачення.

Або ж тема «*Drzewo rodziny*». (Тема «Rodzina». Вживання присвійного відмінка іменника). Можливі три способи виконання цієї вправи:

1. Кожен учень повинен намалювати своє родинне дерево, вказавши імена, і пояснити родинні зв'язки.

2. Усій групі пропонується одне родинне дерево, і вони повинні усно чи письмово встановити родинні зв'язки.

3. Якщо група добре підготовлена, то вправу можна ускладнити, запропонувавши одному учневі «читати» схему родинного дерева, а іншому – відтворити його на чистому аркуші зі слів співрозмовника.

Іншим методом формування комунікативних умінь є комунікативні ігри. Про навчальну функцію гри відомо вже давно. Використовуючи її як засіб навчання, відомі педагоги (К. Віттенберг, Є. Негневицька, Г. Рогова, Т. Шкваріна, І. Шолпо та ін.) стверджували, що в ній закладені великі потенційні можливості. Відомо, що ігрові форми роботи на уроці активізують діяльність учнів, дають змогу виявити розумові і творчі здібності дітей [2].

Наведемо декілька комунікативних ігор:

Гра «Літачки». *Практична мета:* навчити правильно формувати відповіді на запитання, відповідно до теми закріпити навички лексики та граматики.

Учні перед уроком виготовляють кілька паперових літачків. Потім шикуються в ряд, щоб випробувати їх. Різним предметам у класі присвоюють певну кількість балів (наприклад, двері – 5 балів, дошка – 10 балів, смітник – 15 балів). Учитель задає учневі запитання. Якщо учень правильно відповідає, то може кинути літачок у запропоновану ціль і набрати певну кількість балів.

Гра «Zdaniowa gwiazda». *Практична мета:* навчити правильно складати речення, розвиток комунікації у групі.

Учитель малює на дошці зірку, на кінці кожного променя якої записує слово або словосполучення за темою, яка вивчається. Учні в командах по троє – четверо складають речення із цими словами. На це завдання вчитель дає учням 7 хвилин. За кожне правильно складене речення надається 1 бал. Перемагає команда, яка набирає найбільше балів.

Гра «Відгадай, що це». *Практична мета:* повторення лексичного матеріалу, розвиток формування комунікації.

Учитель готує картки з малюнками або словами відповідно до вивченої теми. Наприклад: *olówek, długopis, klasa* тощо. Кількість карток визначається кількістю вивчених учнями слів. Їх може бути значно більше, ніж учнів у класі.

Учні сідають навколо столу. Учитель кладе картки на стіл малюнком чи написом донизу. Перший учасник гри бере верхню картку, дивиться на неї, не показуючи іншим. Він має дати визначення особи, предмета чи місця, позначеного на картці.

Наприклад: *To jest przedmiot, żeby pisać lekcje. Często on niebieskiego koloru.*

Учень, який відгадає слово, забирає цю картку собі. Якщо слово назвали кілька учнів одночасно, один із них отримує картку, а решта – по фішці. Якщо визначення дано правильно, але ніхто з учнів не може назвати слово, картку забирає собі учень, який дав визначення. Виграє той, хто набере найбільше карток (фішок).

Отже, комунікативна гра – навчальна форма, що включає мовне, комунікативне та діяльнісне завдання. Рішення мовного завдання передбачає формування або вдосконалення мовних

навичок у процесі цілеспрямованого використання заданого мовного матеріалу в мовній діяльності. Комунікативне завдання полягає в обміні інформацією між учасниками гри в процесі спільної діяльності [5].

Отже, можна сказати, що принцип комунікативності є провідним методичним принципом, який сприяє успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти – навчити учнів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу. Комунікативні ситуації, що використовуються у навчанні іноземної мови, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування.

Список використаної літератури

1. Носаченко І. Системний підхід до використання рольових ігор у навчанні. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2002. № 2. С. 107–111.

2. Мойсеюк Н.С. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене. К., 2007. 656 с.

3. Поліна В.С. Нові методичні підходи до викладання іноземної мови в умовах навчального комплексу неперервної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 4. С.36-46.

4. Хом'як А. П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2010. 20 с.

5. Фрішман І. Комунікативні, ситуаційно-рольові ігри, конкурси. *Виховна робота в школі*. 2005. № 2. С. 119 – 126.

*Інна Горячок, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри слов'янської філології*

МЕДІА МІСТА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Сьогодні інформація відзначається рухливістю та динамізмом, що відіграє важливу роль у нашому житті. Мас-медіа (медіа) – засоби одночасної передачі інформації групі людей, тобто канали масової інформації (радіо, телебачення, преса, кіно, фотографія, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, Інтернет тощо); технічні засоби створення, запису, копіювання,

тиражування, зберігання, поширення, сприйняття інформації та обміну її між автором медіатексту й масовою аудиторією. За Б. Потятиним, медіапростір – це величезний потенціал, який потрібно вивільнити та надати в руки нових маніпуляторів – звичайних людей, щоб кожен міг брати участь у процесі [1, с. 159]. Науковці Т. Російчук, О. Запєваліна, які досліджували медіапростір, вірили переважно в ієрархічність, однобічний рух інформації та підхід «згори-донизу». Мас-медіа розглядалися як «магічні рупори» – основні засоби поширення інформації для різних верств суспільства в короткий термін [2, с. 87]. Необхідність розуміння медіа зумовлена їхньою значною роллю в сучасному світі інтенсивних інформаційних відносин.

Метою статті є аналіз медіа міста Хмельницького щодо представлення правдивої, вичерпної інформації про факти, події, явища та їхні наслідки для мешканців регіону.

У сучасному інформаційному суспільстві внаслідок розвитку новітніх інформаційних технологій відбувається розмежування, з одного боку, на загальні, світові, глобальні, з іншого – на місцеві, локальні, регіональні новини. Регіональне телебачення функціонує в межах закону наближення інтересів – правило географічного наближення: «чим далі від місця мешкання людини відбувається подія, тим менше шансів, що ця новина викличе інтерес». Це є однією з таємниць зацікавленості місцевими новинами. Якщо факт, подія, явище «певної географічної точки» викликають міжнародну зацікавленість, то про них у новинних випусках повідомляють світові інформаційні агенції. Людина водночас може отримати інформацію з новинних повідомлень як регіонального, українського центрального, так і зарубіжного телеканалів. Регіональний інформаційний простір звужує можливості під час добору соціально важливих фактів для новин, але в комунікаційному процесі доцільно дотримуватися гуманістичної формули «Єдність через різноманітність».

Новинні повідомлення покликані сприяти розвиткові у реципієнтів пізнавальних, почуттєвих і поведінкових мотивів. Суттєвою особливістю є те, що регіональні медіа є одночасно частиною загальнонаціонального та регіонального інформаційного медіапростору. Тим самим зумовлена специфіка їх існування: з одного боку, вони відчують на собі потужну силу

глобалізаційних впливів, які проявляються, на нашу думку, насамперед в інформаційно-комунікативній сфері, дію національних умов та чинників діяльності системи масової комунікації, а також є основним елементом інформаційної структури регіону, його головним комунікаційним складником. Це потребує від регіональних мас-медіа не лише відповідальності за свої дії в політичній, соціальній, економічній та інших площинах, але й вагомих зусиль на шляху затвердження своїх позицій та здобутків у процесах політичної комунікації, реалізації політичного впливу та підвищення ефективності власної діяльності. Побуває думка, що регіональне медіа – неякісне. Такий штамп не рідкість і має свої підстави. Причинами цього можна виділити таке:

– власником або покровителем видання зазвичай є один із місцевих можновладців або органи місцевої влади, тому політика видань часто керується принципом «пиши враже, що пан скаже», а вся розкрутка видання зводиться до того, щоб «начальству» було не соромно;

– регіональні ЗМІ грішать «джинсою». Фактично в кожному номері є замовний матеріал, а перед виборами їх кількість зростає. Бракує збалансованості, відокремлення фактів від коментарів та повноти представлених фактів. У такий спосіб медіа «грає» на користь власника;

– не вистачає якісних журналістів. Це не означає, що відсутні професіонали своєї справи як такі, але немає вузькогалузевих спеціалістів. Наприклад, у ЗМІ Хмельницького відсутні фахові аналітики, здатні писати про бізнес, економіку, політичні явища, бракує навіть тих, хто ґрунтовно пише на культурну тематику.

Результати проведеного соціологічного опитування стверджують, що в місті Хмельницькому особливо серед людей старшого віку популярними є друковані видання і ТРК, засновниками яких є місцеві ради, держадміністрації та приватні особи. Нам вдалося виявити, що молодь більше довіряє електронним ЗМІ, які також мають свої сторінки в соціальних мережах. Варто відзначити, що в Хмельницькому існують друковані видання, електронні ЗМІ, телеканали та радіостанції ОКей FM, 105.4 FM. Загалом серед друкованих ЗМІ виділяємо:

- газету міської ради «Проскурів»;
- щотижневик «Моя газета +»;
- газету «Діловий тижневик «Всім»;
- Хмельницьку народну газету «Є»;
- інформаційно-розважальний портал «Марічка NEWS».

Щодо ТРК, у місті є 5 телеканалів із різною тематикою та спрямуванням на різні вікові категорії:

- муніципальна телерадіокомпанія «Місто»;
- ХОДТРК «Поділля-Центр»;
- ТРК «33-й канал»;
- телеканал TV 7+;
- продюсерський центр «Ексклюзив»;
- Перший Подільський.

Серед сайтів виділяємо «RIA.com.ua» Хмельницький інформаційний портал: новини, фотогалерея, дошка оголошень, хмельницький інформаційний портал «Моя газета +», новинний портал у Хмельницькому та області народна газета «Є».

Хмельницька обласна державна телерадіокомпанія «Поділля-центр» на сьогодні є єдиним місцевим телеканалом, сигнал якого доступний майже кожному мешканцю області. Це стало можливим завдяки розгалуженій мережі теле- та радіопередавачів, встановлених на території Хмельниччини. Зокрема, телевізійним сигналом охоплено 90 % території краю. ТРК «33 канал» і «Ексклюзив» мають значно менше покриття, а ТРК «Місто» транслюється лише в Хмельницькому. Слід зазначити, що всі хмельницькі ЗМІ, включаючи комунальні, відкриті для розміщення будь-яких платних матеріалів політичного характеру. Насамперед, сприймаючи інформацію з різних джерел, варто пам'ятати, що в м. Хмельницькому є лише два телеканали, на яких подається державний погляд та інформація у вигідному для обласної влади світлі, але при цьому вони відкриті для розміщення будь-яких платних матеріалів – ХОДТРК «Поділля-Центр» та Муніципальна телерадіокомпанія «Місто». Решта телепростору (3 телеканали) поділено між політико-олігархічними силами, які мають різні погляди на події в місті, в Україні та світі: ТРК «33-й канал», Телеканал «TV 7+» та Продюсерський центр «Ексклюзив».

Аналіз новинних передач телеканалів Хмельницького дає підставу стверджувати, що тематична і змістова насиченість новин, їхня зображально-текстова «напруженість і ненапруженість» перебувають у прямій залежності від суспільно-політичної ситуації в області. Тележурналісти свідомо чи мимоволі надають більшого значення одним фактам, подіям, явищам і применшують значення інших, навіть суспільно важливих. Зіставивши трактування науковців щодо передумов вибору новин для оприлюднення та результати аналізу новинних випусків на регіональних телеканалах Хмельниччини, стверджуємо, що на добирання телевізійних новин впливають як зовнішні чинники (сили) – політичні, економічні, соціальні, культурні та географічні, так і внутрішні, адже журналісти, оператори, режисери та спеціалісти з інших служб працюють у межах конкретної телевізійної організації і підпорядковуються внутрішнім законам (статутіві, регламентіві тощо), зважаючи на ідеологічні, політичні, економічні особливості тощо.

Отже, медіа у місті Хмельницькому достатньо. У регіональних медіа новини можуть повторюватися, а це дає змогу переконатися у правдивості матеріалів та отримати важливу інформацію про сьогоднішнє.

Список використаної літератури

1.Потятиник Б. В. Медіа: ключі до розуміння Львів: ПАІС, 2004. 312 с.

2.Роль мас-медіа у формуванні інформаційного суспільства: наук.-практ. конф., 8 лют.2005 р.: Матеріали Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Ін-т журналістики. К., 2005.135 с.

3.Офіційний сайт газети «ВСІМ». [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. Електронні дані. Хмельницький, 2017. URL : <https://vsim.ua/>

4.Офіційний сайт газети «Є». [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. Електронні дані. Хмельницький, 2017. URL : <https://ye.ua/>

5.Офіційний сайт телеканалу «33 канал». [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. Електронні дані. Хмельницький, 2017. URL : <http://33tv.com.ua>

6.Офіційний сайт телеканалу «TV7+». [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. Електронні дані. Хмельницький, 2017. URL : <http://tv7plus.com>

РОЛЬ ГРИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сучасний світ, його стрімкі зміни в освіті зумовлюють розвиток суспільства. Актуальними стають уміння висловлюватися правильно, коректно, і це питання важливе як для молоді, так і для досвідчених людей, тому тому постає проблема сформувати українськомовну особистість, здатну оволодіти комунікативними компетентностями в різних життєвих та соціальних обставинах. Одним з пріоритетів змісту загальної середньої освіти є забезпечення комунікативної компетентності учнів.

Згідно з новим Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти в 5–9 класах передбачається формування мовленнєвої, мовної, діяльнісної, соціокультурної компетентностей як складників комунікативної компетентності. [7, с. 4–16] Такі компетентності допомагають особистості правильно використовувати мову, послуговуватись нею відповідно до умов та в різноманітним детермінованих ситуаціях.

Сьогодні є низка досліджень, присвячених формуванню та розвитку мовленнєво-комунікативних умінь учнів. Серед таких досліджень праці Т. Донченко, О. Горошкіної, А. Нікітіної, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, С. Цінько, Г. Шелехової. Попри численні розвідки з окресленої теми, залишається недостатньо з'ясованим питання, яке полягає у виявленні ефективних прийомів, технологій розвитку комунікативних навичок.

Мета статті – запропонувати та обґрунтувати ефективні технології навчання української мови, що будуть спрямовані на розвиток комунікативних здібностей учнів.

За словами М. Пентилюк, «сучасний урок української мови, – це той урок, на якому вчитель уміло використовує всі можливості учня, весь його потенціал з метою активного розумового розвитку, глибокого й усвідомленого засвоєння лінгвістичних понять, формування комунікативної компетентності та морально-вольових якостей, виховання мовної особистості» [5, с. 5].

Задля досягнення мети та вирішення проблеми ефективних технологій навчання української мови вчителям-словесникам необхідно урізноманітнювати, змінювати традиційні форми

навчання. Все це необхідно робити задля того, щоб уроки були цікавими, корисними для учнів, давали учням радісне відчуття й усвідомлення власних розумових сил, розвивали в них спостережливість, творчу наснагу, виробляли уміння швидко та якісно аналізувати мовний матеріал. Все вищезазначене спрацює тоді, коли робочий, методичний матеріал учителя-мовника доповниться ігровими технологіями. Саме уроки з використанням гри сприяють «комфортному» розвиткові думки, мовлення, мислення. Такі уроки характеризуються: динамічністю, активністю, емоційністю, колективністю, змагальністю.

Цього можна досягти, використовуючи різні форми роботи, зокрема й ігрові. Остаточного визначення поняття гри та одноставності немає. Гра не піддається узагальненому визначенню з допомогою легко засвоюваної, однозначної дефініції. Е. Майнберг зазначає: «Гра – це завжди дещо інше й дещо більше, аніж можна уявити» [2, с. 241–284]. Л. Виготський зазначав, що дитина, яка не навчилася гратися, не готова до навчання в школі [1, с. 187]. Я. Коменський, П. Лесгафт, А. Макаренко, К. Ушинський неодноразово говорили про важливість гри в навчанні та вихованні. Гра в школі – один із головних та найбільш ефективних засобів розумового розвитку учнів, яка спрямована також та їх виховання. Гра в житті дитини має те саме значення, як і для дорослого діяльність, тобто робота, так вказував А. Макаренко. «Яка дитина в грі, такою вона буде і в роботі, коли виросте» [3, с. 89]. Гра – найважливіша універсальна сфера «самозвеличення» дитини. У цій «сфері» відбуваються могутні процеси: самонатхнення, самоперевірки, самопізнання, самовизначення, самовираження й самореабілітації. Гра, на думку вченого, є сукупністю способів взаємодії дитини зі світом пізнання й відкриття, а також знаходження свого місця в ньому [9, с. 18].

Проблема використання гри, ігрових технологій є актуальними для навчання української мови в основній школі. Мовна гра виступає як спеціально створена ситуація, яка моделює умови, проблеми, із яких учням пропонується знайти вихід. А. Нісімчук стверджує про необхідність використання ігрових елементів на уроках української мови, бо це великою мірою забезпечує проведення уроку відповідно до найсучасніших

психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних вимог. Гра враховує вікові та індивідуальні особливості учнів [4, с. 84–85].

Вдало проведена ігрова технологія розвиває в школярів інтерес до вивчення української мови, формує зацікавлення предметом, комунікативні здібності учнів, сприяє емоційному й інтелектуальному збудженню. Все це, неодмінно, позитивно впливає на засвоєння матеріалу.

Саме тому вчитель української мови не повинен бути вчителем-транслятором, а має в процесі навчальної діяльності активізувати думку школяра, його бажання досягнути програмовий матеріал. Завданням для самого педагога є усвідомлення того, що ігрові технології навчання допоможуть уникнути одноманітності в навчально-виховному процесі. Новітні технології, зокрема й ігрові, сформуують в учнів бажання навчатися.

Але слід звернути увагу на той факт, що використання ігрових прийомів буде ефективним під час проведення нестандартних уроків або як окремий елемент традиційного уроку [6, с. 30–31].

Так, наприклад, розпочинаючи вивчення теми «Лексикологія» в 5 класі, пропонуємо провести урок-подорож із метою зацікавлення учнів, розвитку їхньої уяви, мислення, комунікативних здібностей. Під час пояснення нового матеріалу доречним буде використати такий вид гри, як кросворд.

Отже, навчальна гра неодмінно ефективно сприяє розвитку комунікативної компетентності школярів. Ігрова діяльність найбільш вдало й результативно дозволяє учневі відчувати себе комфортно, позбавляє його скутості, оскільки помилки, які він допускає під час гри, не дошкуляють так сильно, як під час звичайних вправ. Учитель у грі виступає не як контролер, а є безпосереднім гравцем. Це додатково стимулює до налагодження спілкування на уроці, до простіших стосунків між учнем та вчителем.

Список використаної літератури

1.Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург : Союз, 1997. 356 с.

2.Майнберг Э. Основные проблемы педагогики спорта: Вводный курс. Москва, 1995. С. 241 – 284.

3.Макаренко А. С. Гра. *Твори* : в 7 т. Київ : Радянська школа, 1954. Т. 4. 366 с.

4.Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ : Просвіта, 2000. 368 с.

5.Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Сучасний урок української мови. Харків : Основа, 2007. 176 с.

6.Радченко Ю. Використання навчально-дидактичних ігор на уроках: Методичні рекомендації для вчителів української мови та літератури. *Школа*. 2013. № 2. С. 30 – 31.

7.Таранік-Ткачук К. Шелехова Г. Методичні рекомендації щодо вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах у 2013-2014 н.р. *Українська мова та література*. 2013. № 15. С. 4 – 16.

8.Федоренко В. Л. Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови. Харків : Основа, 2008. 424 с.

9.Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. Москва: Новая школа, 1994. 240 с.

***Максим Євин, студент групи ФУМ-17-1
Науковий керівник – І. Б. Царалунга***

І. ОГІЄНКО В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Уся діяльність І. Огієнка опирається на повагу до народу-творця і носія мови, у ньому черпає сили для праці, служіння йому визначає метою свого життя. Основна ознака роботи в мовознавчій галузі – усвідомлення практичного значення лінгвістичних досліджень. Важливе значення для науковця має співпраця з класиками зі світу професійної педагогіки: О. Барвінським, Б. Грінченком, А. Макаренком, С. Русовою, С. Черкасенком та ін.

Повернення І. Огієнка до українського народу розпочалося у 90-х рр. ХХ ст., коли в періодиці з'явилася низка статей наукового та публіцистичного характеру про життя, діяльність, науковий доробок. Певний інтерес у цьому аспекті становлять монографії і статті А. Білана, А. Богуш, С. Болтівця, І. Гирича, В. Задорожного, Н. Захлюпної, В. Ляхощького, С. Наконечної, Н. Ничкало, О. Опанасюка, Д. Степовика, В. Чухліба та ін., у яких автори порушують питання про роль І. Огієнка в дослідженні історії української мови, розмірковують над основними положеннями

його концепції рідномовного навчання і виховання, аналізують переклад Святого Письма та богослужбених книг тощо. Окремі аспекти мовно-освітніх питань, окреслені І. Огієнком, знайшли висвітлення у працях таких вітчизняних істориків і мовознавців, як О. Біла, А. Білан, С. Болтівець, Я. Ганіткевич, І. Квітко, З. Курдина, І. Кучинська, В. Ляхоцький, К. Недзельський, М. Тимошик та ін., які в освітньому доробку І. Огієнка досліджували такі аспекти: українську мову як вираження національної психіки, душі й свідомості народу; значення рідної мови в духовному відродженні особистості; забезпечення рівня викладання в навчально-виховній практиці; ідею соборності української мови; українознавчі проблеми в державотворчій, науковій, редакторській та видавничій діяльності.

Мета статті – схарактеризувати значення діяльності І. Огієнка в галузі історії української літературної мови.

У творчій спадщині науковця окреме місце посідають історичні монографії, історико-біографічні нариси, присвячені дослідженню життя й діяльності конкретних постатей, які залишили помітний слід на культурній, духовній, науковій ниві української історії. Об'єктом наукового пошуку автор обирає, як правило, маловідомих або й досі зовсім невідомих персон, якими з різних причин, а щонайбільше – через ревне й самовіддане служіння українській справі, не мали права зацікавлюватися радянські науковці. На початку наукового поступу І. Огієнка це були переважно історичні портрети тих чи інших особистостей, які окремими розділами доповнювали фундаментальні наукові дослідження автора.

І. Огієнко глибоко розумів необхідність перекладу живою українською мовою повної Біблії. Книга, яка серед усіх народів найбільше читається, найбільше друкується і найактивніше розходить, повинна стати для українського народу не лише засобом релігійного, а й мовного впливу на маси, що протягом століть через політичні обставини не мала достатніх умов для нормального розвитку [4].

Як зазначає К. Недзельський, своєю багатогранною діяльністю І. Огієнко сприяв зростанню духовності українського народу, утвердженню національної самосвідомості та відродженню української православної церкви. І серед його

надбань найдорожче – визнання, шана й пам'ять народу. Саме вони спонукають сучасне покоління українців до осмислення спадщини І. Огієнка і використання його ідей [2].

У багатому й різноманітному доробку науковця найвагоміше місце посідають дослідження й розвідки з питань розвитку української мови, культури в цілому.

Ядром літературної мови І. Огієнко вважає мову Наддніпрянської України і пропонує «...відкрито, широко прийняти її, визначити її єдину, визначити її своєю матірною мовою, а тоді станеться у нас подія величезної ваги: цілий український народ об'єднається спільною літературною мовою – своїм найціннішим духовним скарбом» [1].

Величезну увагу приділив І. Огієнко упорядкуванню українського правопису. І сьогодні актуально звучить його зауваження, що «...у нашому культурному житті нема, здається, другої такої ділянки, як правопис, де було б стільки сперечань і не погоджень». Причини цього він убачав у тому, що нерідко складали правопис «нефахові люди», які погано знали історію мови. Щоб виправити становище, він очолює створену 1918 р. при Міністерстві народної освіти у Києві Правописну комісію, яка опрацювала «Головніші правила Українського правопису». У січні 1919 р. «Правила» було запропоновано для використання.

1923 року І. Огієнко здійснює спробу упорядкувати лінгвістичні знання в систему, що повинна була охоплювати правописний кодекс, розділові знаки, підрядні речення, милозвучність мови. У результаті з'явився «Український правопис зі словничком», що став настільною книгою в усіх українських видавництвах [1].

Предметом детального розгляду науковцем пам'яток української редакції стали, зокрема, такі шедеври культурної спадщини українського народу, як: «Остромирівє Євангеліє», «Ізборник Святослава», «Чуднівський Псалтир», «Казання Григорія Богослова», а також написи на монетах XI ст. Для зручності користування книгою автор укладає старослов'янсько-український словник.

Таким чином, в одному томі в короткій, доступній формі викладу зібрано все найголовніше з вивчення писемних творів різноманітних відгалужень давньої слов'янської мови [3, с. 15-17].

На початковому етапі еміграції, що проходив на етнічних українських землях, переважно в Галичині, І. Огієнко написав і встиг видати у Львові три словники, присвячені правописним і стилістичним питанням української мови: «Український правописний словник» (видання 1923 р. і в переробленому та значно доповненому вигляді видання 1925 р.) та «Український стилістичний словник».

У контексті захисту й утвердження наукової, політично незаангажованої концепції походження української літературної мови, що бере початок з IX ст., значний інтерес для нашої мовознавчої науки складає його раннє дослідження «Історичний словник української граматичної термінології» (1908 р.).

Вершиною словникової діяльності І. Огієнка можна назвати чотиритомний «Етимологічно-семантичний словник української мови», який налічує не одну тисячу сторінок і який за структурою, широтою залучення лексичного матеріалу, значенням для мовознавчої науки цілком заслуговує бути поставленим в один ряд з академічним виданням подібного типу.

Маючи значний досвід укладання тлумачних словників, мовознавець наводить величезний ілюстративний матеріал, аби дати можливість читачеві простежити розвиток того чи іншого слова «в живій тканині мови». Цінними із цього приводу є посилання на лексику творів Памви Беринди та Лаврентія Зизанія, які рідко використовуються, але переконливо засвідчують українські народні корені багатьох церковнослов'янських слів [3, с. 21–33].

Отже, досліджуючи історичні факти та явища в українському мовознавстві, І. Огієнко дотримується своєї методики дослідження, враховує обставини того часу, про які писав, вводить у науковий обіг нові архівні та археологічні дані. Такий підхід підтверджує їх історичну правду. Праці мовознавця містять у собі принципи для нашої науки концепції, заборонені раніше тоталітарним режимом, щодо тих проблем сучасного українознавства, з яких і сьогодні тривають наукові дискусії. Йдеться, зокрема, про концепцію виникнення і розвитку українського друкованого слова в контексті поширення друкарства у слов'янських народів, про українську належність створених на наших землях рукописних книжкових шедеврів періоду X–XIV ст.

та концепцію виникнення і розвитку української мови, літератури, культури в цілому.

Убачаємо перспективними подальші наукові студії над мовознавчою діяльністю І. Огієнка.

Список використаної літератури

1. Квітко І. С., Курдина З. І. Іван Огієнко – редактор і видавець. *Поліграфія і видавнича справа*. 1994. № 29. С. 182–187.

2. Недзельський К. Культурологічні ідеї Івана Огієнка (митрополита Іларіона). *Українське релігієзнавство*. 2000. № 15. С. 67–76.

3. Огієнко І. (Митрополит Іларіон) Історія української літературної мови. Упоряд., авт. передмови і коментарів М. С. Тимошик. 2-ге вид. випр. Київ : Наша культура і наука, 2004. 436 с.

4. Тимошик М. Митрополит Іларіон (Іван Огієнко) і українське відродження. *Українська спілка*. URL : <https://national.org.ua/library/ohijenko.html> (дата звернення : 26.10.2020).

Олена Ільєнко, студентка групи ФПРмз-19-01

Науковий керівник – І. В. Горячок

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ

Компаративний аналіз, або порівняльний, який здійснюється при вивченні літератури, надає цьому вивченню широту, масштабність, сприяє поглибленому сприйняттю літературних явищ, допомагає краще побачити і зрозуміти своєрідність твору. Компаративний аналіз як найважливіший засіб класифікації міжлітературних відносин, з одного боку, використовує результати аналізу конкретного явища, а з іншого – ці результати збагачує і зміцнює. Тільки порівняння здатне охарактеризувати будь-які аспекти літературного явища як типові або самобутні.

Мета статті – розглянути основні принципи компаративного аналізу та схарактеризувати новітні напрями порівняльного літературознавства.

Компаративний аналіз – це аналіз, при якому досліджуються явища мистецтва слова через порівняння їх з іншими такими явищами переважно в різних національних письменствах [5].

Основні розділи сучасної літературної компаративістики: порівняльно-історичне літературознавство; рецептивна естетика, зокрема критична рецепція і перекладознавство; типологічне дослідження літератури; інтертекстуальні студії; інтермедіальні студії. Вивчаючи літературу за допомогою компаративістики, звертають увагу на такі зв'язки: генетичні, контактні, типологічні.

При дослідженні генетичних зв'язків необхідно зосереджуватись на міжлітературних зв'язках, які споріднені походженням, і тому звертаються до спільної спадщини та комунікації у сфері міжлітературних і міжкультурних відносин. Генетичний метод заснований на порівнянні подібних літературних явищ та історичному їх розгляді для з'ясування наявності / відсутності спорідненості між ними. Зрозуміло, що хронологічно більш раннє, попереднє, літературне явище породжує наступне: байронізм у європейських літературах спричинений розголом поем Байрона, які стали взірцем для романтично налаштованих митців і породили низку бунтівних героїв [1]. Науковці вважають, що при дослідженні генетичних зв'язків насамперед необхідно зосереджуватися на літературних впливах, тобто на перебігу сюжету й результаті дії окремого твору, його образу, стилю чи будь-якого іншого елементу мистецької традиції на інше літературне явище, яке є реципієнтом. Зв'язки і взаємодія між літературами можуть бути двобічними (бінарними), різнобічними і багатоступінчастими, коли до того самого матеріалу послідовно звертаються представники кількох літератур. Основними видами міжлітературних зв'язків і взаємодії є: засвоєння в оригіналі, художній переклад, переробка, запозичення, наслідування, вплив, авторське підкреслення взаємодії з іншою літературою [3].

Дослідження контактологічних, або зовнішніх, зв'язків є різновидом генетичних зв'язків, але цей метод зосереджений переважно на вивченні безпосередніх зв'язків між синхронними, одночасними явищами та несинхронними. Контактологічні зв'язки можуть бути зовнішніми, які не впливають на структуру твору, чи внутрішніми. Внутрішні зв'язки – це ті зв'язки, які виявляються на різних структурних рівнях твору-реципієнта (концептуально-тематичному, сюжетному, композиційно-стильовому, жанровому тощо) шляхом аналітичного його зіставлення з твором-донатором, під час якого з'ясовується міра залежності, виражена у формі

цитат, алюзій, ремінісценцій, пародіювання, наслідування, стилізації, продовження сюжету, розвитку традицій тощо [3]. До зовнішніх контактів може належати обмін книгами або подорожі, стосунки між письменниками, наприклад, листування. Найчіткіший зв'язок між письменниками може виявлятися у присвяченні власних творів; згадуванні імені іншого письменника у власних творах, статтях чи листуванні; цитуванні іншого письменника; лексичних запозиченнях; запозиченнях у галузі метрики, фоніки, строфіки, архітектоніки; у жанрових або стилістичних наслідуваннях; зверненнях до тих самих чи подібних мотивів, ситуацій, сюжетів, персонажів; переспіви; переклади.

До контактологічних зв'язків належить також рецепція. Рецепція – це синтетична форма генетично-контактних зв'язків, яка полягає у сприйманні ідей, мотивів, образів, сюжетів із творів інших письменників та літератур і в їхньому творчому переосмисленні. На відміну від впливу, рецепція може бути не лише пасивною і позитивною, а й активною і полемічною, що проявляється, скажімо, в пародіюванні, концептуальному переосмисленні та інших формах творчого засвоєння [3].

Дослідники давно зазначали, що між літературами існують аналогії, збіги, відповідності, які неможливо пояснити тільки впливами. Типологічні зв'язки часто переплітаються з явищами, що належать до впливів і джерел. Так, поява різноманітних літературних течій і шкіл зумовлена також і впливами як додатковим стимулом. Ось чому в будь-якому порівняльно-історичному дослідженні необхідно чітко розмежування міжлітературних контактів і типологічних збігів.

Типологічний підхід вимагає складання порівняльних таблиць функцій і текстів, у яких вони проявляються. Тоді саме поняття порівняльності не буде обмежуватися зовнішньою подібністю, а розкриється як діалектична єдність спільного й відмінного, причому дослідник повинен бути готовим до того, що разюча зовнішня подібність часом сполучається з глибоким функціональним розходженням, а удавана непорівнюваність прикриває функціональну тотожність [4, с. 61]. Тому, Ю. М. Лотман вважає головною метою компаративного зіставлення саме розбіжності, що підкреслюють національну специфіку культури. І з цим сьогодні не можна не погодитися.

У пошуках критеріїв типологізації літературних явищ науковці, за словами А. Есалнек, застосовують переважно індуктивний підхід, тому подібні висновки мають різноманітний і не завжди чіткий характер. Однак і такі дослідження тяжіють до теоретичного мислення, типологічних узагальнень, які не можуть бути проігнорованими [7, с. 184].

Типологія – метод наукового пізнання, в основі якого – роз'єднання систем об'єктів та їх групування за допомогою узагальненої, ідеалізованої моделі або типу [1].

Типологія розглядається як одна з найбільш універсальних процедур наукового мислення, оскільки спирається на виявлення відмінностей та схожостей досліджуваних об'єктів і спрямована на пошук надійних способів їхньої ідентифікації, а у своїй теоретично розвиненій формі прагне відобразити побудову досліджуваної системи, виявити її закономірності, що дають змогу передбачити існування невідомих досі об'єктів [1], класів об'єктів (типів), особливо якщо досліджувані ознаки мають безперервний характер варіації [6]. Отже, типологію трактують, по-перше, як учення про класифікацію, впорядкування та систематизацію складних об'єктів, в основі яких перебувають поняття про нечіткі множинності та про типи. По-друге, типологія розглядається як учення про класифікацію складних об'єктів, пов'язаних між собою генетично. По-третє, як учення про класифікацію складних об'єктів, між якими важко провести суворі розмежувальні лінії і котрі експлікуються деякими типовими зразками [2].

Порівняльно-типологічні дослідження можуть бути декількох типів. Тематика та її кількість обмежена. К. Гоцці, наприклад, вважав, що в театрі існують всього лише тридцять шість трагічних колізій. І. Ф. Шіллер називав ще більш скромну цифру, А. Моруа виявив у романах усього дванадцять основних тем, а В. Я. Пропп звернув увагу на низку повторюваних елементів чарівної казки. Доведено, що характер, напрям семантичних і формальних модифікацій досить передбачувані, а поле інтерпретації обмежена, тому тематичні збіги неминучі, тоді як ідея, ідейні збіги трапляються не менш часто. Назвемо серед дослідників, які зробили значний внесок у їх вивчення, П. Азара, що в двох великих працях, присвячених епосу Просвітництва, описав численні випадки ідейних збігів у рамках загального

штурму «традиційних вірувань» середньовіччя. «Суд над християнством» відбувається в той період не в межах однієї країни, ця критика має загальний універсальний характер. Представники різних націй – Вальтер, Лессінг, Геновезі, Хагедорна і ін. – стверджують подібні концепції. При аналізі емоційного змісту творів теж легко можна виявити типологічну подібність. Прикладом стилістичних типологічних збігів можна вважати різні форми бароко, які майже одночасно виникли на схилі епохи Відродження.

Отже, розглянувши основні принципи компаративного аналізу можна зробити висновок, що засадами компаративістики є такі основні положення:

- літературні зіставлення можливі як у синхронії (у ситуації одноразовості), так і в діахронії (простежити весь шлях);

- в основі всякого зіставлення лежить механізм подібності та відмінності «свого» і «чужого»;

- порівняння може мати генетичні принципи, тобто спільність походження;

- в основу можуть бути покладені історико-типологічні принципи, тобто загальні закономірності, збіги соціального, літературного розвитку, а не спільність походження;

- літературні явища зазвичай спадкові, тобто часто апелюють до безлічі різноманітних джерел;

- компаративістика дозволяє зробити висновки про повторюваність явищ (тобто про закономірності літератури);

- у зіставленні сюжетів «неподільною одиницею сюжету» виступає мотив;

- при зіставленні образів одиницею виступає «група асоціацій», а також процеси адаптації, алюзії;

- завдяки явищу сугестії (звернена до емоційної сфери, до підсвідомості, вона навіює читачеві думки і переживання письменника) можна дослідити сприйняття тексту в рамках іншомовного культурного контексту, що отримало назву «імагології»;

- у компаративістиці задіяні прямі та зворотні зв'язки, що роблять систему літератури принципово відкритою, знімають питання про єдино можливу мову опису;

– метод включає вивчення впливу різних видів мистецтва (живопису, музики, кіно та ін.) на літературу;

– можуть вживатися тематологічні дослідження, що пояснюють типологічні подібності та відмінності («вічні» теми і образи; національно-визвольні рухи, християнські шукання та ін.);

– при зіставленні важливо враховувати проблеми періодизації та іншомовний культурний досвід.

Список використаної літератури

1. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Києво-Могилянська академія, 2008. 430 с.

2. Ивин А. А. Словарь по логике. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 384 с. URL: [http://yanko.lib.ru/books/dictionary/slovar-pologike.htm#_](http://yanko.lib.ru/books/dictionary/slovar-pologike.htm#_Toc513624854)

[Toc513624854?](http://yanko.lib.ru/books/dictionary/slovar-pologike.htm#_Toc513624854) (дата звернення: 20.10.2020).

3. Кшевецький С. Порівняльне літературознавство: Навчально-метод. посібник. Кам'янець-Подільський: 2012. 140 с.

4. Лотман Ю. Наукове літературознавство за останнє десятиліття. Київ: 1967. 61 с.

5. Маранська І. Теоретичні аспекти компаративного вивчення шкільного курсу літератури. URL: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura10/teoretichni-aspekty-komparatyvnoho-vyvchennya-shkilnoho-kursu-literatury?> (дата звернення: 24.02.2020).

6. Национальная философская энциклопедия. <http://terme.ru/dictionary/702/word?> (дата звернення: 20.10.2020).

7. Эсалнек А. Я. Внутрижанровая типология и пути ее изучения. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1985. 184 с.

Каміла Колодко, студентка групи ФПР-17-1

Науковий керівник – Н. В. Подлевська

ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНИХ МЕТОДИК ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ

Згідно з освітньою реформою, однією із ключових компетентностей є володіння іноземною мовою. Це важливо для всіх – і для математиків, і для хіміків, і для філологів. Таким чином, іноземна мова є не основним об'єктом вивчення, а незамінним засобом комунікації. Якщо будь-який спеціаліст не

знає іноземної мови, він не зможе прочитати іноземних публікацій, спілкуватися з колегами з інших країн – а отже, буде ізольований, що неприпустимо для його професійного розвитку. Саме тому так важливо – підтримувати рівень викладання іноземних мов у навчальних закладах на належному рівні.

На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов особливий акцент ставиться на нових тенденціях у відборі методів, орієнтованих на мету навчання, – формування в учнів основних рис мовної особистості. Матеріал, що засвоюється за допомогою подібних методів, має сприйматися як інструмент та засіб соціальної взаємодії співрозмовників.

Сучасна дидактика, як наука, що вивчає методи викладання, постійно розвивається, особливо, якщо цьому сприяють провідні університети світу. Метод навчання – одне із провідних понять у викладанні іноземної мови. Метод, який учитель використовує, відображає його бачення мови та широту його знань.

Для досягнення високого рівня іноземної мови викладачеві важливо знати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально дібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів учнів.

Метою статті є дослідження сучасних зарубіжних методик викладання іноземних мов та їх використання в навчальному процесі закладів загальної середньої освіти.

Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу. Упродовж століть школа накопичила достатньо великий досвід навчання дітей іноземної мови.

Різні історичні періоди розвитку суспільства вимагали певних методів навчання: у період Відродження переважав граматико-перекладний метод; у період інтенсивного розвитку капіталізму і міжнародних зв'язків, починаючи з кінця XIX ст. – прямий та усний метод; у період виникнення технічних засобів навчання у XX ст. – аудіо-візуальний, метод програмованого (навчання, із використанням ЕОМ і комп'ютерів та ін.).

Варто зазначити, що кожний метод за певних умов має об'єктивну цінність. Наприклад, прямі методи найдоцільніше використовувати в невеликих групах, у різномовній або в одномовній аудиторії, якщо викладач не володіє мовою учнів і

перед ним стоїть завдання навчити усного володіння мовою в межах конкретної тематики. Порівняльними методами можна користуватися тільки в одномовній аудиторії, коли той, хто навчає, володіє рідною мовою учнів і коли ставляться загальноосвітні й практичні завдання, особливо в плані рецептивного оволодіння мовою. Змішані методи також застосовуються залежно від цілей і конкретних умов навчання іноземної мови [3].

Тепер розглянемо найбільш поширені та результативні методи навчання іноземної мови.

Аудіо-лінгвальний метод, сформований Чарльзом Фрізом та Робертом Ладо у США ще в 40–50-і роки ХХ ст., значно підвищив рівень викладання іноземних мов у школах. Він ґрунтується на вивченні мови на основі аудіювання й усного спілкування, де беруться готові зразки без опори на мовний досвід, до того ж основними елементами є носій мови та механічне тренування.

Цикл занять за аудіо-лінгвальним методом розпочинається роботою з коротким діалогом (4–6 реплік), який містить необхідні для засвоєння граматичні конструкції. Завершальним етапом є вивчення діалогу напам'ять. Усі вправи виконувалися усно без будь-якої опори на друкований текст. Темп виконання вправ дуже високий – 20–25 речень за хвилину, а протягом уроку – 1000–1500 речень [1, с. 66].

У зв'язку з розвитком технічних засобів виникають нові методи, зокрема аудіо-візуальний, в основі якого – вже не сприйняття мови на слух, а використання відеоапаратури як провідного засобу навчання. Основними способами засвоєння стала імітація, заучування напам'ять та утворення фраз за аналогією. Цей метод навчання у школах вважається досить прогресивним, оскільки має на меті розвиток усного мовлення [1, с. 68].

Ще одним сучасним методом викладання є сугестивне навчання (з латинської *suggestio* – навіювання) – це відносно нова система навчання, яка використовує засоби навіювання з навчально-виховною метою [4, с. 26].

Технологія сугестивного навчання базується на розширенні прихованих можливостей людини, що дозволяє поглибити і зробити більш ефективним навчальний процес. Сугестивне навчання широко використовується в методиці викладання іноземних мов. Болгарський лікар-психіатр Г. Лозанов

запропонував своєрідну технологію сугестивного навчання – цілеспрямоване навіювання на основі релаксації (розслаблення, зменшення напруження) у звичайному стані свідомості, що приводить до виникнення ефекту гіпермнезії (надзапам'ятовування). Учений створював на своїх сугестопедичних заняттях своєрідний «концертний» настрій, звертаючись до яскравих образів, міміки, музики та ін. Технологія Г. Лозанова ґрунтується на певних принципах: відсутність зубріння; навчання без перевтоми; основою навчання є мотивація та пізнавальний інтерес учнів; проведення навчання великими блоками; комплексність виконання завдань [2, с. 19].

До нетрадиційного належить і «мовчазний» метод (автор Г. Гатено [2, с. 20], який базується на структурному підході в лінгвістиці й на гуманістичному спрямуванні в психології. Назва методу відображає ідею автора, що ініціатива на уроці повинна виходити від учнів, мовлення яких займає більшу частину навчального часу, а вчитель повинен говорити на уроці якомога менше. Навчання в тиші, на противагу повторенню і відтворенню за учителем, стає прийомом, який сприяє розумовій діяльності та концентрації учнів під час виконання завдання. Застосування методу «тихого» навчання має певні обмеження, оскільки припускає високий ступінь зацікавленості учнів і наявність внутрішньої мотивації, що не завжди реально в умовах закладу загальної середньої освіти. Основним у методі є прості мовні завдання, де учитель моделює слово, словосполучення чи речення і пропонує учням відповідати. Учень продовжує відтворювати власні зразки, зіставляючи стару й нову інформацію. При цьому використовуються картинки, «кольорові слова» й інші засоби. Участь учителя зведено до мінімуму. Відсутність пояснень допомагає учням узагальнювати, робити власні висновки і формулювати ті правила, які їм потрібні, виправляти самостійно один одного [4, с. 28].

Комунікативний метод з'явився у 60–70-х роках ХХ ст. у Британії. Його розробкою певною мірою займалося багато наукових колективів та методистів у різних країнах. Суть комунікативного навчання полягає в тому, що процес навчання є моделлю процесу спілкування. Для цього необхідно моделювати основні, принципово важливі, сутнісні параметри спілкування, до

яких належать особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, взаємодія мовних партнерів, ситуації як форми функціонування спілкування, змістовна основа процесу спілкування, система мовних засобів, засвоєння якої забезпечило б комунікативну діяльність у ситуаціях спілкування, функціональний характер засвоєння і використання мовних засобів, евристичність (новизна) спілкування тощо [6, с. 4].

Комунікативно-орієнтоване викладання має на меті не тільки дати учням практичні знання граматики й лексики мови, що вивчається, але також розвинути в них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування. У процесі навчання за комунікативним методом учні набувають комунікативної компетенції – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови.

Отже, досліджуючи тему різноманітності методів викладання іноземної мови, ми виявили, що вона є надзвичайно глибокою і цікавою. Різноманітні течії і напрями розроблялися за участю провідних лінгвістів, психологів, методистів, педагогів і ін. Усі запропоновані ними методи, методики, підходи зробили неоцінений внесок у розвиток методики навчання іноземних мов [7]. В основі цих методик лежить низка загальних методичних принципів, але потрібно зазначити, що всі методи мають спільну мету навчання: навчити учнів спілкуватися іноземною мовою, а також брати участь у становленні та розвитку особистості учня.

Провідним в усіх цих методиках є принцип активної комунікації, за основу в якій беруться ситуації різного характеру (від соціально-побутових до проблемних) і реалізуються через роботу в групах (колективна робота), але при цьому всі ці принципи є одночасно особистісно-орієнтованими і найефективніше реалізуються в позитивній психологічній атмосфері, коли всі відчують себе комфортно і перебувають в атмосфері взаєморозуміння й активної взаємодії, діляться не тільки інформацією, а й емоціями [5, с. 12].

Ще одним значним моментом описаних методик є створення додаткової мотивації, що забезпечує підвищену зацікавленість

учнів у процесі навчання. Також слід згадати те, що в сучасних методах велику роль грає самостійна пізнавальна діяльність учнів. Не вітається подача учням готового матеріалу, вони повинні проявляти більше самостійності, бо це сприяє запам'ятовуванню, що є важливим для навчання й засвоєння іноземної мови. Основна ідея цих методик однакова: найкращий спосіб навчання – це спілкування.

Отже, проаналізувавши різні методики навчання іноземної мови, зробимо висновок, що найбільш ефективною, успішною та гармонійною є комунікативна методика навчання іноземної мови. Однак завдання статті полягало не у виявленні найкращої методики навчання іноземної мови, а у виділенні основних рис, покликаних полегшити учителеві вибір методики для використання її під час навчання іноземної мови. Необхідно відзначити, що у виборі методики навчання потрібно враховувати не тільки власні уподобання, а найперше орієнтуватися на вік, здібності, інтереси та психологічні особливості учнів, а отже, можна вибрати найбільш прийнятний і результативний метод у навчанні іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Беляєв Б. В. Психологический анализ новых методических принципов обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1968. № 3. С. 68 – 73.
2. Гапонова С. В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов у ХХ ст. *Іноземні мови*. 2005. № 2. С. 18 – 22.
3. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва : Высшая школа, 1982. 373 с.
4. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособие для студентов филологических факультетов университетов. Самара : Универсгрупп, 2006. 75 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Київ : Ленвіт, 1999. 320 с.
6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989. 276 с.
7. Рабинович Ф. М. Інтенсивні методи навчання в середній школі. 1991. № 1. С. 9.

*Марченко Діана, студентка групи ФПР-17-1
Науковий керівник – Н. В. Подлевська*

РОЗВИТОК УМІНЬ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ТА СИСТЕМА ВПРАВ

Останніми роками суттєво змінилися вимоги до володіння іноземною мовою. Це потребує уточнення підходів до навчання монологічного мовлення, які стали б приближеними до потреб сучасних школярів [2, с. 41].

Реалізувати цей підхід можна через систему вправ, побудовану з урахуванням рівня мовної підготовки, індивідуальних особливостей і інтересів учнів та через відбір мовних засобів, що дозволятимуть учням виражати свою індивідуальність.

Недостатня теоретична і практична розробка проблеми монологічного мовлення в умовах стану сучасної освіти, зокрема відсутність ефективної системи вправ, які були б спрямовані на навчання іншомовного мовлення, призводить до низької мотивації в учнів та до несформованого вміння іншомовного монологічного мовлення.

До проблеми навчання монологічного мовлення зверталися методисти, серед яких можна виділити роботи І. Л. Біма, С. Л. Захарової, Г. Я. Зиминої, І. О. Зимньої, Л. К. Маркелової, Й. І. Пассова, Г. В. Рогової, В. Л. Скалкіна та ін.

Будь-яка система визначається як цілісний об'єкт, що складається із взаємозв'язаних елементів. Невіддільною ознакою такої системи, як навчання, є вправи. Але якщо саме вправи є елементом навчання, то це означає, що система вправ повинна за багатьма ознаками збігатися з системою навчання, яка визначається як практичне втілення методу навчання. Звичайно, система навчання, як і будь-яка система, не є простою сумою її складників. Вона включає і додаткові компоненти, необхідні для її функціонування (наприклад, довідковий матеріал, коментарі), і зв'язки між елементами (вправами), що складають структуру системи. Втім, зв'язки між елементами системи навчання частково зберігаються і в системі вправ, але вже не як зв'язок між елементами системи навчання, а як зв'язок між навчальними діями

учнів, необхідними для формування навичок і вмінь. Тому система вправ виступає у ролі основи системи навчання і є організованою і взаємозалежною дією учнів, спрямованою на досягнення конкретної навчальної мети при формуванні навичок і вмінь.

У формуванні умінь монологічного мовлення виділяють три групи вправ для навчання цього виду мовленнєвої діяльності [6, с. 77]. В основі кожної з них лежить якість висловлювання учнів, до того ж вона обов'язково веде до збільшення обсягу зрзків мовлення, що використовуються учнем [1, с.124].

Перший етап зосереджений на тому, щоб навчити дітей об'єднувати зразки мовлення у надфразу єдність.

Кожен учень вимовляє одну фразу, яка вважається правильною, якщо відповідає темі й грамотно оформлена. Уже на цьому етапі враховується самостійність висловлювання: учитель лише називає тему і визначає загальний напрям думки, а вибір конкретного змісту залишається вільним [3, с. 117].

І група вправ, спрямованих на об'єднання зразків мовлення рівня фрази у надфразу єдність.

Під час виконання цих вправ учні мають опанувати також засоби міжфразового зв'язку, характерні для того типу монологу, який є метою навчання у цьому циклі уроків. Вправи І групи можна віднести до умовно-комунікативних продуктивних вправ. Це вправи на приєднання, коли продуктована учнем фраза приєднується до фрази, висловленої вчителем, учнем, а також вправи на об'єднання структурно однотипних і різнотипних засобів мовлення. Вони виконуються в режимах «учитель-учень», «фонограма-учень», «учень-клас».

У вправах на приєднання висловлювання кожного учня залишається на рівні фрази, але, приєднуючись до попереднього, воно стає надфразовим.

До вправ І групи належать також деякі мовні вправи на усвідомлення учнями засобів міжфразового зв'язку, характерних для певного типу монологу. Це вправи на знаходження потрібних засобів зв'язку, їх виписування, з'єднання за їх допомогою 2–4 речень. На початковому етапі навчання ці вправи бажано виконувати тоді, коли учні переходять до читання тематичних текстів. Їм можна запропонувати виписати вдома засвоєні в класі засоби міжфразового зв'язку для використання їх на наступних

уроках як опори при створенні самостійних висловлювань на рівні надфразної єдності.

Другий етап зосереджений на самостійному вмінні учнів будувати висловлювання надфразного рівня.

II група вправ спрямована на створення власного монологічного висловлювання надфразного рівня.

Це продуктивні комунікативні вправи першого рівня, у яких допускається використання різних опор, серед яких зображальні, вербальні, комбіновані.

У ролі зображальної опори виступають окремі малюнки, слайди, тематичні та сюжетні картини, композиції на магнітній дошці. Вони допомагають створити навчально-мовленнєву ситуацію, а також варіювати її й, відповідно, мовлення учнів. Це режими роботи: «учень-клас», «учень-група учнів», «учень-учень» [7, с. 98].

У вправах II групи мовлення учнів не визначається, а лише спрямовується та мотивується комунікативним завданням. Для забезпечення логічної зв'язності висловлювання слабшим учням пропонуються різні опорні слова, конструкції, які поступово усуваються. Вибір опори визначається учителем в кожному конкретному випадку залежно від типу монологу.

До найефективніших для навчання монологічного мовлення опор належать [5, с. 43]:

– підстановча таблиця, із кожної частини якої учень вибирає мовленні одиниці згідно з навчально-мовленнєвою ситуацією;

– структурно-мовленнєва схема висловлювання;

– логіко-синтаксична схема, яка визначає логічну послідовність висловлювання, але дає можливість варіювати зміст залежно від реальних подій та інтересів учнів;

– план висловлювання;

– ключові слова.

Слід пам'ятати, що поступово опори обов'язково усуваються.

Третій етап навчання монологічного мовлення характеризується розвитком умінь виражати власне ставлення до фактів чи подій, про які висловлюється учень; формулювати критичну оцінку і доводити правильність будь-якого факту; вводити до свого мовлення елементи розмірковування,

аргументації. Одночасно повинно відбуватися збільшення обсягу висловлювання. Учні повинні заздалегідь засвоїти низку словосполучень і штампів, притаманних монологічному мовленню. Введення подібних словосполучень до монологічного висловлювання дає можливість учням передати особисте ставлення до обговорюваних подій та фактів [4, с. 39].

Завдання на цьому етапі формулюються таким чином, щоб учень не міг обмежитись двома-трьома реченнями.

III група вправ спрямована на створення власного монологічного висловлювання текстового рівня.

Такі вправи належать до продуктивних комунікативних вправ другого рівня. Вони складаються з комунікативного завдання вчителя та висловлювання учня. Комунікативне завдання мотивує висловлювання учня, спонукає його до участі в мовленнєвій іншомовній діяльності та визначає межі висловлювання [6, с. 131].

При виконанні вправ III групи опори не використовуються, за винятком власних назв, цифр на окремих картках для кожного учня чи на дошці для всієї групи, серед зображальних – географічні карти з написами іноземною мовою.

Використання зображальних опор у вправах III групи має бути природним. Так, коли описується географічне розташування країни, мова якої вивчається, доцільним буде використати географічну карту з написами іноземною мовою.

Тематичні малюнки з багатьма деталями (наприклад, зображення магазину одягу з різноманітними елементами гардеробу) слід використовувати при введенні нових лексичних одиниць чи граматичних структур, а не в процесі навчання монологічного мовлення, оскільки деталі «прив'язують» до себе висловлювання учнів, гальмують їхню мисленнєву діяльність.

Усі вправи мають відповідати певним вимогам:

- активізувати пізнавальну і розумову діяльність учнів;
- бути доступними за обсягом (з урахуванням поступового нарощування труднощів мовленнєвого матеріалу, умов виконання та характеру мовленнєвої діяльності);
- бути цілеспрямованими, вмотивованими;
- залучати різні види пам'яті, сприймання і мислення;

–містити найтипівіші життєві приклади і ситуації спілкування.

Описана система вправ базується на стимуляції до монологічного висловлювання, представляє достатній обсяг інформації для створення монологічного висловлювання з теми, враховує рівень мовної підготовки та інтереси того, хто навчається, його індивідуальний стиль діяльності, а також функціонально-смісловий тип сформованого монологічного висловлювання.

Список використаної літератури

1.Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Москва: Просвещение, 1988. 256 с.

2.Габева К. А. Особенности применения личностно ориентированных упражнений по обучению монологической речи. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018. № 2. С. 41–46.

3.Зими́на Г. Я. Обучение монологическому высказыванию на старшем этапе средней школы. Москва : Просвещение, 1989. 177 с.

4.Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке. Москва : Высшая школа, 1980. 120 с.

5.Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва : Просвещение, 1991. 287 с.

6.Скалкин В. Л. Обучение монологической речи. Київ: Радянська школа, 1983. 119 с.

7.Скляренко Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе. Київ : Радянська школа, 1988. 150 с.

Аліса Огінська, студентка групи ФПР-мз-19-1

Науковий керівник – Л. В. Терещенко

АНАЛІЗ НАЗВ ПОСУДУ ДЛЯ ВЖИВАННЯ І ЗБЕРІГАННЯ РІДИНИ В ПОЛЬСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Аналіз лексичних одиниць, мотиваційних моделей та вторинного розвитку значення є важливим складником сучасних лінгвістичних досліджень. Теорія номінацій визначає глибинні механізми, що лежать в основі іменування об'єктів. Основи вивчення лексики як системи були закладені в працях О. Потебні, пізніше розвинуті Р. Будаговим, К. Глуховцевою, П. Гриценком,

Й. Дзєндзелівським, О. Мораховською, М. Никончуком, М. Покровським, М. Толстим, Г. Уфімцевою, Ф. Філіним, О. Шмельовим, Л. Щербою та ін. Комплексне вивчення словникового складу мови передбачає дослідження всіх тематичних груп, включаючи свідчення етнографії, історії матеріальної та духовної культури, із метою забезпечення повного відтворення семантичної структури кожного елемента тематичної групи словникового запасу [1, с. 10].

Об'єктом дослідження в статті обрано назви посуду та начиння для вживання і зберігання рідини в польській та українській мовах. Названа лексико-семантична група цікава тим, що належить до широко вживаних сфер словникового складу, є активним шаром лексики і характеризується більшою динамічністю й різними семантичними процесами, ніж інші групи, які репрезентують сферу життя, що дозволяє глибше вивчити семантичні та дериваційні зміни в структурі слів обраної тематичної групи.

Метою статті є порівняльний аналіз лексем – найменувань посуду для вживання та зберігання рідини з погляду типології номінацій. Актуальність статті полягає в тому, що саме ця лексико-семантична група потребує детального вивчення у зіставному аспекті з метою виявлення номінативних моделей, засобів семантичної та словотворчої деривації, образних та епідігматичних зв'язків, співвідношення практичних і теоретичних досліджень. У статті реалізуються такі завдання: проаналізувати, які назви посуду для рідини є в сучасній українській та польській мовах, порівняти їхнє значення, схарактеризувати їх за походженням, особливостями функціонування, описати системні відношення в окремих підгрупах лексико-семантичної групи.

Назви посуду – це група слів, у яких поряд зі старими і навіть архаїчними функціонують нові лексеми. Таким чином, існують різні типи паралелізмів – лексико-семантичні, фонетичні та морфологічні.

У тематичній групі назв посуду в українській та польській мовах простежуємо переважно спільні тенденції та закономірності функціонування. Аналізуючи обрану групу з боку семантики, зазначимо, що назви посуду в обох мовах розрізняються за

походженням. У межах лексико-семантичної групи одиниці мають різну семантичну структуру, розрізняються за призначенням, формою та матеріалом.

Більшість назв посуду та начиння для зберігання рідини в українській і польській мовах має семантичний відповідник в іншій мові, наприклад, таких як укр. *відро* – металева або дерев'яна посудина з дужкою для носіння й зберігання води тощо; *кінва*, *цебер* [2, т. 1, с. 631]; пол. *wiadro* – naczynie, zwykle w kształcie walca lekko rozszerzonego u góry, z pałąkiem, służące do przenoszenia lub przechowywania wody, śmieci itp; *kubel*, *konew*, *ceber* [3] значення збігаються в обох мовах; укр. *банка* – скляна, металева і т. ін. посудина переважно циліндричної форми; *слоїк* [2, т. 1, с. 100], походження з російської мови, але в польській мові знаходимо значення *bańka* – szklane kuliste naczynko; *stoik* – niewielkie naczynie szklane przeznaczone do przechowywania różnych substancji [3]. Таким чином, можемо припустити, що значення збігаються сімою «матеріал виготовлення».

У групі назв посуду для вживання рідини спостерігаються польські назви, що не мають однослівних семантичних еквівалентів в українській мові (наприклад, пол. *szampanka*, *koniakówka*) і навпаки (наприклад, укр. *бокал*, *фужер*, *гладущик*, *глек*).

В обох мовах серед аналізованих лексем цієї групи – назв посуду 80 % – це назви спільного походження, наприклад: укр. *кварта* – металева або череп'яна посудина з ручкою для пиття; *кухоль* [2, т. 4, с. 421], пол. *kwarta* – blaszane naczynie o pojemności jednego litra, z którego się pije; *kufel* [3]; укр. *келіх* – посуд для пиття вина; *кубок*, *бокал* [2, т. 4, с. 139], пол. *kielich* – naczynie w kształcie czarki na nóżce, używane do picia trunków, wykonywane ze szkła, kryształu, metali szlachetnych itp., często bogato zdobione [3]; укр. *пугар* – діал. *келіх*, *кубок* [2, т. 8, с. 384], пол. *puchar* – duże, ozdobne naczynie, zwykle w formie głębokie czary lub kielicha z nakrywą, służące dawniej do picia wina, wykonane ze złota, srebra, суну, szkła, kości słoniowej i kamieni półszlachetnych, zwykle w jednym egzemplarzu [3], якщо взяти до уваги *келіх*, *кубок* значення подібні; укр. *склянка* – скляна посудина циліндричної форми, без ручки, признач. для пиття, зберігання рідини та ін. [2, т. 9, с. 286], у польському словнику знайдено відповідник *szklanka* – naczynie szklane do picia o objętności około 200–250 ml, najczęściej w formie

cylindra lub lekko stożkowe, bez stopy, i przykrycia; element zastawy stołowej [3], у якому значення обох лексем однакові, тощо.

У лексиконі обох мов серед назв є багато синонімічних слів. От, наприклад, в українській мові *бокал – келих, кубок, чара, пугар, чарка; кварта – кухоль; тиква – глечик, глек, гладущик; казан – котел; горщик – чавун*. Подібні синонімічні ряди спостерігаємо у польській мові: *wiadro – kubel; bukaf – kielich*.

Для обох мов характерними є застарілі слова, що вже витіснені з ужитку (наприклад, п. ст. *bukaf* «келих», п. *kruż* «кружка (перекладається як *кувшин*)», дав.-п. *kusz* «кубок»).

Узагальнивши, можемо констатувати, що в обох мовах спостерігається значна подібність структури лексико-семантичної групи через їхнє історичне походження й близькість культур української та польської націй. Проте виявлено також і відмінності, спричинені, вочевидь, різним походженням одиниць, виникнення неоднакових назв та лексем із пояснювальним, узагальнювальним значенням, близьких за значенням, але не повністю відповідних. Простежуємо і різну кількісну наповнюваність синонімічних рядів. Тема зіставного аналізу лексем із семантикою «посуд для рідини» має перспективу дослідження: варто детально зіставити всі одиниці лексико-семантичних груп української й польської мов, методом компонентного аналізу довести наявності спільних та різних сем, порівняти особливості функціонального використання одиниць в обох мовах тощо.

Список використаної літератури

1. П'яст Н. Й. Становлення лексико-семантичної групи на позначення посуду для напоїв: *Система і структура східнослов'янських мов*: зб. наук. праць. Київ : Знання, 2002. С. 213 – 222.

2. Словник української мови: в 11 т. Ред. кол. І. К. Білодід та ін. Київ : Наук. думка, 1970 – 1980.

3. Słownik języka polskiego PWN. URL: <https://sjp.pwn.pl/> (дата звернення 26.11.2020).

*Неля Подлевська, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри слов'янської філології*

ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДНИК ФОРМУВАННЯ МОВНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА

Сучасне суспільство вимагає від вищої освіти підготовки кваліфікованого фахівця, який уміло веде спілкування з представниками різних держав, бере участь у міжнародній співпраці. Це зумовлює зростання вимог до підготовки фахівців з іноземних мов і міжкультурної комунікації: сучасному суспільству потрібні професіонали з міжнародного та міжкультурного спілкування, компетентність яких виходить за межі лише відмінного знання мови.

У зв'язку з інтеграцією України до європейського простору зростає потреба сформуванню полікультурну мовну особистість. Знання іноземної мови стає важливим підґрунтям для особистих, культурно-професійних, економічних контактів у сучасному світі. Це актуалізувало дослідження, присвячені мовній особистості перекладача. На думку О. Бушева, мовна особистість перекладача – це «комбінація мовної, мовленнєвої, соціокультурної, перекладацької компетенцій і певних особистісних здібностей (аналітична, креативна, емоційна компетенції)» [2, с. 92]. Отже, перекладач як мовна особистість перебуває на перетині як мінімум двох культур, є міжкультурним посередником між ними, тому повинен добре знати особливості кожної з них. Мовну особистість перекладача повинен відрізняти більш високий рівень розвитку мовленнєвих операцій, що виявляється через комунікативні якості мовлення, насамперед багатство, правильність, логічність, точність, ясність, чистоту, переконливість, виразність, впливовість, естетичність.

Професія перекладача вимагає глибоких і міцних знань (лінгвістичних, позалінгвальних, загальнокультурних із галузі країнознавства, історії і літератури), а також знань, необхідних для перекладу в спеціальних галузях – політиці, освіті, економіці, юриспруденції, медицині тощо) [3]. Це зумовлює зміни функцій перекладача, діяльність якого має орієнтуватися на створення умов для саморозвитку, формування і розвитку потреб і здібностей

суб'єкта навчального процесу. У зв'язку з цим постає проблема організації навчального процесу в закладі вищої освіти, яка б дозволила сформуванню кваліфікованого перекладача, здатного до творчої професійної діяльності у сфері міжкультурних відносин. Таким чином, проблема мовної особистості переросла в один із предметів дослідження лінгводидактики, педагогіки, соціології, психології, політології та інших наук [3]. Науковцями розроблено різноманітні типології мовної особистості відповідно до соціальних чинників, типів культури, з урахуванням комунікативних стратегій і тактик мовленнєвої поведінки тощо.

«Мовна особистість – це наскрізна ідея, що пронизує всі аспекти вивчення мови й водночас руйнує межі між дисциплінами, які вивчають людину, оскільки неможливо вивчати людину поза її мовою» [4]. Г. Богін зазначає, що центральним поняттям лінгводидактики є мовна особистість – людина, яка розглядається з погляду її готовності здійснювати мовленнєві вчинки. Мовна особистість характеризується не стільки тим, що вона знає про мову, скільки тим, що вона може з мовою зробити [1, с. 3]. Отже, провідною якістю мовної особистості визначаємо вільне володіння мовними засобами в усіх життєвих ситуаціях, сформоване почуття відповідальності за свою мовленнєву поведінку, наявність соціокультурних знань.

Сьогодні науковці, які розробляють питання професійної підготовки перекладачів (Г. Антипов, І. Бахов, І. Кушнір, Л. Перетяга, С. Сорокін, Ю. Сорокін, С. Тер-Мінасова та ін.), однак в тому, що недостатньо навчити спілкуватися, необхідно сприймати, передавати, не лише розуміти іноземну мову, адже спілкування – не тільки вербальний процес. Його ефективність, крім бездоганного знання мови, залежить від багатьох чинників, передусім знання невербальних засобів спілкування, правил етикету, культури спілкування, наявності фонових знань тощо. Особливе місце посідає знання соціокультурних відомостей країн, мови яких вивчають студенти. У кожній мові й культурі склалася своєрідна система концептів, маркованих етнокультурним смислом, які обов'язково має враховувати перекладач задля забезпечення адекватності перекладу.

Вивчення наукових студій, присвячених питанням організації педагогічної практики (Ю. Кіщенко, С. Матвеева,

С. Ніколаєва, С. Перова та ін.), дало змогу виокремити провідні завдання і перекладацької практики: поглиблення знань із теорії і практики перекладу; удосконалення вмій і навичок усного (писемного) мовлення (іноземною й рідною мовами); відпрацювання комплексної технології перекладу, методики перекладу власних назв, термінологічних сполук, скорочень, безеквівалентної лексики, фразеологізмів; удосконалення вмій і навичок роботи з текстом (складання анотації, реферування, конспектування тощо); збагачення словникового запасу майбутніх перекладачів спеціальною лексикою та безеквівалентною лексикою й фразеологією; удосконалення вмій і навичок писемного перекладу (прямого і зворотного); удосконалення вмій користуватися довідковими й лексикографічними виданнями.

Професійна компетентність майбутніх філологів включає в себе вміння організувати продуктивну взаємодію в теоретичному й практичному вираженні літературознавчий, лінгвістичний, психологічний, педагогічний, дидактичний, методичний, комунікативний складники. Практика повинна мати навчальний та розвивальний характер. Основними видами діяльності повинні бути творча й дослідницька. Керівництво перекладацькою виробничою практикою має будуватися на діалогічних основах. Так само діалогічні основи повинні визначати характер спілкування на всіх рівнях практики. Оскільки однією з основних проблем практики є проблема ефективності спілкування, необхідне посилення комунікативного складника в програмі практики, що повинно виражатися і в процесі навчальних занять. Під час практики повинні заохочуватися самостійність та ініціативність студентів.

Студенти Хмельницького національного університету спеціальності «Філологія. Слов'янські мови та літератури (переклад включно), перша – польська» вивчають на бакалаврському рівні перекладознавчі дисципліни: «Вступ до перекладознавства», «Науково-технічний переклад», «Практика послідовного і синхронного перекладу», «Художній переклад», «Медичний переклад», «Переклад в офіційно-діловій сфері, бізнесу і права», «Переклад у політичному дискурсі», «Теорія і практика перекладу». Звісно ж, основою здобуття філологічної освіти полоністами є опанування матеріалу з дисциплін:

«Практичний курс польської мови», «Розмовний практикум з польської мови», «Сучасна польська мова», «Історія польської літератури», «Лінгвокраїнознавство», «Контексти польської культури» тощо [5]. Вивчення означених дисциплін сприяє створенню умов для здійснення перекладацької практики як одного зі складників навчального процесу у підготовці майбутніх філологів-полоністів.

Метою перекладацької практики має бути формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх філологів-перекладачів, а завдання перекладацької практики формуються відповідно до галузі перекладацької діяльності:

1. Комуникативна: а) (письмовий переклад): забезпечення письмової комунікації в різних галузях господарства, науки і культури; здійснення письмового перекладу спеціалізованих текстів; здійснення письмового перекладу науково-популярних та суспільно-політичних текстів; здійснення письмового перекладу художніх текстів; здійснення перекладу науково-технічних текстів; б) (усний переклад): забезпечення усної комунікації в різних галузях господарства, науки й культури; здійснення усних перекладів різних видів; здійснення усного послідовного перекладу; здійснення двостороннього перекладу; здійснення синхронного перекладу; здійснення комунікації в рамках переговорів.

2. Професійно-перекладацька (усна та письмова офіційно-ділова комунікація): забезпечення усної та письмової комунікації в межах діяльності перекладача-референта; забезпечення усної і письмової діяльності перекладача-менеджера; забезпечення усної та письмової комунікації в межах діяльності перекладача-консультанта в державних та недержавних організаціях; забезпечення оцінки якості виконаного перекладу з оригіналом, виявлення відхилень від оригіналу, вивірення тексту перекладу в межах діяльності перекладача-референта.

3. Науково-дослідницька (в галузі лінгвістики, перекладознавства, літературознавства): застосування методів проведення наукових досліджень; проведення аналізу мовних явищ у їх взаємозв'язку та взаємозалежності.

4. Теоретико-лінгвістична (забезпечення взаємозв'язку теоретичного й практичного аспектів мови та перекладу): застосування теоретичних моделей у процесі перекладу для

вирішення різноманітних перекладацьких завдань; забезпечення взаємозв'язку теоретичного та практичного аспектів у процесі здійснення перекладів.

5. Використання міжнародних інформаційних систем та технологій: пошук інформації з використанням глобальних інформаційних мереж; пошук інформації з використанням автоматизованих інформаційно-пошукових та довідникових систем із застосуванням сучасних технологій; робота з базами даних.

Під час перекладацької практики студенти залучаються до вивчення концептуальних засад перекладацької діяльності, що містить власні спостереження, консультації фахівців у галузі перекладу. Це дає змогу студентам-полоністам ознайомитися з особливостями майбутнього фаху, адаптуватися до реальних умов перекладацької діяльності.

Останніми роками зміцнюються контакти між Україною й Польщею (країною, мову якої вивчають майбутні перекладачі), збільшується важливість текстів офіційно-ділового, наукового стилю, що підлягають перекладу (контракти, угоди, специфікації тощо) [9; 10]. Важливим складником перекладацької практики є аналіз текстів, що передують перекладу, та вивчення комунікативної ситуації (у випадку усного перекладу). У цьому випадку студент повинен визначити жанровостильові особливості тексту, здійснити аналіз відповідних текстів, знайти перекладацькі стратегії, адекватні змісту й позамовним чинникам, що сприяє формуванню в них умінь застосовувати здобуті знання в процесі аналізу й вирішення перекладацьких завдань, аналізувати контекст взаємодії під час усного перекладу. Студенти залучаються до усного, писемного перекладу, анутовання й реферування текстів, а також редагування й оформлення остаточного варіанта перекладу. На основі перекладених текстів студент укладає словник, до якого включає слова, переклад яких викликав труднощі (терміни, безеквівалентна лексика тощо). Це сприяє збагаченню словникового запасу майбутніх перекладачів-полоністів. Критеріями ефективного перекладу текстів є смислова, жанровостильова відповідність, адекватність передачі змісту, рівень володіння рідною (українською) й іноземною (польською) мовами.

Аналіз дослідження й результатів перекладацької практики студентів-полоністів показав, що в сприйнятті студентами Польщі

переважають стереотипні образи, нав'язані засобами масової інформації; можна спостерігати деколи поверхове уявлення про типові риси характеру поляків; прослідковувати деякі прогалини в знаннях національних реалій польського суспільства. Тому необхідно більше уваги приділяти вивченню соціокультурних аспектів шляхом формування в студентів власної культурної картини про Польщу, у зв'язку з чим необхідно проаналізувати навчальні програми й дидактичні матеріали з практичного курсу польської мови, лінгвокраїнознавства, теорії і практики перекладу для студентів-перекладачів, коригуючи їх відповідно до потреб формування мовно-комунікативної особистості перекладача.

Аналіз навчальних підручників, методичних посібників дав змогу дійти висновку, що недоліки в підготовці студентів до міжкультурної комунікації, пов'язані насамперед із такими чинниками: несистемністю тематичної репрезентації соціокультурних відомостей у навчальних програмах дисциплін, орієнтованих на формування полікультурної компетентності (практичний курс польської мови, лінгвокраїнознавство, теорія і практика перекладу); орієнтуванням дидактичних матеріалів із зазначених вище дисциплін на формування передусім мовленнєвої компетентності й недостатньою репрезентацією матеріалів, спрямованих на підготовку майбутніх полікультурних медіаторів; недостатністю соціокультурної підготовки студентів до ролі культурних посередників у режимі діалогу культур. Ситуація ускладнюється ще й тим, що польську мову студенти не опанували раніше в школі (чи не всі опанували, або опанували самостійно), як англійську, наприклад, а отже, в них не було раніше набутої системи знань про особливості культури, традицій, побуту польського народу.

Таким чином, особливої актуальності набуває налаштованість студентів-полоністів на переклад як на особистісно-професійну діяльність і міжкультурний процес. Це зумовлює введення до змісту перекладацької практики соціокультурного складника. Під час практики студент має скласти уявлення про етичні й моральні норми поведінки, прийнятні в соціумі польської культури, про моделі поведінки, типові сценарії взаємодії. На думку Л. Перетяги, формування полікультурної компетентності буде успішним за умови

забезпечення інтеграції полікультурної інформації з основним програмовим матеріалом навчальних предметів та забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності під час формування полікультурної компетентності [6, с. 5]. Це зумовлює формування й удосконалення в майбутніх перекладачів успішного посередництва в міжкультурних контактах, уміння аналізувати міжкультурні ситуації, критично мислити, аналізувати іншу культуру, адекватно реагувати на досвід цієї культури.

Цілком обґрунтованим є систематичне залучення студентів до інтерактивної навчальної діяльності, під час якої в процесі професійної підготовки майбутні перекладачі опановують норми поведінки в модельованих ситуаціях міжкультурного спілкування. Обов'язковим складником навчальних занять вважаємо розгляд і обговорення життєвих ситуацій. Як правило, це ситуації із застосуванням міжкультурної взаємодії, організація зустрічей з іноземними партнерами, листування з іншомовними друзями тощо. Для створення наближеної до життя атмосфери можуть використовуватися автентичні іншомовні наочні засоби і тексти діалогічного та монологічного характеру або ж конкретні життєві випадки, що сприяють підготовці студентів до реального спілкування (взаємодії) з представниками іншомовної культури. Систематичне впровадження обговорення таких ситуацій допоможе студентам здобути комунікативно значущі соціокультурні відомості.

У процесі перекладацької практики важливо закріпити вміння використовувати ці відомості для забезпечення ефективної міжкультурної комунікації, а також уміння комунікативно доречно застосовувати мовні й позалінгвальні засоби залежно від ситуації спілкування. Посилення соціокультурного складника має стати провідним критерієм відбору змісту матеріалу для перекладу. Під час перекладацької практики здійснюється постійний контроль за діяльністю студентів у формі бесід зі студентами та їхніми керівниками практики на місці проходження практики, спостережень за роботою майбутніх перекладачів під час виконання ними перекладу, консультацій щодо різноманітних видів перекладацької діяльності [3]. Ще одним важливим шляхом підвищення ефективності перекладацької практики вважаємо

здійснення студентами самоаналізу і взаємоаналізу здійсненого перекладу.

У процесі практики важливо реалізувати можливості інтеграції соціокультурних, спеціальних і фахових знань і вмінь студентів. Перекладацька практика спрямовує здобуті знання на розв'язання конкретних практичних завдань і сприяє формуванню основних навичок перекладу текстів різної жанрово-стильової належності.

Отже, перекладацька практика студентів-полоністів є логічним продовженням професійної підготовки перекладача в закладі вищої освіти. Перекладацька практика як складник навчального плану підготовки майбутніх філологів-полоністів сприяє: закріпленню, поглибленню і розширенню теоретичних і практичних знань, які студент здобув у процесі вивчення теорії і практики перекладу й індивідуальної роботи зі спеціалізованою перекладознавчою літературою; опануванню сучасних методів і форм організації перекладацької діяльності; формуванню у студентів (на базі попередньо отриманих знань) професійних умінь і навичок практичної діяльності у галузі письмового та усного перекладу; розвитку практичних умінь і навичок письмового перекладу, включаючи перекладацький аналіз тексту оригіналу, оволодінню технікою оформлення письмових перекладів, правилами цитування, посилення на бібліографічні джерела; навчанню студентів приймати самостійні рішення у реальних умовах роботи; закріпленню навичок редагування перекладів; формуванню професійної перекладацької компетенції студентів-перекладачів; удосконаленню вмінь користуватися програмами перекладацької пам'яті та різними засобами пошуку інформації у процесі виконання перекладу; вихованню у студентів потреби в систематичному безперервному поновленні й удосконаленні своїх знань і вмінь та творчого їх застосування у практичній діяльності. Практика сприяє вдосконаленню всієї системи підготовки перекладача, розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх фахівців, їхній ерудиції, об'єктивній оцінці своїх можливостей, застосуванню різноманітних методів і прийомів перекладу текстів, сучасних комп'ютерних технологій, а також вихованню в них подальшої активності й самостійності в набутті професійних умінь.

Список використаної літератури

1. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин : Калининский гос. университет, 1980. 61 с.
2. Бушев А. Б. Языковая личность профессионального переводчика: научное издание. Тверь: ООО «Лаборатория деловой графики», 2010. 265 с.
3. Горошкін І. О. Лінгводидактичні засади формування мовної особистості перекладачів у процесі навчання української мови. *Науковий вісник Донбасу*. 2016. №1 – 2. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2016_1-2_4
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва ; пер. О. М. Шерстюк. Київ : Ленвіт, 2003. 261 с.
5. Освітня програма «Філологія. Слов'янські мови та літератури (переклад включно), перша – польська» URL : <http://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?l=0&r=50&p=1&f=%D0%91>
6. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання. Харків, 2008. 24 с.
7. Jadacka H. Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia. Warszawa : PWN, 2013. 254 s.
8. Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka. Podred. I. Kurcz i H. Okuniewskiej. Warszawa : Wydawnictwo SWPS Academica, 2011. 418 s.
9. Kowalewski J. Kultura polskana Ukrainie 2012. Obecność. Świadomość. Perspektywy. *Polonistyka w obcowyżwani w spólczesności*. V Kongres Polonistyki Zagranicznej. Red. nauk. S. Gajda, I. Jokiel. Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2014. T. II. S. 542–552.
10. Krawczuk A. Komunikacyjna kompetencja tekstowa Ukraińców w zakresie polskiej etykiety językowej. *Kwartalnik POLONICUM*. 2011. № 11. S. 37–46.

Наталія Попик, студентка групи ФПР-17-1

Науковий керівник – Н. В. Подлевська

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

У сьогоднішніх умовах реформування загальної середньої та вищої освіти під час вивчення іноземної (польської) мови важливим є використання автентичних матеріалів на заняттях

задля досягнення максимального результату навчання. Звісно ж, не менш важливим є визначити ефективні методи використання аудіо- та відеоматеріалів і текстів, конкретизувати етапи методів використання автентичних матеріалів та подати хід їх організації на заняттях польської мови. Саме таким аспектам присвячена стаття.

Автентичний (з англ. «authentic») – справжній; що базується на першоджерелі. Важливого значення набувають саме автентичні матеріали, бо містять інформацію, подану закордонними виданнями, супровід озвучено представниками іншомовної спільноти, тобто носіями мови. Автентичність слід розглядати в контексті соціокультурної компетенції. На сучасному етапі вивчення іноземної мови не можливе без використання оригінальних (автентичних) матеріалів, які дозволяють дізнатися про особливості культури, традиції тієї чи іншої країни. Учителі шукають і застосовують велику кількість різноманітних методів для того, щоб максимально ефективно забезпечити процес вивчення іноземної мови.

Краєзнавчі матеріали є автентичними матеріалами, які відіграють важливу роль у формуванні всіх видів мовленнєвої діяльності, зокрема в діалогічному мовленні. У вітчизняній та зарубіжній методичній літературі зазначається, що автентичні літературні твори можуть бути використанні як оригінального типу навчальні матеріали. Їх використання дозволяє реалізувати комунікативну, освітню, розвивальну мету навчання іноземної мови; сприяє встановленню позитивних взаємовідносин між іноземними мовами і тими, хто їх вивчає; слугує сильним мотиваційним фактором як у письмовій, так і в усній формі [3].

Останніми роками дедалі більше уваги приділяється проблемам автентичності в методиці навчання іноземних мов. Автентичним вважається текст, що не був призначений для навчальних цілей [1]. Автентичні матеріали замінюють собою реальну подорож до іншої культури. Учителі, використовуючи тексти для навчання мови і знайомства з культурою, схильні до того, щоб розповідати про країну та її людей, аніж дати учням можливість самим дізнатися про це. Бажаючи поділитися своїми знаннями, учителі відмовляють учням в емоціях, які дає їм власне відкриття чогось. У зв'язку з тим, що знайомство учнів із

культурою відбувається через знання вчителя (або підручник), учні не взаємодіють із автентичним матеріалом безпосередньо, а натомість мають справу з чийось коментарем або аналізом цього матеріалу. Такий підхід не мотивує учнів до процесу власного відкриття, не спонукає до роботи над мовою і розуміння культури. Ось чому оптимальним виходом є забезпечення учнів неповним автентичним матеріалом для того, щоб вони самостійно могли доопрацювати матеріал.

Значне місце серед автентичних матеріалів посідають аудіо-та відеозаписи, але вони повинні бути високої якості. Перед учнями постає низка складностей, якщо вони стикаються із записами низької якості, а тому не несуть ніякої користі, навіть якщо і мають цікавий зміст. Важливою є тривалість запису. Найбільш імовірно, що учні будуть успішно сприймати іншомовне говоріння в уривках по одній-дві хвилини. Якщо потрібно використовувати програму, більшу за часом, тоді одна з перших вправ повинна допомогти визначити коротші уривки, щоб проаналізувати їх детальніше.

Говорячи про матеріали мовою оригіналу, слід також згадати про автентичні тексти, пресу та інтернет. Оригінальні тексти вирізняються низкою особливостей, які можуть і повинні бути використані як основа для розвитку вмінь експресивного усного мовлення як у діалогічній, так і в монологічній формах. Важливу роль відіграють змістові аспекти тексту – культурологічна автентичність, інформаційна автентичність, які характеризуються тим, що ознайомлюють учнів із певними культурними особливостями країн та наявністю фактів, які спонукають інтерес до говоріння на пропоновану тему [2].

У шкільних умовах учителі мають змогу використовувати телебачення та відео. Проте слід пам'ятати, що відеоінформація сприймається інакше, ніж слухова, тому потрібно дуже коректно користуватися нею і не перевантажувати учнів. Специфіка відео полягає в тому, що воно дає можливість поєднати зорові та звукові образи типових обставин, запропонувати учням мовленнєву ситуацію, у якій вони за допомогою викладача можуть опинитися в ролі активних учасників комунікації. Відеоматеріали створюють атмосферу реальної мовної комунікації, роблять процес засвоєння іншомовного матеріалу більш живим, цікавим, проблемним,

переконливим та емоційним. Найбільшої ефективності відеоматеріали можуть набувати при навчанні усного іншомовного мовлення. При підготовці заняття з використанням відео вчителів слід уважно переглянути фрагмент та дібрати певний лексико-граматичний матеріал, який підлягає засвоєнню, а також розробити завдання для мовної і мовленнєвої практики учнів.

Добір країнознавчого матеріалу має бути зумовлений сферами та формами реального іншомовного спілкування учнів, реальним запасом мовних засобів, можливостями використання одержаної країнознавчої інформації, знаннями, якими учні оволоділи на уроках польської. Можна дібрати такий матеріал, який містив би автентичність, що презентує розмовний стиль повсякденного спілкування. Тексти можна брати з польських підручників, публіцистики, а також монологів та діалогів персонажів із художньої літератури або розмовного мовлення. У процесі відбору матеріалу необхідно враховувати низку чинників: відповідність віковим особливостям учнів та їхньому мовленнєвому досвіду; вміст нової та цікавої для учнів інформації; представлення різних форм мовлення; наявність надлишкових елементів інформації; здатність матеріалу викликати відповідний емоційний відгук; бажана наявність виховної мети. Необхідно стежити за тим, щоб учні під час складання власних діалогів не забували про норми етикету. Діалог є автентичним дискурсом, навіть якщо він побудований на основі простої лексики та граматики. Добирання лексики та фразеології також відіграє важливу роль у досягненні автентичності.

Автентичні матеріали слугують матеріалом для практики спілкування в діалогічній формі, засобом лексичного збагачення. Візуальні матеріали розвивають в учнів інтерес до країни, носіїв мови [4].

Такі матеріали мають низку переваг, серед яких слід виділити часте ілюстрування більш повних ситуацій і менший час пояснення, вони привертають увагу учнів і допомагають сконцентруватися, додають зацікавлення уроком, допомагають розвивати асоціативну мовну пам'ять [5].

Недоліки використання автентичних матеріалів полягають у великому обсязі часу, який необхідно витратити на пошук цікавого

й доступного матеріалу і кожен необхідно адаптувати до уроку: зробити глосарій, коментарії тощо [5].

Отже, у процесі навчання польської мови слід використовувати автентичні матеріали, що сприяє кращому оволодінню навичками усного мовлення та вмінню спілкуватися, але вчителям не варто перенасичувати ним заняття, а під час формування і розвитку навичок діалогічного мовлення слід приділяти увагу його особливостям.

Список використаної літератури

1. Гусак Т. Робота з автентичними навчальними текстами. *Рідна школа*. 2004. № 3. С. 64 – 65.

2. Дембновецька К. В. Автентичні тексти на уроці. *Англійська мова та література*. 2008. № 35. С. 28 – 33.

3. Методика обучения иностранного языка в средней школе. Отв. ред. М. К. Колкова. Санкт-Петербург : КАРО, 2006. 224 с.

4. Неділько А. Г. До питання застосування автентичних матеріалів для вивчення іноземної мови. *Іноземні мови*. 1998. № 4. С. 11 – 12.

5. Черняковська Л. Використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних іноземних мов. *Рідна школа*. 2007. № 3. С. 62 – 63.

Оксана Сень, студентка групи ФПРм-19-1

Науковий керівник – І. В. Горячок

ЖИТТЄВИЙ І ТВОРЧИЙ ШЛЯХ ГЖЕГОЖА

КАСДЕПКЕ

Гжегож Касдепке один із найпопулярніших сучасних польських дитячих письменників. Наразі творчість письменника все більше починає входити в літературний контекст. Мабуть, поміж дослідниками вже сформувалися певні уявлення про цього творця, тому в майбутньому буде зроблено значний внесок у вивчення життєвого і творчого шляху письменника. Значну увагу його доробку приділяла Христина Забава [4], але його творчість не була предметом спеціального вивчення, що й зумовлює актуальність теми статті.

Письменник відомий не лише на теренах Польщі, а й в Україні та інших країнах. Тематика його творів відтворює сучасні

проблеми як дітей, так і дорослих. Мета статті – дослідити й охарактеризувати життєвий і творчий шлях Гжегожа Касдепке.

Гжегож Касдепке народився 4 травня 1972 року в Білостоці. Закінчив факультет журналістики і політології Варшавського університету, друкувався і протягом п'яти років був редактором журналів «Polityka», «Wesołych Literek», «Komiksowa», «Ciuchcia» та «Swierczyk». Як письменник він дебютував 1995 року з книгою під назвою «Miasteczko miśłów», але визнання читачів і літературознавців прийшло лише 2001 року з публікацією «Kacperiada».

Про своє життя письменник часто розповідає на різноманітних зустрічах. У розмові з журналістами радіопрограми під назвою «Czwórka» пан Гжегож зізнався, що не завжди любив читати літературу, а тітка змушувала робити це примусово: «Na początku nie czytałem książek, w ogóle. Pewnego dnia moja ciotka zastosowała przemoc i zamknęła mnie w pokoju z książką o Winnetou. Okazało się, że ta książka mnie wciągnęła, ale też bardzo rozkochała w głównym bohaterze. Gdy doszedłem do końca książki, gdzie główny bohater ginie, byłem tak zrozpaczony, że postanowiłem, że zostanę pisarzem by tej książce dopisać szczęśliwe zakończenie» [1]. Але й справді, виявляється, що щасливий кінець до цієї книги письменник написав, навчаючись у четвертому класі.

Гжегожу Касдепке 48 років, він пише вже довгий час і видав уже понад 50 книг, саме так він заробляє на життя. Коли автор працює над створенням книги, він більше думає про батьків, які читатимуть ці твори дітям, аніж про самих дітей. Якщо письменник пише книги, які подобаються дорослим, то дітям ще більше подобається слухати її, адже емоції дорослих природно передаються і дитині.

У творчості Г. Касдепке не уникає складних тем. Такі теми, як, наприклад, розлучення батьків, смерть та хвороба – це теми, які життя передбачає для дітей, оскільки вони живуть у тому світі, що й усі ми.

Письменника часто запитують, де він бере ідеї для своїх книг, на що він відповідає, що їх створюють власне діти під час творчих, авторських зустрічей. Маленькі діти, які не почуваються ніяково, часто розкривають домашні секрети і тим самим пропонують теми для використання в книгах.

Марія Семенченко (журналістка, репортерка, куратор конкурсу художнього репортажу імені Майка Йогансена «Самовидець») у статті «Гжегож Касдепке: «Я пишу книги для втомлених татусів»» [2] розповіла багато цікавої інформації про життя і творчість письменника, про яку дізналась на зустрічі з ним. *На запитання про те, як у письменника з'явилося бажання писати, зокрема книжки для дітей, і що б автор розказав про свою першу книжку, Гжегож Касдепке відповів: «Я, звичайно, не хотів бути дитячим письменником... Але коли мені було 22 роки, я довідався, що стану батьком... І коли народився мій син Каспер, я зрозумів, що мені є для кого і про кого писати. Подумав, що напишу, певне, одну книжку, але саме для нього. Лише одну. Але вийшло так, що на одній не спинишся. Я написав другу книжку про свого сина – «Каспер із шухляди». Потім третю, четверту... А потім зрозумів, що не хочу робити нічого іншого, а тільки писати для дітей...»* [2].

Автор повністю має рацію. Насправді в сучасному світі дуже важко знайти книги, які сподобалися б дітям-читачам не лише з Польщі, а й з інших країн. Тому, обираючи дітям книги, ми повинні обирати найкращі, щоб їм хотілося читати все більше й більше. Взагалі твори Г. Касдепке варто було б ввести до шкільної програми для того, щоб діти читали твори зарубіжних авторів не аби прочитати, бо це потрібно, а з задоволенням.

Наступне питання Марії Семенченко було таким: *«Про що повинен пам'ятати письменник, коли пише для дітей?»* [2]. Письменник відповів: *«Пишучи для дітей, не слід оминати складних, болючих, важких тем. Ми повинні про це писати. Тому що іноді, коли ми кажемо дитині, що не одна вона з такими проблемами, то це вже додає їй підтримки. Я не знаю, чи ми завжди правильно пишемо про ці складні теми, але завжди краще писати про це, ніж не писати взагалі...»* [2].

Більшість письменників бояться порушувати ті чи інші проблеми, які на перший погляд можуть бути дуже болючі для дитини. Деякі автори, порушуючи певні проблеми, пишуть про них або надто серйозно, або надто з гумором. А у творах Г. Касдепке все описано чітко й зрозуміло. Тому діти з задоволенням слухають або ж читають його книги, черпаючи з них корисну інформацію, яка, можливо, допоможе їм у майбутньому.

Як вже згадувалось, творчий спадок Гжегожа Касдепке складає 50 книг. Охарактеризуймо найпопулярніші з них. Його перша книга має назву «Kasperiada». У ній ідеться про повсякденні пригоди всієї родини. Головним героєм є син письменника. Г. Касдепке постає тут не дуже добрим татком, тому змальовує взаємозв'язки між сином та батьком.

Христина Содомора (філософ-богослов, філолог, літературний редактор, дописувач для декількох журналів та інтернет-видань) у статті «І смішно, і корисно: читати Гжегожа Касдепке українською» [3], згадує й описує ще декілька цікавих книг. Так, про книгу «Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci» вона зазначає: «У «Бон чи тон...» Касдепке використовує прийом так званої книжки в книжці. От читаємо ми книжку про гарні манери, а її герої у свою чергу читають свою книжку про гарні манери» [3]. Здавалося б, правила гарних манер можуть бути нудними, особливо для дітей. Але ні. Ця книга не підручник у прямому розумінні, це історія про вивчення принципів доброго виховання двох близнюків Куби і Буби.

Філологиня стверджує, що «окрім халеп, у які потрапляють самі герої, вони часто доводять до сорому чи до нервового зриву своїх батьків і бабусю. Але якимось дивом все завжди добре завершується. Касдепке наче й постійно жартує, намагається розповідати оті всі кумедні історії» [3]. Книга в жартівливій формі вчить нелегкого мистецтва гарної поведінки. І якщо ми будемо присвячувати дитині додатковий час і займатимемося ними, то вони точно запам'ятають, як поводитися в різних ситуаціях.

Про книгу «Wielka księga uczuć» Х. Содомора пише: «Кожен розділ присвячений певному почуттю. Але мова не занудна і розважливо-описова, а жива, переважають діалоги. Наприкінці кожної теми Касдепке коротко підсумовує кожне почуття, не забуваючи поради, як ним «правильно користуватися». Також тут невеликі покрокові запитання-завдання для малих читачів, і поради для батьків» [3]. Це чудова книга, яка дозволяє дітям у віці чотирьох років зрозуміти емоції, які їх переповнюють і з якими вони не завжди можуть впоратися. Гнів, злість, ревності. У кінці кожної історії є визначення почуття, про яке йдеться, та поради для дітей та батьків.

Отже, дослідивши життя і творчість Гжегожа Касдепке, варто сказати, що він є талановитим творцем, чії книги можуть слугувати зразком для письменників у всьому світі.

Список використаної літератури

1.URL: <https://www.polskieradio.pl/10/482/Artykul/713711,Grzegorz-Kasdepke-zostal-pisarzem-by-uratowac-Winnetou>

2.Марія Семенченко. Гжегож Касдепке: «Я пишу книги для втомлених татусів». URL: <http://litakcent.com/2017/11/28/gzhegozh-kasdepke-ya-pishu-knizhki-dlya-vtomlenih-tatusiv/>

3.Христина Содомора. «І смішно, і корисно: читати Гжегожа Касдепке українською». URL: <http://litakcent.com/2017/03/27/i-smishno-i-koryсно-chytaty-gzhegozha-kasdepke-ukrajinskoju/>

4.Zabawa Krystyna. Współczesna literatura dziecięca w edukacji wczesnoszkolnej – rzeczywistość i perspektywy. *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, 2012. S. 155–174.

Марина Смичок, студентка групи ФПРмз-19-1

Науковий керівник – Н. В. Подлевська

ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «СТЕРЕОТИП» У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЕТНОЛІНГВІСТИКИ

У сучасній повсякденній комунікації термін «стереотип» використовується кожним пересічним мовцем, навіть абсолютно не дотичним ні до лінгвістики, ні до науки в цілому. Ця визначальна словесна конструкція використовується для опису усталених образів, рис характеру та поведінки окремих людей або певного колективу. До того ж, завдяки динамічності колективного досвіду мовної спільноти було знівельовано теорію про те, що стереотип – незмінна та стійка ментальна структура. Сучасне динамічне суспільство забезпечує безперервний рух семантики стереотипів, хоча цей процес відбувається повільно. У кожній мовній спільноті постійно зникають одні і з'являються інші – більш актуальні стереотипні компоненти. Це відбувається за допомогою як мовно-літературних, так і культурних кодів і, відповідно, вербалізуються вони, зазнаючи певних змістових і формених модифікацій.

Перед тим, як увійти до мовознавства, термін «стереотип» пройшов довгий шлях становлення і спочатку використовувався у друкарському мистецтві в кінці XVIII ст. Уперше цей термін використав Фірмен Дідо 1796 року, назвавши так пластину, на якій залишалися готові вибиті тексти. Міждисциплінарним науковим терміном це слово стало на початку XX ст. Саме тому вивченням стереотипу займалися різні науковці, не тільки лінгвісти.

Поняття «стереотип» активно вивчається такими вченими, як Є. Бартмінський, Ф. Бацевич, А. Белова, А. Вежбицька, О. Вілінбахова, І. Голубовська, В. Дем'янков, І. Іванова, В. Іващенко, А. Івченко, О. Калита, В. Красних, Ю. Караулов, В. Манакін, В. Маслова, Й. Мацькевич, Л. Мацько, С. Поворознюк, З. Попова, Ю. Прохоров, Т. Радзівська, О. Садохін, О. Селіванова, В. Телія, О. Тищенко, С. Толстая та ін.

На думку О. Вілінбахової, яка запропонувала послідовність розвитку означеного терміна, це слово спочатку було значенням сліду від удару, потім трансформувалося у зображення, прообраз, а лише потім стало типографічною літерою [3, с. 6].

Цей феномен досліджував навіть нобелівський лауреат Іван Павлов, який розглядав стереотип у динаміці і винятково в контексті фізіологічних імпульсів. На його думку, усі рефлексивні викликали очікувану реакцію на знайомий подразник. Павлов звернув увагу також на те, що у формуванні стереотипів ключову роль відіграють емоції [1].

Продовжив теорію І. Павлова Волтер Ліппман – американський соціолог і журналіст початку XX століття, який увів поняття «стереотип» до гуманітарних наук. Згідно з його думкою, найважливішу роль у формуванні стереотипів у суспільстві відіграє колектив. Дослідник вважає, що людські вчинки базуються не на власному актуальному досвіді, а на картинках, які людина отримує від інших, тобто на доособистісному колективному досвіді [4, с. 46].

Зауважимо, що в середині минулого століття дослідження стереотипів мали міждисциплінарний характер, і ця проблематика стосувалася всіх сфер гуманітарних дисциплін. 1950 року до мовознавчої термінології цей термін увійшов завдяки американському лінгвісту та політикові японського походження Самуелю Гаякаві. Учений пов'язав стереотипи з мовою, адже

тільки людина, на відміну від тварин, володіє здатністю інтерпретувати світ за допомогою другої сигнальної системи – мови, яка притаманна тільки людям [11, с. 82]. С. Гаякава звертає увагу на те, що люди взагалі дуже мало знають про світ із власного досвіду, переважно через мову. Завдяки С. Гаякаві стереотипи закріпились мовними знаками й отримали лінгвістичне обґрунтування застосування цих знаків.

Однак, проаналізувавши низку наукових праць, ми дійшли висновку, що в науці не існує цілісного та синтезованого підходу, який би повністю ввібрав і висвітлив усі аспекти дослідження цього поняття, що й зумовило актуальність теми дослідження.

Метою статті є дослідити сучасний стан вивчення поняття «стереотип» у мовознавстві, розкрити етапи еволюції поняття «стереотип» та визначити його місце в сучасній етнолінгвістиці.

Уперше таку спробу здійснив сучасний польський мовознавець Войцех Хлебда. Його теорія виникла тоді, коли англійський художник Фредерік Кузервуд не зміг на папері відобразити те, що побачив на власні очі. Це сталося в науковій подорожі 1842 року під час відкриття артефактів майя. Художника настільки вразив світ майя, що він був приголомшений різнобарв'ям форм і візерунків, присутніх у житті та побуті давнього племені. Це пояснюється тим, що на той час європейське мислення мало зовсім інше уявлення про художнє мистецтво, і художник не міг уявити ні пропорцій, ні форм, ні зобразити побаченого [8, с. 33]. На думку В. Хлебди, це відбулося саме тому, що в людини наявне стереотипне мислення. Наш мозок відображає те, до чого звик, а наша підсвідомість захищає нас від чогось нового, невідомого. Саме тому в художника відбулася певна «блокада» в мозку і спрацював механізм самозахисту свідомості.

Так, науковець виділив три аспекти стереотипу, які пов'язують між собою основні психомоторні функції:

–перцептивний, що відображає світ під кутом певної (європейської) культури і формується його стала форма;

–виконавчий, що за допомогою м'язів руки відтворює побачене;

–лінгво-ментальний, який виконує роль посередника і під час відтворення надає роботі чи витвору характеру митця,

відображає його власні асоціації, створює певний шаблон мислення.

Варто відзначити також і те, що науковець велику увагу приділяв фразеологізмам як постійним мовним одиницям, що забезпечують стандартизовану мисленнєву реакцію на дійсність і встановив, що стереотипи пристосовані до кінетичних навичок артикуляційного апарату, тобто сприйняття і відтворення дійсності відбуваються залежно від частоти повторювань певних асоціацій [8, с. 31–41].

Беручи до уваги важливість утворення асоціацій у мозку, важливий внесок у кодуванні стереотипів зробили вчені фізіологи, зокрема Девід Іглмен – американський нейрофізіолог, який у книзі «Мозок: ваша особиста історія» розкриває суть впливу нейронних процесів на утворення стереотипів. Як відомо, нейронні зв'язки в нашому мозку утворюються в результаті активної розумової діяльності: чим більше людина вчиться, тим активніше оновлюється мозок. Відповідно, якщо людина вчиться протягом цілого життя, то і мозок у неї дуже довго зберігає пластичність. До того ж, якщо при цьому розумові надбання людини мають постійну здатність до відтворення в усному чи писемному вигляді, то мозок звикає до механізму роботи : очі – сприйняття – відтворення. Отже, ученим було встановлено, що формування стійкості стереотипів відбувається за рахунок асоціацій, які спрацьовують швидко, а зв'язки між ними настільки стабільні, що важко піддаються змінам [9].

Прикладом цього явища може слугувати образ *жида* (єврея) у масовій свідомості. Негативну конотацію цей образ отримав через свою жадібність, хитрість та педантичність. У часи процвітання фашизму негативні асоціації з цим образом тільки посилювалися. Тому можемо сказати, що стереотип жида закарбувався в масовій свідомості багатьох національностей практично назавжди.

Однак, досліджуючи цю проблему на фізіологічному рівні, вчені сприймають її неоднозначно, тому що вербалізовані стереотипи є найпростішою мовленнєвою діяльністю людини і не потребують особливих творчих зусиль для становлення мовлення, і деякі примітивні мовленнєві стереотипи функціонують у мозку людей навіть при органічних ураженнях мозку. На це звернув увагу видатний російський нейропсихолог і нейролінгвіст О. Лурія

у 70-х роках ХХ ст. [5, с. 304 – 311]. На його думку, ураження лобових частин мозку спричинюють порушення мовленнєвої діяльності, але людина здатна виконувати найпростіші мовні операції, особливо відтворювати раніше почуті.

Лінгвістичні дослідження стереотипу у 80–90-их роках ХХ століття мали дві концепції:

– як продукт мови, прихильники якої ототожнювали стереотипи з мовними кліше та активно досліджували питання лексикології та фразеології;

– продукт мислення [6; 7; 8; 10].

Прихильники цієї концепції досліджували мовні стереотипи на рівні пізнавальної діяльності, пов'язували їх із мовною картиною світу загалом.

Так, етнолінгвістична орієнтація мовних стереотипів представлена дослідженнями Люблінської та Московської етнолінгвістичних шкіл. Проте через суперечки з дослідниками психосоціологічної орієнтації, серед яких варто виокремити К. Пісаркову, А. Сіцінського, які досліджували расові, національні, гендерні стереотипи і пов'язували стереотипи із суб'єктивними, ментальними феноменами, що формувалися у психіці людей, вивчення цієї проблематики кінця минулого століття розділилося на три напрями: мовний, ментальний, мовно-ментальний. До наших днів залишився останній і тепер стереотипи досліджують як ментальні конструкції, закріплені у свідомості мовними знаками [8]. Окрім цього, найковці досліджують питання стереотипізації на основі колективного досвіду, оскільки соціальна природа людини полягає в тому, що з метою створення комунікативного коду (мови) може виступати цілий колектив у ролі збірного суб'єкта пізнання. Саме тому об'єкт чи явище має бути достатньо важливим і цікавим, щоб привернути колективну увагу.

На думку очільника Люблінської школи етнолінгвістики Є. Бартмінського, усі вербалізовані поняття сьогодні уже стали певними стереотипами, тож «стереотипізація невід'ємна частина природи мови». Є. Бартмінський розуміє поняття «стереотип» широко і вважає, що він містить як емоційно забарвлені об'єкти, так і нейтральні, але, проаналізувавши низку праць, зауважимо, що більшість визначень кваліфікують «стереотип» як продукт саме мисленнєвої діяльності [2].

Ураховуючи вищезазначене, вважаємо, що механізм стереотипізації зумовлює протікання трьох взаємопов'язаних процесів, зокрема створення стереотипу; функціонування стереотипу в комунікації; оновлення стереотипу.

Отже, досліджуючи аспекти становлення стереотипу в етнолінгвістиці, пропонуємо розглядати означене поняття як абстрактний конструкт, результат розумової та мовленнєвої діяльності людини.

Список використаної літератури

1.Анохин П. К. Иван Петрович Павлов: жизнь, деятельность и научная школа. Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1949. 404 с.

2.Бартмиński Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике: перевод с пол. Москва: «Индрик», 2005. 528 с.

3.Вилинбахова Е. Л. Материалы к курсу лекций «Лингвистическое изучение стереотипов»: учеб.-метод. пособ. Санкт-Петербург, 2015. 72 с.

4.Липпман В. Общественное мнение / пер. с англ. Т. В. Барчуновой; под ред. К. А. Левинсон, К. В. Петренко. Москва: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.

5.Лурия А. Р. «Язык и сознание» Москва : Изд-во Москов. ун-та. 1979. 320 с.

6.Мокиєнко В. М. Славянская фразеология. Москва : Высш. шк., 1980.207 с.

7.Chlebda W. Defrazeologizacja jako ogniwo procesów społecznych. *Sprawozdania Opolskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.* Opole, 1992. Wyd. II. № 23. S. 15–22.

8. Chlebda W. Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki: teoria, metodologia, analizy empiryczne.* Wrocław : Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, 1998. S. 31–41.

9.Eagleman D. The Brain. The story of you. New York: Pantheon Books, 2015. 224 p.

10.Pajdzińska A. Antropocentryzm frazeologii potocznej. *Etnolingwistyka.* Red. J. Bartmiński. Lublin, 1990. T. 3. S. 59–70.

11.Sapir E. Прzewodnik po kulturze. *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów.* Red. G. Godlewski. Warszawa: Wyd-wo Un-tu Warszawskiego, 2003. 672 s.

*Тетяна Стадник, студентка групи ФПР-19-1
Науковий керівник – Л. Л. Станіславова*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННІ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

За останні роки польська мова здобула значну популярність як в Україні, так і в усьому світі. Інтерес до неї стрімко зростає: можливість працевлаштування або ж бажання навчатися у Польщі спонукає усе більшу кількість людей вивчати польську мову. Найбільше польська мова має попит серед тих, хто хоче вступити до вищих навчальних закладів Польщі, завдяки чому зросла й кількість студентів, що вивчають польську мову в Україні.

Об'єктом у роботі є новітні технології і засоби, що використовуються в процесі навчання польської мови як іноземної.

Сучасне суспільство потребує спеціалістів, здатних ухвалювати самостійні рішення, готових до самоосвіти, налаштованих на колективну співпрацю задля досягнення спільного результату. Водночас кожен спеціаліст повинен бути конкурентоздатною й творчою особистістю. Такі вимоги сучасного життя зумовлюють докорінне переосмислення й вдосконалення моделей освіти, впровадження новітніх технологій у навчальний процес.

Нинішній час – період інтенсивного розвитку технологій, насамперед комп'ютерних. Це приводить до того, що сучасні студенти краще сприймають і засвоюють нову інформацію через контакт саме з комп'ютерними інформаційними джерелами. Використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення польської мови як іноземної дає можливість зробити цей процес легшим для студентів і створити звичне для них середовище, також дозволяє урізноманітнити роботу, зробивши її більш цікавою. Технології навчання, що використовують ці ресурси, отримали назву інтерактивних.

Інтерактивні технології впроваджують діалогове спілкування; набуття самостійно здобутого знання й вміння; розвиток критичного мислення, вміння вирішувати проблеми;

комплексну взаємодію знань, умінь і навичок на рівні мислення, відтворення, сприйняття; формування особистісних якостей учнів [1].

Інтерактивне навчання одночасно вирішує декілька завдань: розвиває комунікативні вміння й навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу навчання, вирішує інформаційне завдання, без якого неможливо реалізувати спільну діяльність; розвиває загальні навчальні вміння й навички, забезпечує виховне завдання, оскільки привчає працювати в команді [4].

Під час вивчення польської мови, як і будь-якої іноземної, особливу увагу слід приділити використанню технологій інтерактивного навчання, серед яких «карусель», «театр», соціологічне опитування, «незавершене речення», колективна розповідь, «брейн-ринг», рольові ігри та інші.

До слова, існує величезна кількість форм рольових ігор, які можна використовувати на заняттях із польської мови: презентації, інтерв'ю, заочні подорожі, круглі столи, прес-конференції, екскурсії, репортажі тощо. Застосування рольової гри сприяє позитивним змінам у мовленні учнів як у якісному відношенні (розмаїття діалогів, ініціативність мовних партнерів, емоційність висловлювання), так і в кількісному (обсяг висловлювання, темп мови).

Основними напрямками у застосуванні інтерактивних технологій на заняттях із польської мови є: використання ресурсів Інтернету як довідкового матеріалу, використання електронних енциклопедій і словників, участь у міжнародних проєктах, організація дослідницької та проєктної діяльності учнів, тестування знань учнів, пошук ілюстративного матеріалу, можливість використання автентичного матеріалу, який дозволяє учням удосконалювати навички аудіювання та розмовної мови [3].

Впровадження сучасних інтерактивних технологій у навчальний процес сьогодні неможливе без використання веб-ресурсів, за допомогою яких можна:

- долучати матеріали мережі до змісту уроку;
- здійснювати самостійний пошук інформації в рамках роботи над проєктом;

–організовувати й розвивати вміння і навички читання, використовуючи матеріали будь-якої складності;

–покращувати навички аудіювання на основі звукових текстів мережі онлайн-ресурсів;

–поповнювати словниковий запас лексикою сучасної іноземної мови;

–вивчати культуру тієї чи іншої країни.

Загалом, використання комп'ютерних засобів у практиці викладання будь-якої іноземної мови відбувається завдяки навчальним програмам, що дають можливість учням поринути у мовне середовище і ефективно працювати над формуванням навичок у різних видах мовленнєвої діяльності (читанні, письмі, аудіюванні, говорінні), вивчаючи різні аспекти мови (фонетику, лексику, граматику).

У наш час існує величезна кількість навчальних програм із вивчення іноземних мов, а також спеціалізованих інтернет-ресурсів і навчальних засобів комунікації, які створюють комп'ютерне навчальне середовище, до складу якого входять:

–навчальні програми, призначені для вивчення різних аспектів мови і формування навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності;

–комп'ютерні словники різних типів (двомовні, одномовні, навчальні, термінологічні та ін.);

–ігрові й моделюючі програми;

–редактори текстів, електронні таблиці, бази даних та інше [2].

Сьогодні Інтернет пропонує безліч ресурсів для вивчення польської мови. Вони містять матеріали і вправи з різних аспектів, дозволяють спілкуватися з носіями мови, вчать швидко реагувати на комунікативні ситуації, загалом мотивують до навчання польської мови. До прикладу, всесвітньо відомий сервіс відеохостинг Youtube надає величезні можливості для її вивчення, у першу чергу, завдяки прослуховуванню автентичних мовних матеріалів.

Важливим також є те, що сьогодні, в умовах всесвітньої пандемії, Інтернет надає неоціненні можливості, завдяки яким стає можливим дистанційне навчання. Вирішити це питання допоможуть такі сервіси, як Skype, Zoom, або Google-meeting.

Надзвичайно корисними у вивченні польської мови є ресурси, що пропонують інструменти мовного навчання: веб-сервіси для створення флеш-карток, наприклад: ClassTools, BrainFlip, Naurok, Quizlet; сервіси для створення вправ і тестування Kahoot!, Learning Apps та ін. [5].

Завдяки багатьом інтернет-ресурсам стає можливим онлайн-спілкування з носіями мови: блоги, форуми й чати, соціальні мережі дозволяють не лише вивчати мову, але й брати участь у дискусіях, висловлюючи власні думки.

Отже, сучасні технології, які використовуються під час вивчення польської мови як іноземної, – це навчання з використанням інформаційних і телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами, різноманітні дистанційні курси, створення презентацій у програмному середовищі, використання ресурсів всесвітньої мережі Internet. Мультимедійні засоби навчання наразі становлять собою перспективний і високоєфективний механізм, що дозволяє опрацьовувати та надавати більшу кількість інформації, порівняно із традиційними джерелами.

Список використаної літератури

1. Жилина Л.Н., Михайлова Ю.Л. Особенности интерактивных методик и их применение на занятиях иностранному языку. *Материалы VI Всероссийской молодёжной научно-практической конференции*. Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина. Орел, 2019.

2. Кахриманкызы А. Использование компьютерной лингводидактики в процессе обучения иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вузов. *Образование: прошлое, настоящее и будущее* : материалы III Междунар. науч. конф. Краснодар: Новация, 2017. С. 77 – 80. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/269/12633/>

3. Козлова В.А. Современные инновационные технологии на уроках английского языка. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/672030>

4. Суворова Н. А. Интерактивное обучение: новые подходы. Москва, 2005. 167 с.

5. Сервисы создания дидактических материалов. URL: <http://wiki.tgl.net.ru/index.php/2>

*Людмила Станіславова, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри слов'янської філології*

**СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА НА
ОСНОВІ СУЧАСНИХ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ**

Навчання педагогів-філологів у закладах вищої освіти сьогодні тісно пов'язано із використанням інформаційних і комунікаційних технологій. Останні дають можливість удосконалювати форми взаємодії учасників освітнього процесу, стимулюють виникнення нових цікавих ідей для такої взаємодії. Особливої популярності набувають Web-технології, зокрема технології Web 2.0. Основоположна риса технологій Web 2.0 полягає в тому, що вони надають можливість користувачам взаємодіяти, публікувати свої контенту у мережі Інтернет і внаслідок збільшення та мережевої взаємодії користувачів здатні ставати кращими. На думку Н. В. Сороко, Сервіси Web 2.0 відкривають безліч можливостей у професійній діяльності вчителів філологічної спеціальності, оскільки:

- 1)забезпечують вільний доступ до навчальних матеріалів завдяки соціальним сервісам і технологіям у хмарі;
- 2)забезпечують комунікацію між учасниками процесу навчання;
- 3)сприяють створенню інноваційних засобів навчання;
- 4)сприяють вдосконаленню особистих досягнень вчителів і учнів завдяки участі в певних навчальних проєктах;
- 5)сприяють підвищенню мотивації до навчання учнів й удосконаленню професійної діяльності вчителів;
- 6)сприяють розвитку ключових компетентностей, зокрема когнітивних навичок, самонавчання, реалізації особистісного потенціалу учнів та вчителів [2, с. 36 – 37].

Отже, навчаючи майбутніх педагогів-філологів у ЗВО, варто активно залучати їх до опанування технологій Web 2.0, зокрема – основних інструментів згаданих технологій, до яких належать сервіси Web 2.0 та спеціалізовані комп'ютерні програми.

Сучасний освітній процес має яскраво виражене практичне спрямування. Одним зі способів практичного застосування набутих компетентностей вважаємо створення майбутніми педагогами-філологами дидактичних матеріалів, серед яких

важливе місце посідає електронний підручник. На нашу думку, доцільним є залучення студентів до групової проєктної діяльності, яка дозволить суттєво розширити спектр креативних ідей щодо формування контенту підручника, а також – удосконалити навички роботи в колективі, необхідні сучасному фахівцеві. На нашу думку, створення електронного підручника може бути одним із основних засобів опанування навчального матеріалу певних дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки педагогів-філологів.

Метою нашої статті є опис процесу створення електронного підручника для дисципліни «Стилістика української мови» у ході групової проєктної діяльності майбутніх педагогів-філологів.

Базовим інструментом для створення такого підручника вважаємо за доцільне обрати сервіс Google Sites. Цей сервіс є безкоштовним, надає можливість швидко створювати сторінки сайту без використання знань щодо мови розмітки HTML, дозволяє додавати мультимедіа-контент на сторінки сайту, швидко змінювати вигляд, спосіб розташування елементів такого контенту. Інтерфейс Google Sites українськомовний, інтуїтивно зрозумілий. До переваг сервісу варто віднести можливість групової роботи над створенням контенту, відсутність рекламних банерів у режимі перегляду сайту. Створений електронний підручник буде доступним для студентів, які вивчатимуть дисципліну «Стилістика української мови», за відповідним посиланням.

Загальний дизайн створюваного сайту обирається із запропонованих дизайнерських рішень, представлених у вкладці «Теми» на бічній панелі інструментів.

Сайт може мати багатосторінкову структуру, у свою чергу сторінки також можуть мати ієрархію підпорядкованих сторінок. Сторінки і підсторінки потрібно додавати, використовуючи вкладку «Сторінки» на бічній панелі інструментів. Формат підручника вимагає наявності змісту, рубрики якого були б гіперактивними – відсилали до сторінок і підсторінок сайту. Оптимальним рішенням для створення змісту такого типу є обрання режиму навігації «Збоку». Режим навігації потрібно обрати у вкладці «Налаштування» (піктограма «Шестерня»), розміщеній на верхній панелі інструментів.

Вкладка «Вставити» на бічній панелі інструментів відкриває можливість додавати на сторінки і підсторінки сайту текстові поля, зображення, посилання на сторонні інтернет-ресурси різних типів, а також додавати матеріали, які містить Googl Диск автора створюваного сайту. Кнопка «YouTube» надає можливість швидкого завантаження на сайт відео із хостингу YouTube. Кнопка «Карта» дозволяє завантажити на сайт інтерактивну карту, на якій розташовано мітки, у режимі «Переглянути на картах Google» мітки виступають гіперпосиланнями на фото, зображення, тексти, пов'язані поміченим об'єктом на карті; передбачено можливість ставити на карті свої мітки для позначення місця розташування того чи іншого об'єкта.

Форматувати розміщуваний контент зручно завдяки наявності типових шаблонів, а також таких інструментів, як «Текст, що згортається», «Карусель зображень», «Кнопка», «Роздільник», «Заповнювач».

Складниками змісту дисципліни «Стилістика української мови» мають бути такі основні розділи: Методичні матеріали; Навчальні матеріали; Матеріали для підсумкового контролю.

У розділі «Методичні матеріали» потрібно розмістити робочу програму дисципліни, методичні рекомендації для самостійної роботи.

Розділ «Навчальні матеріали» є основним у підручнику. Його членування – тематичне. У складі кожної теми має бути представлений текстовий теоретичний матеріал; глосарій, матеріал у вигляді презентацій, лонгвідів, інтерактивних плакатів; відеоматеріали. До кожної теми також необхідно додати перелік вправ, що мають слугувати для опанування матеріалу, перелік контрольних завдань. Вправи можуть мати тестовий характер або характер вільної відповіді, творчого, аналітичного завдання тощо. Обов'язковим складником кожної теми є інформаційний блок, що має містити додаткову літературу, посилання на інтернет-джерела.

Призначення текстового теоретичного матеріалу – викласти основні положення теми. Їх поглиблення правомірно подавати у форматі презентацій, лонгвідів, інтерактивних плакатів. Найчастіше для створення презентацій використовують програму Power Point. Але інструментами для створення презентацій можуть виступати сервіси Canva (https://www.canva.com/uk_ua/), Genially

(<https://www.genial.ly/>). У їхньому функціоналі – цікаві шаблони, інструменти для анімації, гіперпосилань. Презентацію у Canva можна демонструвати у режимі доповіді, можна зберегти її у форматі відео, можна зберегти як PDF-файл і як презентацію Power Point. Останнє збереження дозволить розширити можливості сервісу Canva за рахунок можливостей програми Power Point. Презентація, створена у сервісі Genially є цікавою не тільки з огляду на запропонований дизайн слайдів, але й з огляду на низку різноформатних інструментів для створення гіперпосилань. Сервіс Genially також дає можливість створювати інтерактивні плакати, які дозволяють концентрувати у межах певного фонового зображення короткий і довший текстовий контент, фото, зображення, відео, посилання на інтернет-ресурси. Зручним безкоштовним інструментом для створення лонгвідів (історій, що містять більші за обсягом, ніж на слайдах презентації, текстові фрагменти, а також мультимедіа-контент) є сервіс AdobeSpark (<https://spark.adobe.com/>). Сервіси Geniall, AdobeSpark дають можливість створювати колажі, плакати, іншу інфографіку, яка покликана візуалізувати текстовий теоретичний матеріал. Для побудови різноманітних демонстраційних таблиць доцільно використовувати програму Microsoft Publisher, вона дає можливість будувати таблиці будь-якого розміру, використовувати на вибір багато макетів таблиць, способів їх кольорового оформлення тощо.

Ілюстративні, навчальні відео до кожної із тем мають доповнювати, поглиблювати текстовий теоретичний матеріал. Відео можна створювати самостійно за допомогою відеоредакторів, або ж використовувати ресурси хостингу YouTube. Перегляд відео буде значно результативнішим, якщо відеоконтент доповнити текстовими, голосовими нотатками, посиланнями на інші інтернет-ресурси, якщо додати до відео тестові або відкриті питання, посилання на вправи, створені за допомогою інших сервісів, тощо. Подібні інтерактивні відеоресурси можна створювати за допомогою сервісу Edpuzzle (<https://edpuzzle.com/>). Сервіс дає можливість також формувати класи, до яких зараховуються студенти, що отримали код класу і мають працювати з інтерактивним відео. У кожному класі особа, що є викладачем, може спостерігати за тим, як опрацьовують відео студенти – тестові питання оцінює сервіс, відповіді на відкриті питання – викладач.

Існує багато сервісів, які дають можливість здійснювати підсумковий тематичний контроль. Досить зручним є сервіс Google Form. Інструменти сервісу дозволяють створювати питання декількох типів (відкриті; тестові з однією правильною відповіддю і з декількома; питання на встановлення послідовності на лінійній шкалі, питання на встановлення відповідності). У налаштуваннях можна передбачити кількість балів для оцінювання питань невідкритого типу, кількість спроб для відповідей студента. Інформацію про виконання завдань можна переглянути у вкладці «Відповіді».

Електронний підручник має містити не тільки контрольні завдання, але й різноманітні вправи, орієнтовані на опанування матеріалу теми, на формування практичних навичок, необхідних для вправного користування ресурсами мовної системи. Сервіс Google Form є придатним і для створення таких вправ. Низка типів питань у Google Form дає можливість додавати коментарі до питань – як із констатацією правильності відповіді, так і з поясненням у вигляді тексту, зображення чи посилання на інші інтернет-ресурси, яке дасть можливість побачити, запам'ятати правильну відповідь. Для таких типів питань, як «З варіантами відповіді» (це одна правильна відповідь із декількох), «Спадний список» передбачено можливість переходу до наступного питання (якщо відповідь на це питання правильна) або переходу до картки-пояснення, якщо відповідь неправильна; перехід до картки-пояснення буде пропонуватися до тих пір, поки відповідь на питання не буде правильною. Картка-пояснення може містити текстовий матеріал або зображення чи посилання на відео або певний інтернет-ресурс. Така інформація може передувати одному чи декільком питанням, концентруючи увагу студентів на тому чи іншому аспекті теоретичного матеріалу. Посилання на кожен з Google Form легко вмонтовується у сайт.

Сервіс LearningApps (<https://learningapps.org/>) є надзвичайно зручним ресурсом для створення навчальних вправ. Викладач може використовувати більше десятка шаблонів вправ для створення найрізноманітніших завдань, перевірка яких здійснюється автоматично, є можливість створювати класи, до яких зараховуються студенти, і стежити за правильністю виконання завдань. Сервіс має багату бібліотеку, вправи з якої

також можна залучати до роботи з матеріалом дисципліни «Стилістика української мови». Вмонтувати посилання на кожну вправу у LearningApps можна у сайт, використовуючи інструмент «Кнопка» або «Вставити» у текстовому полі чи в окремому блоці сторінки сайту. Але для того, щоб спостерігати за прогресом студентів, викладачеві слід розподілити студентів за класами, запропонувати їм логіни і паролі, згенеровані сервісом. Зареєструвавшись у LearningApps саме за цими логінами і паролями, студенти потраплять у відповідний клас, будуть у межах класу виконувати запропоновані викладачем вправи, а викладач бачитиме результати їхньої роботи.

Для того, щоб студенти могли представляти голосові відповіді на поставлені питання, доцільно використовувати сервіс Flipgrid (<https://info.flipgrid.com/>). Викладач у своєму кабінеті в сервісі створює групи, у межах кожної групи – теми, які містять питання, з яким викладач звертається до студентів, і голосові відповіді студентів. Студенти заходять у сервіс за кодом, який повідомляє їм викладач, у потрібній темі записують голосову відповідь, використовуючи вбудований у сервіс відеоредактор і відсилають свою відповідь. Після того, як відповіді перегляне викладач, він може зробити доступним перегляд відповідей для усіх членів тієї чи іншої групи. Список кодів для кожної групи студентів слід розмістити на сторінці сайту.

Ми вважаємо, що колективне створення електронного підручника «Стилістика української мови» у ході опанування однойменної дисципліни дозволить суттєво оновити зміст навчання і методи викладання. Майбутні педагоги-філологи не тільки оптимізують процес опанування матеріалу, а й набудуть необхідних сучасному педагогові навичок педагогічної діяльності із використанням Web-технологій.

Список використаної літератури

1. Прошкін В. Освітні веб-ресурси в професійній підготовці майбутніх учителів. Освітологічний дискурс. Електронне наукове фахове видання. 2017. № 1 – 2 (16 – 17). URL : <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/428/363> (дата звернення: 23.12.2020).
2. Сороко Н.В. Використання веб-технологій у професійній діяльності вчителів філологічної спеціальності. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 1. С. 33 – 37.

3. Шпеко О.С., Носовець Н.М. Освітні веб-технології у підготовці майбутніх учителів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 151 (2). С. 79 – 83. URL : URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_151%282%29__19 (дата звернення: 22.12.2020).

*Аліна Старух, студентка групи ФПР-17-1
Науковий керівник – Н. В. Подлевська*

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ ПОЛЬЩІ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЙОГО НА УРОКАХ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

Самобутність кожного народу поряд із традиціями, ціннісними орієнтаціями й культурою виявляється передусім у мовних стереотипах поведінки. У них концентруються риси національної вдачі, національного характеру, що сформувалися століттями.

Кожен мовець, як відомо, не створює щоразу нової формули, а може скористатися однією із можливих для взаєморозуміння. Важливо добре засвоїти чинники, що впливають на вибір словесної формули в конкретній комунікативній ситуації: фактор адресата, комунікативні умови тощо. Але навіть поєднання всього означеного разом виявиться недостатньо, якщо мовець не врахує національної специфіки мовного етикету, бо, попри безліч спільних рис, етикет кожного народу своєрідний і унікальний.

Мовний етикет – «це сукупність словесних форм ввічливості, прийнятих у певному колі людей, у певному суспільстві, у певній країні». Це функціональна підсистема мови зі своїм набором знаків (стереотипних фраз) і граматикою (правилами засвоєння знаків). Кожен знак цієї підсистеми має свою значеннєву й етикетну вартість, яка впливає на його співвіднесеність з іншими знаками. Для кожної стандартної етикетної ситуації існує впорядкована сукупність знаків, своєрідний «репертуар», який дає можливість мовцеві вибрати один із цих знаків [1].

Сучасний етап розвитку суспільства висуває нові завдання виховання і навчання дітей шкільного віку. Велике значення

надається проблемі виховання культури спілкування учнів, у вирішенні якої провідну роль відіграє формування комунікативних функцій мовлення як центральної ланки розвитку дитини.

Комунікативна компетенція вважається запорукою успіху у професійній сфері життя людини. Як мовленнєва культура, що містить такі елементи – правильна артикуляція, багатий словниковий запас, доцільне вживання слів та граматичних форм, так і культура спілкування свідчать про високий культурний та інтелектуальний розвиток людини.

Завдання батьків і педагогів – виховувати в дитини культуру спілкування. Саме тому під час уроків польської мови вчитель має не тільки розповісти новий матеріал, але й у процесі вивчення польської мови донести необхідність дотримання етичних норм у спілкуванні.

Принципи етикету певною мірою відповідають основним психологічним потребам людини, тому вони універсальні. Однак у кожній культурі ми маємо різну ієрархію визнаних цінностей, а звідси також диференціацію ввічливої поведінки. Наприклад, одна з важливих цінностей – гостинність, тому загальноприйнятим у слов'янських країнах, особливо в Польщі, є частування, тобто заохочення гостей скуштувати запропоновані старви. Зазвичай ця риса польського етикету дуже дивує іноземців, які є далекими від слов'янської культури, буває, що таку наполегливість вони можуть сприйняти як надокучливість та посягання на їхній особистий простір.

Ще однією характерною рисою польського мовного етикету є суворе дотримання професійної ієрархії та використання у ділових відносинах титулів. Завдяки такому звичаю полякам часто присвоюють титульну манію.

У польській традиції жінці відведене особливе місце: вона була дамою свого лицаря, матір'ю, мудрою матроною з великим життєвим досвідом. Через це чоловіки завжди ставилися з повагою до жінки, наприклад, цілуючи їй руку, говорячи компліменти, хоча ці традиції вже поступово відходять у минуле.

Форми мовленнєвої поведінки залежать від багатьох факторів, зокрема й від віку та статі співрозмовника, стосунків між ними й ситуації, у якій відбувається спілкування. Особливо важливою є диференціація мовних засобів вираження ввічливості

в офіційних та неформальних ситуаціях. Наприклад, в офіційних стосунках використовують одну з форм привітання *Доброго дня – Dzień dobry* (окрім спілкування з духовенством, у цих випадках використовується вислів *Дай Боже – Szczęść Boże*). У неофіційному спілкуванні ми можемо вітатися різними способами, наприклад, *Cześć – Привіт, Witam – Вітаю, Siemasz / Siemanko – Привітук, Hello – Хелло, Piątka – Дай п'ять!*

Мовний етикет вимагає адекватного реагування на висловлювання ввічливості, тому слід навчитися, як правильно вітатися, як передати вітання, у якій ситуації сказати комплімент, як відповісти на чиюсь ввічливу поведінку і т. ін. У Польщі тільки завдяки правильній реакції на висловлювання можна зрозуміти рівень етикету й виховання людини. Освоєння реплік відповіді на ввічливі висловлювання ускладнює ситуацію для того, хто тільки почав вивчати польську мову, адже вони можуть бути досить різноманітні, наприклад, на побажання щасливого Різдва ми можемо відповісти: *Веселих Свят – Wesolych Świąt! Вам також – Wam również! Навзаєм – Wzajemnie!*

Ввічливість реалізується насамперед у спеціальних етикетних актах мови, спрямованих на забезпечення гарних стосунків між людьми. Серед них можна виділити кілька основних етикетних напрямів польської мови: привітання, прощання, вибачення, подяку, прохання, рекомендацію, комплімент, побажання, вітання, співчуття, запрошення, відмову, тост, пропонування допомоги.

Отже, людина – це суспільне ество, що не може жити поза громадою. Упродовж століть творилися норми поведінки людини в товаристві з іншими людьми. Інакше кажучи, бути ввічливим – значить дотримуватися правил пристойності, виявляти уважність, люб'язність, чемність. Таким чином, дотримуючись правил мовленнєвого етикету, ми передусім засвідчуємо свою вихованість, шану й уважність до співрозмовника, привітність, приязнь, прихильність, доброзичливість, делікатність, тобто риси, віддавна притаманні народу, культуру якого ми вивчаємо.

Звичайно, назвати всі форми мовленнєвого етикету в усіх життєвих ситуаціях важко. Однак, скориставшись ними, ми зможемо правильно поводитися в товаристві, бути гречною людиною та самореалізуватися у спілкуванні з оточенням. І хоч наше століття невпинно прямує в бік спрощення манер, проте й

досі неабияке значення має оволодіння «кодексом ввічливості», адже через свою чемність ми нічого не втрачаємо, а навпаки – примножуємо. А оскільки спочатку було слово, то ми віддали шану передусім мовленнєвому етикетові.

Список використаної літератури

1. Культура мови на щодень. Н. Я. Дзюбишина-Мельник, Н. С. Дужик, С. Я. Єрмоленко та ін. Київ : Довіра, 2000. 169 с.
2. Лашина О. Спілкуватися, щоб виховувати. *Початкова школа*. 1991. № 10. С. 65 – 68.
3. Струганець Л.В. Теоретичні основи культури мови: Курс лекцій. Тернопіль, 1997. 92 с.
4. Marcjanik Małgorzata. ABC grzeczności językowej. *Polszczyzna na co dzień*. Red. M. Bańko. Warszawa, 2006. S. 289 – 230.
5. Marcjanik Małgorzata, Polska grzeczność językowa. Kielce, 2002.
6. Skudrzyk Aldona, Normy grzecznościowych zachowań językowych (etykieta językowa, savoir-vivre, bon ton, dobre wychowanie, grzeczność językowa). URL : <https://usosweb.umcs.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=H-NZGNJPO-GDP-1S.1>

Валерія Стромелюк, студентка групи ФПРмз-19-1

Науковий керівник – Л. Л. Станіславова

ПОСТМОДЕРНІЗМ У ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ

Українська постмодерністська література привертає до себе увагу багатьох дослідників, серед яких Т. Гундорова [1], Н. Зборовська [3], С. Квіт [4], Р. Харчук [7] тощо. Проте в українському літературознавстві на сьогодні недостатньо досліджень згаданої літератури у компаративному аспекті. У нашій статті викладено результати порівняння особливостей розвитку сучасної постмодерністської літератури України і Польщі, а також осмислення цієї літератури у критичному дискурсі обох країн.

Постмодернізм як світоглядне і художнє явище сформувався під впливом багатьох чинників, серед яких надзвичайно важливим є криза модернізму. Можна окреслити такі основні положення модернізму: прагнення до побудови єдиної системи культурних норм, до узгодженості і порядку; істина і загальність як критерії знання; наука як провідна сфера культурної свідомості; пріоритет

соціального і загального над індивідуальним та окремим; існування як стійка і чітка основа дійсності.

Постмодернізм проголошує інші цінності: відмову від побудови єдиної системи культурних норм на користь окремих нормативних систем; замість узгодженості і порядку – відмінності, протиріччя, протистояння; замість усезагальності – умовність і метафоричність; пріоритет не науки, а інших сфер, передусім, мистецтва; не існування, а різні реальності – світ снів, світ фантазій, релігійний світ. Змінюється розуміння основних культурологічних категорій: мови (у зв'язку з неможливістю встановити чіткі значення), свідомості (її немає на що опертися), людини і світу, що її оточує (вони позбавляються звичних меж і центрів). Вводиться поняття «текст», через яке розглядається світ у своїй нескінченності.

Література постмодернізму набуває певних ознак, сформованих світоглядом епохи постмодерну, серед яких карнавальність, фрагментарність, фронтірність (пограниччя), інтертекстуальність, увага до маргінальних / неканонічних текстів і жанрів, паритетність прав автора і читача, оповідача і персонажа; подвійність кодування, залежність смислу тексту від рецептивної стратегії; сконструйованість тексту; іронічна свідомість, що ставить під сумнів серйозність і можливість однозначного трактування, але не зводиться до насмішки; відсутність сюжетної і жанрової цілісності тощо.

У країнах колишнього соцтабору специфіка літературних творів набула особливих рис, пов'язуючись із такими поняттями, як постколоніалізм, регіоналізм, національна ідентичність, з одного боку, та споживацька філософія сучасної людини, всевладність мас-медіа, масова культура – з іншого.

Польська постмодерна література виникла у 60-і рр. ХХ століття. Постмодернізм кінця 60-х – 70-х років у Польщі – передусім епоха літературного переосмислення модерну: пародіювання модерністських стилів, доведення авангардної поезики до гіпертрофованих якостей і форм. Межа 70 – 80-х років, яка означилася в польській постмодерністській прозі заглибленням у поезику інтертекстуальності, стилізації, пародії й пастишу, змінилася затишшям у розвитку постмодерної літератури в середині 80-х років. Із кінця 80-х постмодерна література у Польщі

знову активно розвивається. Самобутній варіант польського постмодернізму – феномен «прози малих вітчизн», загальна тенденція якої – пошук більш чи менш стійкої опори в мерехтливому та хисткому постмодерному світі. Основний мотив у польській постмодерній літературі – мотив перепрочитання та руйнування стереотипів національної самосвідомості.

Українська постмодерна література виникла пізніше, ніж польська, однак має тривалу передісторію. «Химерна проза» 60 – 80-х років – це своєрідний український варіант постмодернізму або ж пропостмодернізм. Виникнення постмодерну в українській культурі – наслідок входження українського суспільства в контекст глобальних проблем сьогодення. Власне постмодерними є певні тексти української літератури 80 – 90-х років. Яскравою рисою української постмодерністської літератури є акцентування на маргінальному, що переходить у стан типового, інтерес до проблем маргінальної особи.

Спільними для польської та української постмодерністських літератур є мотив екзистенційного пошуку й мотив пізнання особистістю свого місця у глобалізованому світі постмодерної епохи.

Екзистенціалізм – напрям у філософії ХХ ст., що позиціонує та досліджує людину як унікальну духовну істоту, здатну до вибору власної долі. А основний прояв екзистенції – свобода, яка визначається як відповідальність за результат свого вибору. У художній літературі постмодернізму екзистенційна проблематика посідає провідне місце. Показовими в цьому сенсі є твори поляка Т. Конвіцького [8] та українки О. Забужко [2]. Основні екзистенційні проблеми, які вони розглядають, – спільні: проблема абсурдності світу, свободи / несвободи героя, проблеми вибору, страху і смерті. І Т. Конвіцький, і О. Забужко насамперед переймаються питаннями самореалізації героя-інтелектуала в умовах абсурдного буття, хоча герої обох письменників різні за соціальним статусом, статевою належністю, рівнем інтелектуальної спроможності, сили волі.

Головний герой «Малого апокаліпсису» розуміє безглуздість суспільства, у якому живе, і прагне відмежуватися від нього, але не може залишитися мужнім у своєму виборі, не може послідовно реалізувати свою волю. Тому залишається рабом обставин, буденності. Отже, слабку, немужню людину рефлексія гальмує, бо

спричиняє страх. До такого висновку приходять у «Малому апокаліпсисі» Т. Конвіцький.

Проте й безстрашність, жага життя, сила та воля не можуть побороти абсурду світу, – резюмує О. Забужко. Її героїні – мужні й послідовні у прагненні протистояти абсурду, однак вони так само не можуть змінити алогічні суспільні стереотипи. Отже, екзистенціалізм виходить із неможливості для людини змінити світ, при тому вона все-таки має діяти, щоб реалізувати свободу волі. Саме такою є позиція ліричної героїні «Польових досліджень з українського сексу» О. Забужко.

Постмодерністська література відображає типову для постмодерністської свідомості зруйнованість основоположних для модернізму понять Істини, Добра й Краси. Герой постмодерністської літератури покладається на власний досвід переживання світу й виробляє власну систему цінностей. Показовими для репрезентації такого героя є твори, що належать до літератури подорожей. В українській постмодерністській літературі одним зі знакових творів літератури подорожей є роман М. Кідрука «Мексиканські хроніки» [5], у літературі польській – романи «Тричі так!» Я. Рудницького [9] та «Бігуни» О. Токарчук [6].

Героїв перших двох романів можна віднести до типових для літератури постмодернізму подорожників-номадів. Номад подорожує, тому що потребує повсякчас оновлюваного досвіду. Перед ним – глобалізований сучасний світ, позбавлений крайніх меж і непізнаних територій, у якому немає «Чужого», є лише «Інший» як новий досвід і дзеркало для самоідентифікації. Номад не пізнає світ – він спілкується з ним, емоційно реагує на побачене, почуте, пережите. Героеві-номаду неважливо, звідки й куди подорожувати, подорож – його форма буття у світі. Такі особливості героїв накладають відбиток на характер сюжету. Останній втрачає лінійність, набуває ознак нонселекції (тобто хаотичності) та надміру, зокрема інформативного.

На рівні смислової організації твору М. Кідрук переважно переосмислює усталені поняття (скажімо, таке як екзотика), зв'язки між поняттями (свій – інший) та «грається» ролями, у яких виступає його оповідач (мандрівник, який пережив реальну подорож; оповідач, тотожний реальному автору; оповідач, що формує оповідь власною розповіддю та власними коментарями до

цієї розповіді; персонаж, чії вчинки й думки формують художню подію; співрозмовник читача роману). Натомість Я. Рудницький більше уваги приділяє змішуванню ціннісних параметрів, понять сакрального і профанного, мертвого і живого, верху і низу.

М. Кідрук багато уваги приділяє різним типам інформації, що надається читачеві оповідачем. Я. Рудницький застосовує принцип надміру для сюжетного розгортання, коли смисл події першого розділу залежить від реципієнта та порційного надання йому інформації про персонажів на початку й у кінці розділу.

Романи М. Кідрука і Я. Рудницького можна віднести до жанру тревелогу, у його постмодерністській модифікації.

Основні жанрові риси тревелогу притаманні роману «Бігуни» О. Токарчук, адже основа змісту твору – подорож, рух героїні-оповідача, інших персонажів. Притаманні «Бігунам» і риси тревелогу постмодерністського – порушення лінійності сюжету, нонселекція, що спричинює фрагментарність тексту. Головна мета подорожі героїв – не пошук місця, а пошук власного «Я», що у постмодерному світі дезорієнтоване і часто деперсоналізоване, позбавлене ідентичності. Цей пошук прямий або опосередкований – через «Я» «Іншого». Перенесення основного об'єкта зображення зі сфери зовнішнього простору у внутрішній привело до нівеляції того, що раніше у тревелозі було основним об'єктом зображення, – опису місця. О. Токарчук не обмежується творенням одного типового постмодерністського героя. У романі – низка образів, які репрезентують поведінкові стилі людини, створені добою постмодерну, серед них – бродяга, фланер, турист та гравець.

На нашу думку, постмодерністська література – цілком закономірний етап у розвитку художньої літератури. Вона відображує насамперед свідомість людини епохи постмодерну. Зокрема – людини, що перебуває в напрузі екзистенційного вибору, людини, що шукає орієнтири у глобалізованому світі. Проте за своєю суттю це недовготривалий, кризовий етап у пошуках нових шляхів творчого самоусвідомлення людини.

Список використаної літератури

1. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека: Український літературний постмодерн. Київ : Критика, 2005. 324 с.

2. Забужко О. Польові дослідження з українського сексу. Київ : Факт, 1998. 116 с.

3.Зборовська Н.В. Код української літератури: Проект психоісторії новітньої української літератури: Монографія. Київ : Академвидав, 2006. 504 с.

4.Квіт С. У межах, поза межами і на межі. *Слово і час*. 1999. № 3. С. 62 – 64.

5.Кідрук М. Мексиканські хроніки. Історія однієї Мрії. Київ : Нора-Друк, 2009. 304 с.

6.Токарчук О. Бігуни. Харків, 2011. 416 с.

7.Харчук Р.Б. Покоління постепохи (Проза). *Дивослово*. 1998. № 1. С. 6 – 12.

8.Konwicki T. Mała apokalipsa. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza, 2002. 236 s.

9.Rudnicki J. Trzy razy tak! Warszawa: W.A.B, 2013. 206 s.

*Ольга Тищук, студентка групи ФПРмз-19-1
Науковий керівник – Н. В. Подлевська*

МОВНОКОМУНІКАТИВНА ОСОБИСТІТЬ СТУДЕНТА-ПОЛОНІСТА ЯК СКЛАДНИК ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Сучасні глобалізаційні процеси ХХІ століття, взаємовплив і взаємодія різних культурних спільнот підвищують роль міжкультурної комунікації як невід'ємного складника повноцінного функціонування організацій, установ, окремих людей. Сьогодні міжкультурна комунікація є тим чинником, який дає змогу особистості успішно розвиватися на засадах єдності загальнолюдських і національних цінностей.

Одним із основних завдань вищої освіти є формування особистості випускника, компетентної в професійній сфері, з активною життєвою позицією, високим рівнем громадянської свідомості, здатної вирішувати складні професійні завдання.

В описі кваліфікаційних рівнів у «Національній рамці кваліфікацій» якісними ознаками компетентностей визначено знання, уміння, комунікацію, автономність і відповідальність. Комунікативними навичками для різних рівнів підготовки визначено: створення складних усних і письмових повідомлень, потрібних у професійній діяльності; взаємодія, співпраця з

широким колом осіб для провадження професійної або навчальної діяльності; донесення до колег, підлеглих / керівників, учнів інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію, вміло її реалізовувати за допомогою правильно обраної тактики спілкування; зрозуміле всім донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що обґрунтовують їх, до колег й осіб, які навчаються; лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема найвищої кваліфікації, та громадськістю в певній галузі наукової та / або професійної діяльності тощо [5]. Цей перелік вказує на вагомість спілкування, значущість ефективної комунікації для будь-якого виду професійної діяльності, а для майбутніх іноземних філологів – особливо.

Міжкультурну комунікацію варто розглядати як необхідний чинник у вихованні особистості, як обмін культурними, моральними, ментальними особливостями, притаманними кожному народові, зосереджуватися на необхідності оберігати власну культуру задля збереження національної ідентичності.

З'ясуємо поняття «мовнокомунікативна компетентність» у структурі міжкультурної комунікації. Мовнокомунікативна компетентність – це компонент, від рівня опанування якого значною мірою залежить не лише якість майбутнього фахового спілкування, комунікативної взаємодії, а й здатність послуговуватися фаховою мовою загалом, реалізувати власні наукові здобутки. Це характеристика особистості професіонала, що може бути розвинена лише на основі поєднання лінгвістичних і професійних знань, комунікативних умінь і навичок, здатності нестандартно мислити і творчо вирішувати поставлені завдання.

Розвиток саме мовнокомунікативної компетентності студента-філолога не обмежується вивченням лише мовних дисциплін, а відбувається упродовж усього навчання у ЗВО й удосконалюється протягом професійної філологічної діяльності.

Мовнокомунікативну компетентність можемо визначити як цілісну об'єднувальну якість, характеристику особистості, «динамічне поєднання властивостей, які разом роблять можливим компетентне виконання певного завдання або як частину кінцевого продукту навчального процесу» [6, с. 32]. Таким чином,

мовнокомунікативна особистість є інтелектуально й особистісно зумовленою інтегральною соціально-професійною властивістю випускника університету [4, с. 342] і стає основою не лише його успішної професійної діяльності, а й визначає його поведінку у сфері суспільної діяльності.

Виходячи із досліджень про формування мовнокомунікативної компетентності у ЗВО, особливу увагу необхідно звертати на підготовку студентів, спроможних не лише якісно виконувати поставлені професійні завдання, а й змістовно, логічно й аргументовано висловлюватися, відстоювати власну думку, переконувати, ефективно впливати на співрозмовника у процесі комунікації. Оскільки в основі будь-якої професії є фахове спілкування, то його розвиток у студентів-полоністів – першочергове завдання викладача полоністичних дисциплін, адже саме на такі відводиться найбільша кількість годин.

У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» запропоновано комунікативну мовленнєву компетенцію розглядати як таку, що складається з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного [2]. Беручи за основу такий поділ у розумінні змістового наповнення моделі мовнокомунікативної компетентності студентів – майбутніх філологів-полоністів, необхідно доповнити його низкою змістових складників (компетентностей), що відбивають специфіку формування їх мовнокомунікативних здатностей:

1) **лінгвістичний компонент:** орфоепічна, орфографічна, лексична, граматична, стилістична компетентності. Серед норм, якими має оволодіти студент, виділяємо такі:

– норми вимови: акцентуаційні норми (визначають правильні наголоси у словах) та норми орфоєпії (регулюють правильну вимову слів);

– лексичні норми (розмежування смислів і семантичних відтінків слів, регулярність лексичної сумісності);

– граматичні норми: морфеміка (вибір морфем у слово), серед яких морфологічні (форми слова) та синтаксичні норми (побудова фраз і речень);

– орфографічні норми (усталені правила написання слів та їхніх форм);

– пунктуаційні норми (правила використання пунктуації);

– стилістичні норми (правила, що визначають можливість використання мовних виражальних засобів у певному лексичному середовищі, відповідне спілкування, стилістичні правила обмежують використання стандартизованої літературної одиниці (словоформи) певним стилем мови) [8, с. 8].

Працюючи над засвоєнням норм й удосконаленням названих компетентностей, студенти мають поглибити мовні знання (теоретичні відомості про мову, структуру мовної системи, правила і норми), розширити обсяг загальномовного словникового запасу і точність його використання, вміння послуговуватися виражальними засобами мови, співвідносити мовні засоби із метою та умовами спілкування, усвідомити доцільність використання синонімів, омонімів та паронімів тощо у текстах різних стилів;

2) **соціолінгвістичний компонент:** соціокультурна, ціннісно-сміслова компетентності. Соціолінгвістичний компонент стосується соціокультурних умов користування мовою. Через чутливість до соціальних норм (правил увічливості, норм, що регулюють стосунки між і поколіннями, статями, класами та соціальними групами, лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники часто не усвідомлюють цього впливу [2]. До соціолінгвістичного компонента належать ціннісно-сміслова та соціокультурна компетентності. «Культурно-історичне та мовне середовище краю» [1, с. 94], «досвід пізнання й діяльності в сфері національної й загальнолюдської культури» [3, с. 145], сприйняття й розуміння студентом навколишнього світу, усвідомлене ставлення до мови як до цінності, усвідомлено-мотиваційне її використання – це основні форми вияву соціолінгвістичного компонента, спроектовані в контексті мовленнєвої поведінки майбутніх філологів-полоністів.

У межах цього компонента студенти повинні *знати*: особливості мовного етикету в професійній сфері; параметри мовної картини світу індивіда; розуміти соціальну побудову мови; *уміти*: виробляти лінгвістичні факти з урахуванням умов та завдань спілкування в різних видах виховного дискурсу; усвідомити в лінгвістичній практиці соціально-історично сформовану категорію світогляду, систему морально-етичних

понять особистості; коректно застосовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування; адекватно використовувати знання національної культури (наприклад, вислови народної мудрості), специфіку міжкультурного спілкування [89, с. 9];

3) **прагматичний компонент:** термінологічна, мовленнєво-текстова, культуромовна компетентності. Прагматичний компонент пов'язаний із функційним уживанням лінгвістичних засобів: продукуванням мовних функцій, актів мовлення тощо [2]; передбачає здатність і готовність майбутнього фахівця спілкуватися відповідно до заданих професією умов у різноманітних ситуаціях, ефективно взаємодіяти з представниками різного соціального оточення. Прагматичний компонент Л. Струганець трактує як «якість реалізації намірів за допомогою добре обраних мовнокомунікативних стратегій та тактики використання найбільш продуктивних мовних засобів у певній комунікативній ситуації» [8, с. 8]. Отже, студенти повинні *знати*: мовні та комунікативні стратегії та тактики; *уміти*: дотримуватися основних принципів спілкування; мати кращі стратегії та тактику реалізації комунікативних намірів у дидактичній взаємодії; звички переконливого комунікативного впливу.

Т. Симоненко вважає, що «методика формування прагматичного компонента комунікативної компетенції передбачає й розв'язання проблеми формування всіх видів мовленнєвої діяльності особистості, а найголовніше продуктивних типів: говоріння – письмо» [7, с. 28]. Основою для формування професійного мовлення фахівця будь-якого профілю є оволодіння спеціальною термінологією, причому не лише на рівні засвоєння термінів, а й умілого граматичного та стилістичного їх використання.

Під термінологічною компетентністю розуміємо сукупність лінгвістичних знань про терміни, їхню структуру, розуміння і сприйняття фахової термінології як організованої системи, а також уміння оперувати цими знаннями, навички нормативного вживання термінів у процесі майбутньої професійної чи наукової діяльності.

Вважаємо, що процес формування термінологічної компетентності у ЗВО доцільно доповнити принципом інтегрованості мовних дисциплін у загальну систему фахової підготовки студентів.

Конкретизуючи означені мовнокомунікативні уміння, зауважимо, що студенти-філологи повинні *знати*: правила вираження мовлення (чітка і правильна дикція, нормативна орфоепія, технічні показники виразності); правила побудови наукового та професійного дискурсу; жанри наукових текстів (тези, стаття, анотація, рецензія, відгук тощо), особливості створення їх; *уміти*: чітко й виразно висловлювати думку; аналізувати власне та чуже мовлення щодо змістового наповнення (правильності, точності, логіки викладу); редагувати своє й чуже висловлювання; складати нормативні наукові тексти за фахом, аналізувати їх щодо правильності побудови, логіки викладу інформації; писати відгуки та рецензії на наукові роботи; редагувати наукові тексти: виявляти й виправляти лексичні, стилістичні, граматичні, синтаксичні недоліки, орфографічні та пунктуаційні помилки; перекладати фахові тексти. У студентів мають бути сформовані навички наукової та професійної комунікації державною мовою та мовою спеціальності, свідомого вибору й використання фахових термінів; правила побудови наукового та професійного дискурсу загалом; правила організації комунікативного процесу в процесі фахової діяльності; типи комунікативної взаємодії (комунікативна кооперація, комунікативний конфлікт, комунікативне суперництво); класифікацію аргументів і послідовність використання їх; невербальні засоби спілкування; *уміти*: організувати процес комунікації з урахуванням соціальних норм поведінки та доречності висловлювання; продумати план мовленнєвих дій і комунікативну поведінку в комунікативному процесі, контролювати й корегувати його залежно від реакції та поведінки співрозмовника; розуміти комунікативні наміри ділового партнера в процесі спілкування; ефективно застосовувати аргументи; розуміти і правильно трактувати невербальні знаки; створити атмосферу психологічного комфорту та розвивати міжособистісні взаємини під час комунікації.

До практичних умінь, що характеризують культуромовну особистість, належать: спроможність слідкувати за власним та чужим мовленням щодо правильності висловлювання, дотримання мовних норм (використання лексичних одиниць, граматичних

форм, побудови синтаксичних конструкцій тощо); здійснення мовностилістичного аналізу наукового тексту.

Вважаємо, що належний рівень мовнокомунікативної компетентності студента – майбутнього фахівця-філолога, як зазначає Т. Симоненко, «забезпечується всією системою знань спеціаліста, які формуються в процесі загальнонаукової, загальнокультурної та професійної підготовки у ВНЗ» [7, с. 27]. Отже, прагматичний компонент визначає «якість реалізації інтенції мовця через вдало обрані мовнокомунікативні стратегії і тактики за допомогою найпродуктивніших мовних засобів у певній комунікативній ситуації» [8, с. 23], студент має навчитися якісно здійснювати професійну комунікацію, доречно використовуючи фахові терміни.

Отже, у мовнокомунікативній компетентності студента-філолога всі названі компоненти взаємопоеднуються, а формування такої компетентності сприятиме забезпеченню підвищення рівня загальних компетентностей студентів, майбутніх філологів-полоністів.

Список використаної літератури

1. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 362 с.

2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Николаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

3. Ковтун О. В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: монографія. Київ : Освіта України, 2012. 448 с.

4. Магазинщикова І. П. Екологічна компетентність випускника як мета екологізації вищої лісотехнічної освіти. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2010. Вип. 20. С. 337 – 345.

5. Національна рамка кваліфікацій. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 10.04.2017).

6. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.

7. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси : Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. 328 с.

8. Струганець Л. Мовнокомунікативна компетентність учителя-лідера : навч. посіб. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.

*Тонкошкура Віта, студентка групи ФПР-17-1
Науковий керівник – Н. В. Подлевська*

ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ КОМУНІКАЦІЙ

Останніми роками у зв'язку із глобалізаційними процесами здійснюється процес переходу від традиційної форми навчання до дистанційного навчання. Сучасні інформаційні технології дають змогу підвищити ефективність навчального процесу завдяки додатковим можливостям пізнання навколишнього світу і самопізнання, розвитку особистості учня; управління навчально-виховним процесом, проведення моніторингу, контролю, корекцію результатів освітньої діяльності, комп'ютерного педагогічного тестування і психодіагностики; поширення науково-методичного досвіду; організації інтелектуального дозвілля.

Питання застосування дистанційних технологій у процесі навчання іноземних мов розглядаються у роботах як українських, так і зарубіжних науковців, серед яких О. Андреев, Ю. Горвіц, Є. Дмитрієва, К. Кожухов, В. Кухаренко, Н. Майєр, Н. Муліна, Є. Полат, В. Свиридюк, А. Хуторський, G. Dudeneу, N. Hockly [2].

Мета статті: обґрунтувати роль та необхідність застосовування дистанційних технологій у навчанні іноземної мови і виявлення головних переваг використання сучасних комп'ютерних технологій.

Згідно з наказом № 40 Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р. під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання в спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [1].

Дистанційна форма може успішно застосовуватися у процесі вивчення іноземної мови учнями на будь-якому етапі навчання. Ефективність такого навчання залежить, насамперед, від якості методичного наповнення, що супроводжує кожне заняття.

Методичні матеріали для дистанційного навчання повинні бути спрямовані на самостійний розвиток іншомовної комунікативної компетенції учнів, набуття і тренування всіх необхідних лінгвістичних навичок, забезпечувати необхідні умови для засвоєння нового мовного матеріалу з подальшим практичним використанням, спонукати до активного творчого пошуку [3].

До змісту дистанційного навчання іноземних мов включають окремі теми й ситуації соціально-побутової, соціально-культурної сфер, сфери громадської діяльності, які відтворюються в реальному житті [4].

Комунікація між суб'єктами дистанційного навчання під час навчальних занять забезпечується обміном відео-, аудіо-, графічною та текстовою інформацією у синхронному або асинхронному режимі. Відповідно й технології та засоби передачі інформації поділяються на дві групи: синхронні та асинхронні.

Синхронний режим передбачає постійний зв'язок між учителем та учнем. Контакт відбувається безпосередньо через засоби зв'язку, який може здійснюватися за допомогою відеоконференцій, вебінарів та у віртуальних класах. Для такого режиму підходять такі програмні забезпечення та платформи, як Zoom, Google Meet, Microsoft Office Live Meeting, Google Classroom, Skype.

Асинхронний режим є більш гнучким у застосуванні, оскільки учні можуть виконувати завдання в зручний час, проте він менш об'єктивний.

Учитель публікує навчальні матеріали, цифрові ресурси та завдання, а учні опрацьовують їх у відповідно до вказаних термінів виконання. Взаємодія в асинхронному режимі відбувається з допомогою електронної пошти, форуму, соціальних мереж тощо.

Для асинхронної взаємодії підходять такі платформи, як Google Classroom, Moodle, Edmodo, Padlet тощо, на які вчителі можуть завантажувати навчальні матеріали та завдання й оцінювати роботу учнів.

Переваги дистанційного навчання іноземної мови:

–безперешкодне використання сучасних освітніх технологій, мультимедійних засобів, які з технічних міркувань не завжди можливо застосовувати під час роботи в класах;

–просте формування віртуальних спільнот, що дає можливість учителям обмінюватися думками, інформацією, обговорювати певні проблеми та вирішувати спільні завдання тощо;

–дистанційне навчання іноземної мови дає змогу співпрацювати із висококваліфікованими викладачами, учителями з будь-яких країн світу і відповідно залучати до роботи педагогічний склад незалежно від місця проживання й основного місця роботи вчителів;

–виконання індивідуальних завдань під час навчання іноземної мови дистанційно дійсно проводиться кожним учнем самостійно, тому і оцінка таких завдань будь-яким учителем буде об'єктивною та справедливою.

Вивчення іноземної мови на сучасному етапі розвитку освіти не можливе без застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій. Вони заохочують як учнів, так і вчителів до розвитку критичного мислення, здатності порівнювати різноманітні явища, всебічно розглядати й досліджувати поставленні завдання тощо.

Використання в процесі іншомовної підготовки учнів ЗЗСО дистанційних технологій навчання сприятиме більш ефективному досягненню дидактичних завдань навчання іноземної мови, зокрема: поглибленню іншомовних знань, розвитку іншомовних умінь та навичок, а також формуванню комунікативної, лексичної, граматичної, соціолінгвістичної та інших компетентностей.

Список використаної літератури

1. Наказ № 40 Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text>
2. Постоленко І. Ефективне навчання англійської мови дистанційно. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2015. № 1(23). С. 104 – 108.
3. Сидоренко І. А. Дистанційна освіта як сучасний метод викладання іноземної мови. *Придніпровські соціально-культурні читання*. Матер. III всеукр. наук. конф. з міжнар. участю (м. Дніпропетровськ, 29 листопада 2014 р.): у 4-х частинах. Дніпропетровськ :ТОВ «Інновація», 2014. Ч. 2.
4. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. Москва : Русский язык, 1981. С. 61 – 67.

*Наталія Торчинська, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри слов'янської філології*
ДИАЛЕКТНЕ ЧЛЕНУВАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

У сучасному світі важко знайти мову, у структурі якої не виділялися б говірки, говори, наріччя, тому питання діалектної диференціації посідає важливе місце в історії мовознавчої науки. Як стверджують науковці (С. П. Бевзенко, К. Д. Глуховцева, П. Ю. Гриценко, Ф. Т. Жилко, Й. О. Дзєндзелівський; К. Дейна (Karol Dejna), В. Дорошевський (Witold Jan Doroszewski), Г. Карась (Halina Karaś), М. Малецький (Mieczysław Małecki), К. Нич (Kazimierz Ignacy Nitsch), С. Урбаньчик (Stanisław Urbańczyk) та ін.), територіальні діалекти, будучи складниками загальнонародної мови, залишилися від попередніх мовних формувань періоду феодалізму і не розвинулися до рівня мови народності чи нації. В епоху капіталізму окремі з них лягали в основу літературної мови, яка увібрала в себе риси й інших говірок, проте відмінності все одно наявні на всіх мовних рівнях – фонетичному, лексичному, словотвірному, морфологічному, синтаксичному.

«Діалектна диференціація мов не однакова. Якщо в англійській мові діалектні відмінності не дуже значні, то в німецькій чи китайській вони настільки великі, що їх носії не завжди можуть порозумітися між собою» [2]. Досить розмаїтими є й діалекти південно-західного наріччя української мови, окремі з яких, особливо закарпатські, такою мірою відрізняються від літературної мови, що носії північного й південно-східного наріччя майже не розуміють місцевих говірок, що побутують на західноукраїнських землях. Тоді як дещо інша ситуація в польській мові: за свідченням науковців, відмінності між польськими діалектами є незначними, носії мови обов'язково порозуміються між собою. Натомість труднощі з розумінням регіональних особливостей можуть виникнути в людини, для якої польська не є рідною [1; 5; 6].

Мета статті – на основі досліджень польських науковців характеризувати мовні особливості кожного з нарічч польської мови та окреслити територію їхнього поширення.

Як відомо, польська мова разом із чеською, словацькою, верхньо-і нижньолужицькою мовами входить до західної групи

слов'янських мов, має понад 40 млн. носіїв, є однією з 24 офіційних мов Європейського Союзу. У тих країнах Європи, де поляки проживають компактно, мова отримала статус регіональної.

Виділення польської мови відбулося у VIII – IX ст., коли остаточно розпалася праслов'янська єдність і почала формуватися польська державність, зміцнена прийняттям християнства 966 року за часів короля Мешка I. У цей період відбувся її поділ на лехітський, лужицький і чеський діалекти. Лехітські діалекти, що склали основу польської мови, охоплювали територію між Балтійським морем і Карпатами на півночі і півдні і між Ельбою і Бугом на заході і сході. Із другої половини IX ст. починається об'єднання лехітських племен, створення Польської держави і виокремлення єдиної польської мови. На основі племінних діалектів відбувалося формування територіальних великопольського, малопольського, сілезького і мазовецького діалектів. Розвиток єдиної польської мови був зумовлений утворенням Польської держави в X ст. і прийняттям християнства [3].

Проте до XVI ст. функції літературної мови виконували церковнослов'янська і латина, а польська мова існувала на усно-розмовному рівні в якості різних говірок. Польська мова розвивалася переважно католицьким духовенством, священники якого здійснювали переклад релігійних текстів із латинської польською мовою.

Дописемний охоплює час із моменту виокремлення польської мови з діалектів пралехітської групи до появи 1136 року писемної пам'ятки, написаної латинською мовою, – «*Bulla gnieźnieńska*» («Гнезненська булла»), що містить у собі велику кількість польських власних назв.

Літературна мова сформувалася в XVI ст. на основі великопольських, малопольських та мазовецьких говірок.

Більш однорідною польська мова стала в другій половині XX ст., що частково було зумовлено переселенням кількох мільйонів поляків зі сходу на захід країни. Це переселення стало наслідком двох подій: радянської анексії Східних кресів 1939 року та приєднання колишніх німецьких територій після Другої світової війни. Цій тенденції до більшої однорідності мови сприяла також авторитарна форма Польської Народної Республіки [5].

Зауважимо, що Східні креси (пол. Kresy Wschodnie, від kres – «границя», «кінець», «край») – польська назва територій сучасної Західної України, Західної Білорусі і Литви, що колись входили до складу Польської республіки; «східна околиця». Поляки із цих територій були репатрійовані до Польщі [11]. Мову кресов'ян (кресов'яків) досліджували С. Кужова (Zofia Kurzowa), М. Скаржинський (Mirosław Skarżyński), М. Шпічаківська (Monika Szpiczakowska) та ін.

Сьогодні виділяють сім польських діалектів: *великопольський, малопольський, мазовецький, північнокреський, південнокреським, кашубський, сілезький*, у кожному з яких виокремлюють по кілька говорів. Основними вважають *великопольський, малопольський та мазовецький*, на основі яких у XVI ст. і сформувалася польська літературна мова.

Як пише Г. Карась, на території Великопольського воєводства проживає понад тридцять різних етнічних груп, значна частина з яких – це нащадки переселенців із Німеччини (бамбри (*Bambrzy*) з *Бамберга*), різних частин Польщі (переважно із Сілезії), а також із Русі та Литви, Нідерландів, Румунії та переселених під час операції «Вісла» лемків та українців [8].

За дослідженнями К. Дейни, формування й поширення великопольського діалекту почалося в районі річки Варта (Warta) навколо Гнезно (Gniezna), Острова Ледницького (Ostrowa Lednickiego), Познані (Poznań), Гдеч (Gdęca), Лонда (Łądu), Крушвиці (Kruszowice) і, можливо, Каліша (Kalisz), тобто на теренах, де до IX століття проживали племена полян, від яких і пішла назва країни Польща та етнонім поляки. Згодом населення цього регіону, яке склало основу мешканців Великопольського воєводства, зайняло територію аж до річок Нотець, Вісла, водночас поширивши і його діалектні особливості на території свого політичного впливу [7, с. 248].

Свого часу детальну класифікацію великопольських говорів запропонував К. Нич у праці «Mara narzeczy polskich» (1919). Згодом він розширив південні межі великопольського діалекту («Wyboru polskich tekstów gwarowych», Варшава, 1960), виділивши дві великі групи говорів: власне великопольські (каліські, південні, західні, прикордонні польсько-лужицькі, центральні, північно-

східні, крайнянські та тухольські) і куявські (куявські, хелмсько-добжинські, померанські) [12].

На основі цих досліджень С. Урбанчик, врахувавши думку засновника польської діалектології, удосконалив класифікацію («Zarys dialektologii polskiej», Варшава, 1962), дещо змінивши назви говорів: південно-, західно-, центрально-, північно-, східновеликопольські, крайнянські, боритухольські, кочевські, куявські, хелмсько-доюжинські, любаські, оструджські та вармські [14].

М. Куцала (Marian Kusała) поділив великопольські діалекти на 4 говори: центрально-, південно-, західно- і північновеликопольський [9, с. 60]. Усі наступні діалектологи власні дослідження базують на основі праць вищезазначених науковців.

Таким чином, великопольський діалект охоплює територію на південь від Кола (Koło), Каліша (Kalisz), Острова Великопольського (*Ostrów Wielkopolski*), Равіча (Rawicz) та Бабімоста (Babimost), далі на північ від Медзихода (Międzychód) та до річки Нотець (Noteć) біля Кшижа (Krzyż) до Варти (Warta) та сусідніх регіонів, таких як: Крайна (Krajna), Бори Тухольські (Bory Tucholskie), Кочеві (Kociewie), Куяви (Kujawy), Хелмсько-Добжинські (chełmińsko-dobrzyński) землі, розташовані на північному сході та сході власне Великої Польщі [8].

Сьогодні великопольський діалект поширений на території північно-західної та центральної частини Польщі, де, враховуючи певні мовні особливості, виділяють такі говори: крайнянський (gwara krajniacka), тухольський (gwara tucholska), кочевський (gwara kociewska), хелмсько-добжинський говір (gwara chełmińsko-dobrzyńska), куявський (gwara kujawska), хойнський (gwara chojnska) [1].

Великопольський діалект має низку характерних ознак, притаманних мовленню мешканців більшої території Польщі, проте є дві основні фонетичні ознаки, що відрізняють його від інших діалектів, це:

1) відсутність мазуріння (mazurzenia), що зближує його з літературною мовою (мазуріння – це фонетичне явище в низці польських діалектів, коли змішуються шиплячі і свистячі приголосні або буквосполуки **cz**, **sz**, **dź**, **ź** повністю замінюються літерами **c**, **s**, **z**, **dz**; наприклад, *skola* замість *szkola* «школа», *jus*

замість *już* «вже», *może* замість *może* «може», *czego* замість *czego* «чого»);

2) фонетично-орфоепічні відмінності (*tam dzień mokre – tam gdzieś mokre, sześć arów – sześć arów, las uruojis – las urósł, zawieźma – zawieśmy*) [8].

Інші діалектні риси притаманні більшості носіїв польської мови у країні. До них належать:

1) дифтонгічна вимова голосних (*doebryj – dobry, złyj – zły, głyra – góra*);

2) заміна **a** на **o** та **o** на **u** або ж наближена лабіяльна вимова голосних (*downy – dawny, gorki – garnki, u gospodarza – u gospodarza, stoć – stać, trowa – trawa; wouz – wóz, goura – góra, brzeyg – brzeg, śnieig – śnieg*);

3) звужена вимова голосних, **ę** вимовляється як **yn, yń, ym** (*pynto – pęto, wszyndzie – wszędzie*);

4) перехід **eł** → **ál** (*aoł*) // **oł** (*pálne – pelne, puolďalkoe – pudelko, koulkiołka – kukielka*);

5) вимова **w** як **f** (*chwała – chfala, twardyj – tfardy, kwiat – kfiat*);

6) продуктивність суфіксів **-iški, -itki** (*mališki – malutki, cinitkie – cieniutki, bielitki – bielutki, cališki – calutki, czornitki – czarniutki*);

7) родовому відмінку замість іменники середнього роду із закінченням **-anie** // **-enie, -cie** мають **-o** або **-uo(-ou)**: *śniodanio / śniodaniu – śniadania, kozania / kozaniu – kazania, picio / piciu – picia, życie / życiu – życia*;

8) закінчення **-ma** у дієсловах 1 особи множини (за зразком двоїни): *nieźma – nieśmy, gońma – gońmy*;

9) власне лексичні діалектизми (*modrak – волошка, bojewica – частина стодоли, гумно, perki – картопля, świętojanki – порічки, sklep – підвал, łysina – чоло, dęboki – глибокі, kalafa – обличчя, klara – сонце, kluka – ніс, chabas – м'ясо, bimba – трамвай, brachol – брат, dudłać – плакати, chapać – важко працювати та ін.* [8].

Традиційною для діалектологів є проблема окреслення ареалу поширення говірок, говорів, діалектів. Не став винятком і малопольський діалект, оскільки протягом століть його межі змінювалися, що й відображалось на мовних особливостях. На думку науковців, малопольський діалект значно розширив

територіальний ареал протягом свого історичного розвитку. До Малопольського воєводства входили землі колишніх історичних воєводств (XVI ст.) – Краківського, Сандомезького та Люблінського. Отже, сьогодні це територія південно-східної та центральної Польщі від середньої течії річок Пілиця (Pilica) та Вепр (Wierpz) до Карпат. Основу малопольського діалекту було становить колишнє мовно-етнічне об'єднання племені віслян у басейні верхньої Вісли між Карпатським Підгірцем (*Podgórze Karpackie*), Свентокшицькими горами (*Góry Świętokrzyskie*) та Сандомирським лісом (*Puszcza Sandomierska*) [8].

Традиційно, свого часу межі поширення й особливості малопольського діалекту описали К. Нич і С. Урбаньчик, які означили, що на початку ХХ ст. на півдні діалектна межа загалом збігалася з нинішнім державним кордоном, сягаючи території Словаччини, на сході – з кордоном з Україною, на півночі сягає до Кутно (Kutno), Пілиці, гирла Вепру, на північ від Влодави (Włodawa), на заході – Тарновських гір (*Tarnowskie Góry*), Катовіце (Katowice), Пщини (Pszczyna) та Бельська (Bielsk) («*Mapa parzeczny polskich*», 1919 р.) [8]. Багато діалектологів, зокрема К. Дейна, притримувалися дещо інших поглядів на територіальну диференціацію і пропонували погляди. Так, північна межа, за К. Дейною, проходить по лінії: Ленчна (Łęczna) – Казиміж (Kazimierz) – Радом (Radom) – Рава (Rawa) – Пьотркув (Piotrków) – Клобуцьк (Kłobuck) [7, с. 33].

Згодом К. Нич деталізував територію поширення малопольських говірок, вказавши навіть гори, нагір'я, низинні території, населені пункти і їхні частини, де можуть проживати люди (див. 12). За основу автор взяв такі риси, як особливості вимови носових голосних, перехід **-ch** – **-k**, відсутність мазуриння, метатеза в групах приголосних **śr**, **źr**, сілезькі, великопольські та навіть руські впливи [9, с. 60].

Після Другої світової війни С. Урбаньчик, враховуючи дані лінгвогеографії, доповнив карти К. Нича й окреслив територію поширення малопольського діалекту, ввівши сюди говори гірської частини Підгале (Podhale), зокрема біля Орави та Спишу (Spisz), передгір'я біля Пщини (*Pszczyna*), краківські, келецькі, сандомирські, серадзькі, ленчицькі, ловицькі, мазовецькі (Опочне – Радомія – Казімеж), люблінські, жешувські, кросненські, перемишльські,

заморські та хелмські. Окремим територіям поряд із вищезгаданими ознаками притаманне мазуриння та *á* кресковане [14].

На ці ж діалектні особливості звернув увагу і Є. Павловський (Eugeniusz Pawłowski), проте в основу класифікації говорів поклав інші критерії локалізації, виділивши п'ять діалектів із низкою говорів у них: 1) південно-західний діалект із підгальсько-бескидським, карпатсько-підгірським, краківським, велюньсько-ченстоховським говорами; 2) середньомалопольський діалект із келецько-мехувським, сандомезьким та лісувським говорами; 3) східномалопольський діалект із ясельсько-жешувським, західнолюблінським говорами; 4) діалект східного пограниччя із південно-східними та північно-східними (східнолюбянськими) говорами (піддіалектами); 5) північномалопольський діалект із ленчицьким і серадзьким, ловицьким та мазовецьким говорами [13].

Такі розбіжності зумовлені досить значною говірковою строкатістю у межах малопольського діалекту, особливо на лініях зіткнення із великопольським та мазовецьким діалектами, для яких притаманна досить широка смуга перехідних говірок.

Малопольський діалект, за Г. Карась, характеризується такими рисами:

1) мазуриння, наприклад: *sárka*, *syja*, *zaba*, *jezdzo*. В окремих випадках простежується пом'якшення шиплячих *ś*, *ź* (так зв. *siakanie*): *straśnie*, *śklonka* (*szklanka*), *śpitol* (*szpital*), *ośli* (*poszli*), *śli* (*szli*), *śprychy* (*szprychy*); *ziobro* (*źebro*), *droźnić* (*drażnić*), *przydróżnik* (*przydróżnik*);

2) перехід **-ch** → **-k** (іноді у **-f**): *mek* (*mech*), *strak* (*strach*), *na tyg_n^logak* (*na tych nogach*), *niek* (*niech*);

3) різна вимова носових голосних *ę* та *ą* – від широкої артикуляції до втрати назальності: *ciężko* (*ciężko*), *panto* (*pęto*), *zob* / *zoby* (*ząb* / *ząby*); *reka* (*ręka*), *debina* (*dębina*), *zeby* (*zęby*), *gosiur* (*gąsior*), *ciognoł sie* (*ciągnął się*), *widzo* (*widzą*);

4) заміна колишнього *á* на *o*: *tako* *trowa* (*taka trawa*), *jo* (*ja*), *godoł* (*gadał*), *spoliły* (*spaliły*), *krzoki* (*krzaki*), *copka* (*czapka*);

5) усічення закінчення **-ej** > **-i/-y**: *lepi* (*lepiej*), *jinacy* (*inaczej*), *w naszym wsi* (*w naszej wsi*), *u swoich siostry* (*u swojej siostry*);

6) метатеза у словах *kto*, *który*, *nikt* (*tko*, *tkóry*, *nitko*);

7) подовження **s**, **ś**, іноді розподібнення (дисиміляція) буквосполук **ss**, **śś** до **sc**, **śc**: *wiessa* (wiesza), *wiśsi* (wisi), *w leśsie* / *w leście* / *w lejsie* (w lesie), *do lasca* (do lasu);

8) стягнена форма дієслів *stać* (stojąc), *bać się* (bojąc się), *grasz* (grajesz), *znasz* (znajesz);

9) зміна роду іменників: *ta litra* (ten litr), *krawatka* (krawat), *beretka* (beret), *samogona* (samogon), *ten gorąc* (to gorąco);

10) заміна префікса **naj-** на **noj-** при творенні найвищого ступеня порівняння прикметників та прислівників: *nojmłodszo* (najmłodsza), *nojstarso* (najstarsza), *nojsmacniejse* (najsmaczniejsze), *nojzdrowse* (najzdrowsze).

Із-поміж морфологічних особливостей варто виділити розмаїтість дієслівних закінчень у формах 1 особи множини теперішнього часу залежно від регіону. Дослідники виокремили такі форми: *ńesiyму*, *idyму*, *gonimy* – у південній частині, *ńiesiewa*, *idziewa*, *goniwa* – у центрально-північній частині, *bieryme*, *chodzime* – у районі Підгалє, *ńiesiema*, *gonima* – Нови-Сонч, Ясло.

Фіксують також багато мовних рис, наявних і у великопольському діалекті. Наприклад, 1) заміна **ń** в кінці складу на **j**: *pajski* (pański), *pajstwo* (państwo), *siyj* (sień), *bajka* (bańka), *kojmi* (końmi), *ciyjszy* (cieńszy), *tajszy* (tańszy); 2) заміна голосних **o**, **e** на **ó**, **y**: *gónili* (gonili), *kólendnicy* (kolędnicy), *w dómu* (w domu), *ón* (on), *kómora* (komora), *pomagáło sie* (pomagało się), *kón* (koń), *osiym* (osiem); 3) перехід **a** в **e** у флексії (**aj** → **-ej**): *dej* (daj), *śluhejcie sie* (słuchajcie się), *czekej* (czekaj), *śpiywej* (śpiewaj), *czytej* (czytaj).

Цікавою є акцентологічна особливість окремих говірок на території Підгалє, Орави, Живця – це наголошення першого складу в словах: *wépchany*, *prásuwanie*, *dáleko*, *prásuwać* [8].

Зазначимо, що окремі діалектні риси, описані вище, особливо ті, що стосуються малопольського діалекту, наявні і в карпатських та закарпатських говірках південно-західного наріччя.

На формування мазовецького діалекту вплинула низка внутрішніх і зовнішніх чинників, зокрема адміністративні й церковні поділи, переселенські рухи тощо. Сьогодні до нього входять говори Мазовії (Mazowsze), Мазурії (Mazury), підляські та сувалківські (Suwałki). Відповідно до карт С. Урбаньчика та К. Нича, мазовецьке наріччя включає власне Мазовію та Мазурію, а також діалекти Підляшшя та Сувалкі. Західний кордон району

позначений такими містами: Скерневіце (Skierniewice), Сохачев (Sochaczew), Гостинін (Gostynin), Плоцк (Gostynin) та Млава (Mława). На півночі кордон пролягає на північний захід від Нідзичи (Nidzica), Щитне (Szczytno), Мронгове (Mragowo), Гіжицько (Giżycko) та Олецько (Olecko), що проходить до Сувалкі (Suwałki) та Сейни (Sejny), а звідти вздовж державного кордону на південь до Влодави (Włodawa). Південна межа мазовецького діалекту пролягає від Скірневіце та (Grójec) Груйця, через Гарволін (Garwolin) та Радзінь Підляські (Radzyń Podlaski) до околиць Влодави [8].

Звичним є те, що риси мазовецького наріччя можна знайти і в інших діалектах, що зумовлено міграцією населення в райони протікання річки Вісла.

Першу класифікацію мазовецьких діалектів переважно на основі фонетичних рис запропонував ще на початку ХХ ст. К. Нич, який виокремив а) говірки ближньої Мазовії; б) говірки дальньої Мазовії та мазурські; в) підлясько-сувалківські говірки [12]. Перед Другою світовою війною деталізували такий поділ, взявши за основу особливості вимови носових голосних, Г. Фрідріх (Henryk Friedrich) та Ю. Тарнацький (Józef Tarnacki).

Проте саме після війни з'явилися ґрунтовні дослідження польських діалектів, зокрема й мазовецького наріччя. Так, А. Ковальська (Anna Kowalska), зважаючи на низку фонетичних, словотвірних, лексичних рис, що виокремлюються ще із ХVІ ст., виділила такі групи говорів: а) північно-західні (тягнуться до південної межі Вісли, а на сході до Ожиця (Orzyc) й Нарви (Narwa); б) північно-західні (вздовж південної частини Бугу, на заході до Ожиця і Нарви, на сході – вздовж східної межі історичної Мазовії; в) південно-західні (район північної та східної частини Вісли і до малопольського наріччя); г) південно-східні (на схід від Вісли та на південь від Бугу) [10]. Зрозуміло, скрізь наявні смуги перехідних говірок, що містять у собі ознаки сусідніх говорів, наріч та діалектів.

Зважаючи на різні підходи до визначення говіркових меж, віддаємо перевагу поділу на такі говори: підлясько-сувальський (gwara podlasko-suwalska), вармійський (gwara warmińska), курпійовський (gwara kurpiowska), мазурський (gwara mazurska),

мальборсько-любавський (gwara malborsko-lubawska) та острудський (gwara ostródzka) [1].

Мазовецький діалект, як стверджував К. Нич, є одним із найвиразніших із-поміж усіх інших (після кашубської мови) [12]. Він вирізняється двома основними орфоепічними ознаками:

1) оглушенням на межі словосполук: *potósz mje* (pomóż mi), *wchodzić na* (wchodźć na), *jusz należało* (już należało), *przót osobny* (przód osobny), *zat osobno* (zad osobno);

2) мазуринням: *wjecór* (wieczór), *ctery* (cztery), *każde* (każde), *Mazowska* (Mazowska), *w Warszawje* (w Warszawie), *przepraszam* (przepraszam), *dłuzej* (dłużej), *tuściejsy* (tęściejszy), *cuje* (czuje), *lemjes* (lemiesz), *pscoły* (pszczoły).

Із-поміж інших мовних ознак варто звернути увагу на такі:

1) звужена вимова голосних **a**, **e**, **o**: *zna* (zna), *nieroz* (nieraz), *zagroł* (zagrał); *kole^ybka* (kolebka), *chlyw* (chlew), *mlyko*(mleko), *tyż* (też); *žo^ułti* (żółty), *dro^użka* (dróźka), *po^udzie* (pójdzie);

2) заміна голосного **y** на **i**: *a bili te* (a byli te), *wymity* (wymyty), *zupi goroncej* (zupy gorącej);

3) заміна **a** на **e**: *powiedać* (powiadać), *wiedomo* (wiadomo), *zawiesa* (zawiasa).

4) перехід **ja-** в **je-**: *jek* (jak), *jekbi* (jakby), *jeblko*(jabłko), *jegoda* (jagoda); **ra-** в **re-**: *rek* (rak), *reno* (rano), *remię* (ramię); **-ar-** в **-er-**, пор. *derł* (darł), *poderło* (podarło), *terli* (tarli);

5) відсутність стягнення дієслівних форм: *bojać się* (баć się), *stojać* (stać).

б) асинхронічна вимова губних приголосних, відмінна від літературних норм залежно від території. Наприклад, у районах, наближених до Підляшшя, після губних часто з'являється епентичний палатальний **j**: *pjasta* (piasta), *z pjeca* (z pieca), *śwjatu* (światu), *wjecór* (wieczór), *mjasto* (miasto). Тоді як в Дальній Мазовії після голосних фіксують палатальні **ś**, **ź**: *psies* (pies), *psiwo* (piwo), *bziały* (biały), а в острудських та любавських говірках у таких словах вимовляють **szi**, **źi**: *pszies*, *psziwo*, *bziały*. Подекуди губні, зокрема **f'** і **w'**, взагалі можуть не вимовлятися: *ziara* / *hiara* (wiara), *sieranka* / *chieranka* (firanka) [8].

Північнокреський і південнокреський функціонують за межами сучасної Польщі. Так, у Литві та Білорусі поширеним є північнокреський діалект, який іноді об'єднують із мазовецьким

діалектом. *Південнокреським* діалектом до 1940 року поляки спілкувалися в Україні, але внаслідок переселення українських поляків на захід Польщі він фактично припинив своє існування. Його залишки (елементи), поширені на південному сході Польщі, часто об'єднують із малопольським діалектом.

Два інші територіальні діалекти (сілезький і кашубський) завдяки великій кількості їхніх носіїв вважають окремими мовами: *сілезька* – близько 60 тис. осіб, що проживають на території Сілезії на захід від Катовиць, *кашубська* – близько 53 тис. носіїв, які мешкають на території Помор'я на захід від Гданська (узбережжя Балтійського моря). Надання їм статусу мови зумовлене також тим, що в структурі є достатньо значних відмінностей, які поляки з інших регіонів майже не розуміють.

Отже, польська мова, як і інші слов'янські, містить у своєму складі низку діалектних ознак, частина яких ще за доби капіталізму стали складниками національної мови. Проте й сьогодні фонетичні, лексичні та граматичні відмінності в мовленні мешканців різних географічних регіонів Польщі дозволяють говорити про «живу історію мови». Пам'ятаємо, що жодні межі між говорами й діалектами не можуть бути чіткими, скрізь наявна смуга перехідних говірок, говорів, діалектів, наріч, що містять у собі ознаки суміжних діалектів.

У перспективі плануємо проаналізувати сілезький, кашубський, північнокреський і південнокреський діалекти та визначити їхнє місце у структурі польської мови.

Список використаної літератури

1. Діалекти польської мови. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
 2. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. *Мова і нація. Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1994. 218 с.*
 3. Історія польської мови. URL : <http://ostarbeiter.vn.ua/historia-jezyka-polskiego.html>
 4. Мазовецький діалект польської мови. URL : **Ошибка!**
- Недопустимий об'єкт гіперссылки.**
5. Польська мова. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9>
Різноманіття польської мови та її зв'язок українською мовою.
URL : <http://www.tlumacz-ukrainskiego.pl>
 7. Dejna K. *Dialekty polskie. Ossolineum. Wrocław, 1973.*
 8. *Dialekty i gwary polskie: compendium internetowe pod red. H. Karaś.*
URL: <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?11=podstawydialektologii>

9. Encyklopedia języka polskiego, pod red. Stanisława Urbańczyka. Wrocław, 1991.

10. Kowalska A. Podziały językowe Mazowsza na tle podziałów pozajęzykowych Warszawa, 1991.

11. Kresy Wschodnie II Rzeczypospolitej. URL : <https://web.archive.org/web/20050822115358/http://www.kresy.co.uk/>

12. Nitsch K. Wybór polskich tekstów gwarowych, wyd. II. Warszawa, 1960.

13. Pawłowski E. Podział gwar małopolskich na tle wzajemnych wpływów gwarowych oraz nowych tendencji językowych. *Rozprawy Komisji Językowej Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego*. 1966. VI. S. 191–202.

14. Urbańczyk S. Zarys dialektologii polskiej. Warszawa, 1962.

***Михайло Торчинський, доктор філологічних наук,
професор кафедри української філології***
**ВЛАСНІ ОСОБОВІ ІМЕНА ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ
СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ОНОМАСТИКИ**

Особові імена як один із найбільш давніх шарів онімної лексики закономірно перебували в центрі уваги дослідників пропріальних одиниць і в Україні, і в докiллi (Росiї, Бiлорусi, Польщi тощо), причому iншомовнi студiї прямо й опосередковано впливали на вiтчизнянi дослідження i як зразки для наслідування, i як моделі, які можна порівняти, зіставити, узагальнити тощо. Саме тому опис процесу студіювання особових імен за кордоном має вагомe значення для української антропоніміки.

Історію вивчення таких пропріальних одиниць в Україні протягом ХІХ – ХХ ст. з'ясовано в нашій однойменній статті [2]. Мета пропонованої праці – схарактеризувати стан дослідження власних особових імен передусім у слов'янських мовах (зокрема білоруській, польській та російській, які мають чи не найбільше напрацювань у цій царині), а також в інших (зокрема народів колишнього Радянського Союзу і країн так званого соціалістичного табору).

Насамперед відзначимо дві праці словникового типу, надруковані наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.: «Слов'янський іменослов, або Зібрання слов'янських особових імен в алфавітному порядку» (1867 р.) М. Я. Морoшкіна і «Словник

давньоруських особових імен» (1903 р., перевидано 2005 р.) М. М. Тупикова, які протягом багатьох десятиліть використовувалися українськими антропонімістами, оскільки містять цінний матеріал для з'ясування особливостей іменування людей у попередні історичні періоди.

Ще раніше, у часи Київської Русі, як зазначає А. М. Зубко у статті «Українська ономастика: здобутки та проблеми», робилися спроби тлумачення імен у писемних джерелах (наприклад, 1289 р. для єпископа Климента в Новгороді було укладено перший на Русі словник власних імен людей; 1627 р. Памва Беринда у словнику «Лексикон славенороський й імен толкованіє» (Київ, 1627 р.) з'ясовував походження імен; 1886 р. хорватський мовознавець Т. Маретич запропонував термін «ономастика» (проте лише для вивчення антропонімів); Я. Головацький пояснював західноукраїнські географічні назви і власні імена в історико-географічних працях «Велика Хорватія або Галицько-Карпатська Русь» (1841 р.), «Поділ часу у Русинів», «Нарис старослов'янського байкослів'я або міфологія» (1865 р.), «Народні пісні Галицької й Угорської Русі» (1878 р.), «Географічний словник західнослов'янських і південнослов'янських земель та прилеглих країн» (1884 р.), і це при тому, що ці землі перебували під владою Австро-Угорщини [1, с. 264–266].

Важливі як зразок для виконання аналогічних студій у Східній Європі й описи історії становлення грецьких (Ф. Бехтель, А. Фіцк, 1865 р.) та слов'янських (Ф. Міклошич, 1867 р.; І. Панич, 1828 р.) особових імен, надруковані відповідно в Гетінгемі (Німеччина), Відні і Будапешті (Австро-Угорщина).

У першій половині ХХ ст. насамперед через військово-політичні обставини вивчення пропріальних одиниць практично занепало (можемо назвати, проте, дослідження російського науковця А. М. Селищева (1948 р.), у якому досить обширно описано походження російських прізвищ, особових імен і прізвищ (повторне видання – у «Вибраних працях» 1968 р.), а також невелику книгу Д. П. Джуровича «До питання про походження імен слов'янських народів» (1913 р.), перше видання праці А. Ф. Лосєва «Філософія імені» (1927 р.) та монографію С. Козеровського «Прізвища, прізвиська, польські імена деяких типів словотворення: книга буття польського народу» (1938 р.);

вартує уваги й чотири томний «Словник власних імен у вірменській мові» Р. Я. Ачаряна (1942–1948 рр.).

Натомість друга половина ХХ ст. ознаменувалася значною активізацією антропонімічних студій, зокрема вивченням власних особових імен в Радянському Союзі та навколишніх країнах (передусім відзначимо аналіз історії російських імен, імен по батькові і прізвищ В. К. Чичагова (1959 р.)).

Більш вагомим був вплив закордонних антропонімічних студій у 1960-х роках, насамперед російських, таких як «Словник російських особових імен» Н. О. Петровського (1966, 1980, 1996, 2000 та інші роки), «Довідник особових імен народів РРФСР» (видання 1965, 1970, 1979, 1987, 1989 і наступних років, редактором яких спочатку був М. О. Баскаков, а потім – О. В. Суперанська), довідник «Іншомовні імена й назви в російському тексті» Р. С. Гіляровського і В. А. Старостіна (1969, 1978, 1985 рр.), монографії «Слово про слова. Ти і твоє ім'я» Л. В. Успенського (1960, 1962 рр.), «Російські імена, імена по батькові і прізвища» Г. В. Тропіна (1961 р.), «Російські імена А. А. Угрюмова (1962 р.), «Як вас звуть? Де ви мешкаєте» О. В. Суперанської (1964 р.), «Наголос у власних іменах у сучасній російській мові» О. В. Суперанської (1966 р.), «Власні імена в російському епосі» Т. Н. Кондратьєвої (1967 р.), «З історії російських канонічних імен (Історія наголошування в канонічних власних назвах у їхньому співвідношенні з російськими літературними і розмовними формами)» Б. А. Успенського (1969 р.); частково імена характеризувалися в монографіях Л. М. Щетиніна «Слова. Імена. Речі. Нариси про імена» (1966 р.) та «Імена і назви» (1968 р.); бібліографічний покажчик літератури російською мовою «Антропоніміка» (1968, 1970 рр.) С. І. Зініна; збірники статей «Антропоніміка» й «Особові імена в минулому, теперішньому, майбутньому» за редакцією В. А. Никонова (1970 р.).

Плідно в цьому плані працювали антропонімісти Білорусі (назвемо «Словник особових власних імен» М. Р. Судника (1965 р.) та роботу М. В. Бірили «Білоруська антропонімія: власні імена, клички, імена по батькові, прізвища» (1966 р.), а перед цим – його ж невелику працю «Білоруські антропонімічні назви в їх співвідношенні з антропонімічними назвами інших слов'янських мов (російської, української, польської)» (1963 р.)), Болгарії

(«Дослідження особових імен фракійців» В. Бешевлієва (1965 р.), «Словник особових і сімейних імен в Болгарії» С. Ільчева (1969 р.)), Польщі (це передусім «Словник старопольських особових назв» за редакцією В. Ташицького, перший том якого вийшов із друку 1965 р., а сьомий, останній, – 1987 р.; відзначимо й працю М. Карплюк «Слов'янські жіночі імена» (1961 р.) та статтю С. Роспанда «Структура і класифікація давньосхіднослов'янських антропонімів (імена)» (1965 р.)).

Заслужують на увагу й дослідження імен, які побутують в інших мовах: як слов'янських («Старочеські особові імена та наші прізвиська» (1964 р.) Я. Свободи, «Проблеми системи особових імен» (Братислава, 1970 р.) В. Бланара), так і неслов'янських (наприклад, «Румунський ономастичний словник» (Бухарест, 1963 р.) Н. А. Константінеску, «Картвельські власні імена. Словник антропонімів» (Тбілісі, 1967 р.) А. А. Глонті, «Особові імена (Короткий антропонімичний довідник)» (Кишинів, 1968 р.) А. І. Єремії і М. А. Косничану, «Лексикон імен» (Цюрих, 1968 р.) Г. Дроздовського, «Німецькі особові імена. Історія, утворення та значення» В. Флейшера (1968 р.)).

Серед російських видань 1970-х років відзначимо праці О. В. Суперанської «Загальна теорія власної назви» (1973 р.) і Н. В. Подольської «Словник російської ономастичної термінології» (1978, 1988 рр.), у яких уточнено структуру терміносистеми – ономастичної загалом і антропонімичної зокрема, а також достатньо повно схарактеризовано особові номінації.

Однак більш детальний опис особових імен здійснено в монографіях («Ім'я і суспільство» В. А. Никонова (1974 р.), «Про російські імена» Г. В. Суислової і О. В. Суперанської (1978, 1985, 1991, 1997 рр.), «Російські імена: нариси з донської антропонімики» Л. М. Щетиніна (1978 р.)), словниках («Ономастикон: Давньоруські імена, прізвиська і прізвиська» С. В. Веселовського (1974 р.)), методичних виданнях (посібник для студентів-заочників «Вступ до російської антропонімії» С. І. Зініна (1972 р.), перевидана книга «Ти і твоє ім'я. Ім'я дому твого» Л. В. Успенського (1972, 1996, 1997 рр.) і книга для учнів «З історії російських імен і прізвиськ» О. М. Полякової (1975 р.)), бібліографічних довідниках («Ономастика: Показчик літератури,

виданої в СРСР з 1963 по 1970 рр.» (1976 р.) та «Ономастика: Показчик літератури, виданої в СРСР в 1971–1975 рр. з додатком за 1918–1962 рр.» (1978 р.) і збірниках наукових праць («Етнографія імен» за редакцією В. А. Никонова і Т. Г. Стратановича (1971 р.)).

Інші антропонімічні дослідження присвячені як слов'янським іменам («Давньоруські особові імена» Т. Скуліни (Варшава, 1973–1974 рр.), «Путівник по наших іменах» (словацьких) Ф. Копечного (Прага, 1974 р.), «Секрет особового імені. Думки і клопоти» Н. Михова (Софія, 1975 р.), «Македонські особові імена басейну Азот» В. Пінки (1975 р.), «Словник особових імен сербів» М. Грковича (Белград, 1977 р.), «Як зватимуть вашу дитину» М. Кнаппової (Прага, 1978 р.), «Як обирають імена» В. А. Івашка (Мінськ, 1980, 1988 рр.), так і неслов'янським («Імена як лінгвістичні символи та їхній особливий мовний характер» В. Флейшера (Берлін, 1971 р.), «Маленька книга з іменами» К. Пауля (Лейпциг, 1972 р.), «Ім'я в мові та суспільстві. Внесок в теорію ономастики» (Берлін, 1973 р.), «Словник англійських особових імен» А. І. Рибакіна (Москва, 1973 р.), «Довідник татарських особових імен» Г. С. Сабірзянова (Казань, 1973 р.), ««Імена Серегельяс» М. Г. Домбая (Будапешт, 1974 р.), «Німецька ономатологія. Німецькі особові імена» А. Баха (1978 р.), «Німецький словник імен» Х. Бахлоу (Гамбург, 1980 р.) тощо), і це, як бачимо, переважно словники, довідники, порадики стосовно обрання потрібного іменування.

Одним із найбільш продуктивних періодів у вивченні власних особових імен були 1980-і роки. Активно характеризувалися іншомовні власні особові імена, носіями яких були росіяни («Словозміна антропонімів в російській мові» Л. П. Калакуцької (1982 р.), «Як назвати тебе, малюк?» Г. В. Суислової (1982 р.), «Давньоруська антропонімія XIV–XV ст.: Північно-Східна Русь» М. Вуйтович (Познань, 1986 р.), «Шукаємо ім'я» за редакцією В. А. Никонова (1988 р.), «Народні особові імена» В. А. Щаніцина (1989 р.), «Ім'я – через віки і країни» О. В. Суперанської (1990 р.), інші народи колишнього Радянського Союзу («Словник татарських особових імен» Г. В. Саттарова (1981 р.), «Білоруська антропонімія. 3. Структура власних чоловічих імен» М. В. Бірили (1982 р.), «Калмицькі

особові імена» М. У. Монраєва (1984 р.), «Дохристиянські особові імена народів Північного Сходу Сибіру» Ф. Г. Сафронова (1985 р.), «Наші імена» Н. Г. Самсонова (Якутськ, 1989 р.) і зарубіжжя («Особові імена в німецькій мові» В. Сейбіке (1982 р.), «Ім'я для нашої дитини» М. Майтана (Братислава, 1985 р.), «Система особових імен у народів світу» за редакцією В. А. Никонова (1986 р.; 1989 р. видано подібну книгу «Система особових імен у народів світу», укладачами якої були Р. Ш. Джарнигасимова, М. В. Крюков, В. А. Никонов, А. М. Решетов), «Ім'я та історія: Про імена арабів, персів, таджиків і тюрків» А. Гафурова (Москва, 1987 р.), «Словник особових імен» М. Шимундича (Загреб, 1988 р.), «Ім'я при народженні в мові і суспільстві» М. Кнаппової (Прага, 1989 р.)). За жанром – це насамперед словники і довідники, а також порадики й монографії.

До цієї групи видань варто віднести й покажчик літератури з ономастики, виданої в СРСР у 1976–1980 рр. (1984 р.).

Трапляються наукові праці й комбінованого характеру, у яких особові імена аналізуються разом з іншими класами пропріальних одиниць («У світі імен і назв» М. В. Горбаневського (1983 р.), «Відмінювання прізвищ і особових імен в російській літературній мові» Л. П. Калакуцької (1984 р.), «Від власних імен до загальних» Л. А. Введенської і Н. П. Колесникова (1989 р.), зокрема й філософське осмислення номінаційного процесу («Філософія імені: теорія знака, символу, міфу й імені в їхньому діалектичному русі» О. Ф. Лосєва (перевидано 1990 р.).

Загальнотеоретичне спрямування мають монографія В. Д. Бондалєтова «Російська ономастика» (1983 р.) і довідник «Основна система і термінологія слов'янської ономастики» (Скоп'є 1983 р.), а також колективна монографія «Теорія і методики ономастичних досліджень» (1986 р.).

Останнє десятиліття ХХ ст. позначене активізацією видань або перевидань насамперед лексикографічного плану, у яких подається правописна, етимологічна, лінгвопсихологічна та інша інформація про російські імена (іноді – разом з іншими групами антропонімної лексики). Зразком таких словників і довідників можуть бути довідкова книга про імена й іменини «День Ангела» М. Г. Талалай (1992 р.), книга для батьків і хрещених «Ім'я – доля»

А. Бобрової (1993 р.), довідник «Прізвища. Імена. Імена по батькові. Правопис і відмінювання» Л. П. Калакуцької (1994 р.), перший гніздовий «Словник російських особових імен» О. М. Тихонова, Л. З. Бояринової, А. Г. Рижкової (1995 р.), короткий словник «Російські імена у ХХ столітті» М. В. Федорової (1995 р.), «Словник імен» О. А. Грушко і Ю. М. Медведєва (1996 р.), «Словник російських особових імен» О. В. Суперанської (1998, 2003, 2004, 2005 рр.), «Словник особових імен» Т. Ф. Ведіної (2000 р.).

Досить різноплановими є і праці монографічного типу, окремі з яких доповнені словниками, однак більш цікавими є все-таки екстралінгвальні відомості: «Від назв до імен» Л. А. Введенської і Н. П. Колесникова (1995 р.), «Солодкий дар, або Таємниця імен і прізвиць» А. Кторової (1995, 2002 рр.), «Історія й імена» Л. М. Щетиніна (1996 р.), «Імена й долі» М. Е. Рут (1996 р.), «Імена й іменини» В. І. Супруна (1997 р.), «Імена» П. А. Флоренського (1998 р.), «Філософія імені» С. Булгакова (1898 р.), «Знак Імені» М. Славного (1998 р.), частково – «Власне ім'я в політиці: Мова влади і влада мови» О. А. Романова, О. Г. Романової і Н. Ю. Воєводкіна (2000 р.), а також збірник статей «Рідні серцю імена (1993 р.).

Для дітей призначені книги Л. В. Успенського «Ти і твоє ім'я» (1994 р.) і частина перша «Особове ім'я» колективної праці «Антропонімія в початкових класах» В. В. Демічевої, Т. Н. Орлової й І. А. Устименко (2000 р.).

Інші імена теж ставали об'єктом вивчення антропонімістів, наприклад, в Азербайджані (словник «Біблійні імена» Л. М. Грановської (1995 р.)), Білорусі («Білоруські власні імена: Білоруська антропоніміка і топоніміка» В. В. Шура (1998 р.)), Ізраїлі (збірник «Ім'я твоє. Особові імена, прізвища, прізвиська, псевдоніми, нумерологія, фольклор» (1993 р.)), Польщі («Імена хресні білосточан в аспекті соціолінгвістичному (1885–1985 рр.)» З. Абрамовіч (1993 р.), «Книга наших імен» Ю. Бубака (1993 р.), «Християнські імена в середньовіковій Польщі» М. Малєца (1994 р.), «Словник імен, що використовуються сьогодні в Польщі» К. Римута (1995 р.), а особливо – енциклопедія «Польські власні назви» за редакцією Е. Жетельської-Фелешко (1998 р.), Росії («Узбецькі імена» Е. А. Бегматова (1991 р.), словник-

довідник «Іноземні прізвища й особові імена. Написання й вимова» Р. А. Лідіна (1998 р.), «Нариси з романської антропонімії» Ю. А. Рилова (2000 р.), «Словник англійських особових імен» А. І. Рибакіна (2000 р.), Словаччині (Виберіть ім'я для своєї дитини» М. Майтан і М. Поважай (1998 р.) тощо.

Однак найбільше таких праць появилось на початку ХХІ століття, і це насамперед російські видання, які використовуються як науковцями, так і пересічним читачем через доступність такої інформації та завдяки тривалим спільним контактам, які знайшли свій відбиток і серед особових імен.

Особливою популярністю користуються словники, довідники, порадики, монографії, найбільш відомі автори яких – О. В. Суперанська («Ваше ім'я? Розповіді про імена різних народів» (2001 р.), «Словник російських імен» (2005 р.), «Сучасний словник російських імен» (2005 р.), «Словник російських особових імен» (2006 р.), «Ім'я через віки і країни» (2007 р.), «Словник народних форм російських імен» 2010 р.), «Як назвати тебе, Малюк?» (2012 р.); також перевидано класичні монографії «Теорія і методика ономастичних досліджень» (2009 р., у співавторстві з В. Е. Сталтмане, Н. В. Подольською і А. Х. Султановим) та «Загальна теорія власної назви» (2012 р.), В. С. Козаков («Іменослов. Словник слов'янських імен і прізвищ» (2002 р.), «Промисел Божий в імені християнина. Таємний смисл імен» (2005 р.), Ф. Б. Успенський («Іменослов: нариси з історичної семантики імені» (2003 р.), докторська дисертація «Династичне ім'я у середньовіковій Скандинавії і на Русі» 2005 р.), «Вибір імені в російських князів у Х–ХVІ ст.: династична історія через призму антропоніміки» (2006 р., у співавторстві з А. Ф. Литвиною), Б. Ю. Хігір («Повна енциклопедія імен» у двох томах: «Жіночі імена» й «Чоловічі імена» (2003 р.), психологічний практикум «Ім'я і число в долі» (2010 р.), «Імена Росії» (2011 р.)).

Назвемо вагомі праці й інших російських дослідників, таких як О. А. Леонович («У світі англійських імен») – 2002 р.; О. Глаголева («Твоє православне ім'я») і С. Ю. Потапова («Номінація особи в побутовому дискурсі») – 2003 р.; В. П. Берков (навчальний посібник «Російські імена, імена по батькові і прізвища: правила вживання») і Н. І. Шейко («Російські імена і

прізвища») – 2005 р.; В. Круковер («Найпопулярніші імена світу») і Р. А. Лідін (довідник «Іноземні прізвища й особові імена. Практика транскрипції російською мовою») – 2006 р.; Т. Ф. Ведіна (словник чоловічих і жіночих імен «Найпопулярніші імена в Росії») і О. А. Нахімова («Прецедентні імена в масовій комунікації») – 2007 р.; О. Н. Кочева («Великий словник імен») і Ф. М. Таказов («Етимологія осетинських прізвищ та імен») – 2008 р.; І. В. Кубліцька («Імена і прізвища: походження і значення») і Л. Н. Цимбалова («100 імен – 100 доль: як назвати Вашу дитину») – 2009 р.; С. І. Гарагуля («Антропоніми в лінгвокультурному та історичному аспектах») і С. Тепаєв («Глумачний словник башкирських особових імен») – 2010 р.; Т. А. Комова і С. І. Гарагуля (навчальний посібник «Особове ім'я в англомовному культурно-історичному просторі») та М. В. Уваров (книга для сімейного читання «Славне ім'я – висока честь: енциклопедія імен») – 2012 р.; М. Л. Ковшова («Словник власних імен в російських загадках, прислів'ях, приказках та ідіомах») – 2019 р.

Підсумовуючи російські праці ХХІ ст., присвячені особовим іменам, відзначимо, по-перше, їхню досить велику кількість (ми і не прагнули назвати всі студії); по-друге, розмаїття жанрів (словники, довідники, порадики, монографії, посібники); по-третє, різноплановість тематики (зокрема появились видання церковного спрямування, представлена поетична антропоніміка, і далі описуються іншомовні особові імена або подається їх транскрипція російською мовою, часто разом з іменами характеризуються прізвища, прізвиська, імена по батькові тощо, однак основна частина матеріалу – це традиційні словники імен з різними коментарями). На нашу думку, більшість інформації є цікавою і для українців, проте простежується й негативний вплив – наполягання батьків на реєстрації новонароджених саме російськомовними варіантами особових імен.

Ми не маємо змоги схарактеризувати всі закордонні видання, присвячені опису особових імен, однак дозволимо собі хоча б звернути увагу на Білорусь і Польщу.

У першій із них представлені й монографія про колишні особові номінації («Історична антропонімія Гомеля й околиць» О. Ф. Рогальова, 2009 р.), і детальне лексикографічне видання

(«Словник особових власних імен» А. К. Усціновіч, 2011 р.), і поради для молодих батьків («Білоруські імена», 2001 р.).

У Польщі відзначимо ще одну енциклопедію – «Слов'янська ономастика» (2002, 2003 рр.), де акцентовано увагу на всіх класах пропріальних одиниць, що функціонують у слов'янських мовах. Можемо назвати і спеціалізовані антропонімічні студії, на зразок: «Наші імена» Й. Гженя (2002 р.) або «Російсько-польський словник особових імен» П. Щерански (2019 р.).

Загалом аналіз історії вивчення особових імен у слов'янських та суміжних мовах, на нашу думку, дає підстави зробити такі висновки: по-перше, читачів традиційно цікавлять походження імені, його значення, зв'язок із характером людини тощо, тому не дивно, що цьому класу пропріальних одиниць дослідниками приділено так багато уваги; по-друге, відсутня справді комплексна характеристика усіх особливостей власного імені в денотатно-характеристичному, етимолого-словотвірному та функціональному ракурсах, тому такий аналіз буде доречним як для української, так і для інших мов.

Список використаної літератури

1. Зубко А. М. Українська ономастика: здобутки та проблеми. *Ономастика України першого тисячоліття нашої ери*: монографія. Київ: Наукова думка, 1992. С. 263–282.

2. Торчинський М. М. Історія вивчення особових імен в Україні у ХІХ–ХХ століттях. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. Хмельницький, 2020. Вип. 20. С. 67–74.

*Шевчук Марія, студентка групи ФУМ-17-1
Науковий керівник – Н. М. Подлевська*

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Останніми роками відбувся значний крок уперед у науково-технічному прогресі. Економічні, політичні, демографічні явища мають безперечний вплив на освітній процес. Тепер сучасна школа вимагає висококваліфікованого вчителя-словесника, який готовий до тенденцій мінливої сучасності. Зараз дітям не зовсім цікаво

протягом усього уроку лише слухати розповідь учителя або ж працювати постійно з підручником. Тому необхідно використовувати інноваційні технології, які дозволяють регулювати навчання, спрямовувати в потрібне русло. Інноваційні технології й методики навчання сприяють розвитку комунікативної компетентності, критичного мислення, спонукають знаходити різноманітні шляхи щодо вирішення проблемних завдань.

Мета статті полягає в тому, щоб дослідити використання елементів інноваційних технологій на уроках української мови, зокрема під час вивчення фонетики.

Значну кількість робіт у лінгводидактиці присвячено використанню інноваційних технологій у навчальному процесі: І. М. Дичківська («Інноваційні педагогічні технології»), І. М. Досяк («Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій»), А. І. Кузьмінський («Технологія і техніка шкільного уроку»), А. С. Литвинов («Педагогічний провайдинг інновацій в освіті»), Н. М. Остапенко («Технологія сучасного уроку рідної мови»), О. І. Пометун («Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання»), І. А. Романюк («Упровадження інноваційної освітньої діяльності у навчальному закладі»), М. М. Чепіль («Педагогічні технології») та ін.

Вивчення фонетики як розділу української мови – це своєрідний фундамент, який потрібен для подальшого правильного, грамотного письма й читання, зрештою й розвитку досконалості в комунікативному процесі. Аби учні швидко й якісно опанували матеріал на уроках української мови, необхідно застосовувати різноманітні інноваційні прийоми, методи й техніки навчання.

На сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти все очевиднішим стає те, що традиційна школа, орієнтована лише на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх розвитку. У таких умовах недостатньо розвиваються здібності, необхідні випускникам для того, щоб самостійно визначитися у світі, ухвалювати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними й мобільними суб'єктами на ринку праці. Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння й небажання дітей вчитися, несформованість

ціннісного ставлення до власного розвитку та освіти. Подолання кризи сучасної освіти можливе завдяки інтенсивному реформуванню її відповідно до вимог часу, тобто створення принципово нової системи загальної освіти, яка поступово замінюватиме традиційну [2, с. 8].

Велику роль у навчанні учнів відіграє вчитель-словесник. Саме він повинен добирати на урок цікаві й творчі завдання, що сприятимуть розвитку здібностей дітей, розвивати уяву, асоціативне та критичне мислення, спонукати до розв'язання складних завдань. Це можна й реалізувати за допомогою інноваційних методик, методів і прийомів зокрема, які урізноманітнюють урок та заохочують учнів до навчання.

Інноваційні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів [3, с. 108].

Серед інноваційних технологій можна виокремити такі: технологія розвитку критичного мислення; технологія інтерактивного навчання; ігрові технології; технологія особистісно орієнтованого навчання; проектна технологія; технологія проблемного навчання; інформаційно-комп'ютерні технології. Звичайно, кожна технологія унікальна, насичена різними методами і прийомами, які можна використати на уроках української мови. Однак у процесі вивчення фонетичного матеріалу можна використати деякі із методів, прийомів, які належать до певної технології.

Технологія розвитку критичного мислення формує творче мислення, сприяє розвитку креативності. Критичне мислення необхідне під час розв'язування проблемних завдань, формулювання висновків, оцінювання та прийняття рішень [1].

У процесі вивчення фонетики учитель української мови може використовувати метод гронування, який дає змогу висловлювати будь-які думки. Наприклад, до слова «звуки» потрібно дібрати слова або словосполучення, які характеризують це поняття. Наприклад, звуки – шелестіння дерев, трави, шум вітру, крики, грім, плескіт хвиль і т. д. Цікавим є також метод «Сенкан», який можна використати на етапі закріплення знань, умінь і навичок. Наприклад, можна запропонувати учням скласти

сенкан до слів «фонетика» або «звук». Метод «Прес» буде доречним у підсумках уроку (Я вважаю, ... Тому що... Наприклад,... Отже,...).

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Залежно від мети та форми організації навчальної діяльності учнів, інтерактивні технології можна розділити на такі групи:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань [1].

До технології кооперативного навчання належить робота в малих групах. Можна запропонувати учням таке завдання: необхідно розділитися на 3 групи. Перша група виписує назви квітів, у яких букви «я», «ю», «є» мають два звуки. Друга – назви фруктів, у яких букви «я», «ю», «є» позначають один звук. Третя – назви овочів, у яких є букви «я», «ю», «є» мають один звук.

Учні можуть працювати також у парах і отримати такі завдання: записати за алфавітом назви областей України (*Харківська, Одеська, Запорізька, Дніпропетровська, Миколаївська, Полтавська, Сумська, Луганська, Львівська, Закарпатська, Київська, Чернігівська, Рівненська, Черкаська, Луганська, Херсонська*) або ж лінгвістичну задачу (один учень запропонував спростити алфавіт так, щоб у ньому залишилося 28 букв, тому що, на його думку, 5 літер зайві. Які букви він вважає зайвими? Чи має рацію цей учень?).

Вважаємо, що такі завдання варто пропонувати дітям під час закріплення нового матеріалу. Результатом є те, що учні навчаються організовувати групову роботу, розподіляти завдання між членами групи. У спільній діяльності вони зможуть допомагати одне одному, підтримувати, чути думку кожного.

До технології колективно-групового навчання можна віднести метод «мозкового штурму», який полягає у висуванні творчих ідей у процесі розв'язування певних завдань. Виконують таке завдання учні це не на оцінку, тому приймаються будь-які відповіді. Наприклад: під час вивчення яких ще дисциплін ви

зіштовхнулися зі словом «звук»? (природознавство); скільки звуків навколо? (безліч); що таке звук у природі? (коливання повітря). Цей метод спонукає дітей швидко думати і не боятися помилятися.

Ігрові технології навчання відрізняються від інших тим, що гра – це добре відома, звична й улюблена форма діяльності для людини будь-якого віку. Ця форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що виступають як засіб спонукування, стимулювання до навчальної діяльності [1].

Наприклад, гра «Найуважніший», яку можна використати під час вивчення звуків і букв: на партах лежать сигнальні картки з цифрою 1, 2. Завдання: учитель називає слова, у яких букви «я», «ю», «є» позначають 1 і 2 звуки, а учні, застосовуючи вивчені правила, повинні зробити правильний вибір, піднявши вгору картку з цифрою 1, якщо буква має один звук, а цифрою 2, якщо буква має два звуки: *м'яч, тюльпан, пір'іна, ключ, заєць, полум'я, рюкзак, яблуко, місяць, ясен, зозуля, ательє, ягня, полуниця, долоня, листя, більярд, українець*.

Цікавою, наприклад, для п'ятикласників, коли вивчається фонетика, є гра-конкурс, де потрібно записати за алфавітом прізвища усіх хлопчиків класу (перемагає той, хто першим правильно виконає завдання).

Наприклад, гра «Пошук слів», де серед набору літер слід знайти зашифровані слова. Ця версія гри дає можливість вибору тематики слів: «Городина», «Дерева», «Міста», «Річки», «Тварини». Важливим є здійснення міжпредметних зв'язків на уроці мови, а також розвиток уваги й спостережливості. Роботу можна організувати у вигляді змагання: хто знайде більше слів, хто швидше виконає завдання. А також можна запропонувати учням провести ту чи іншу роботу над словами: поділити слова на склади і записати їх фонетичною транскрипцією.

Інформаційно-комп'ютерні технології – це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій. Комп'ютер у школі може надати істотну інформаційну підтримку вчителю в організації навчального процесу, підвищити якість та ефективність навчальних методик, реалізувати індивідуальний підхід до кожного учня [1].

Так, на уроках української мови у п'ятому класі при вивченні теми «Фонетика» після етапу роботи з підручником можна запропонувати учням роботу з електронним виданням «Словники України». Отож, за його допомогою учні можуть перевірити виконані завдання, простежити всі фонетичні явища української мови, ще й залюбки виконати цю роботу. Крім того, відомості, отримані таким способом, краще засвоюються [4].

За допомогою презентацій можна подати теоретичний матеріал, представити його у вигляді таблиць і схем, що сприятиме легшому запам'ятовуванню.

Отже, використання елементів інноваційних технологій на уроках української мови відіграють важливу роль в освітньому процесі. Вони допомагають урізноманітнити урок, зацікавити учнів, підвищують інтерес до вивчення української мови, а також сприяють формуванню творчих здібностей, пізнавальної активності учнів, розвивають їхню уяву, спонукають до критичного мислення.

Список використаної літератури

1. Використання інноваційних технологій в освітньому процесі
URL : <https://nice2020.jimdofree.com/63/>.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : посібник. 2-ге вид., допов. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.

3. Добридень А. Використання інноваційних технологій у практичній роботі сучасного педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 4. С. 107 – 112.

4. Інноваційні технології – шлях до формування творчих здібностей та пізнавальної активності учнів на уроках української мови та літератури. Волинська обласна друкарня. 2017. URL : <http://surl.li/glnu>.

Марія Ялова, студентка групи ФПРмз-19-1

Науковий керівник – Л. Л. Станіславова

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ І ЗПР

Інклюзивна освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітніх навчальних закладів є однією з актуальних проблем сучасної системи освіти і ставить перед усіма вчителями непросте завдання забезпечити створення найбільш

адекватних умов для справжнього і повноцінного включення та участі таких дітей в освітньому процесі.

Мета статті – розглянути особливості навчання іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема дітей із порушенням розумового розвитку та ЗПР.

Порушення інтелектуального розвитку – це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок органічного дифузного пошкодження кори головного мозку [4, с. 45]. Внаслідок порушення взаємозв'язку між пізнавальними та емоційними процесами дитина не має достатньо розвинених здібностей до контролю та самоконтролю власної поведінки. У дитини спостерігаються низький рівень активності та пізнання. Часто в дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, можна спостерігати прояви почуттів, неадекватних за проявами тій причині, яка їх зумовила (незначна образа може спричинити афективний стан; дитина кричить від того, що хтось зламав її олівець, але не переживає, що мама захворіла). Настрій таких дітей нестійкий і нерідко залежить від випадкових причин. Недостатній розвиток мислення, його критичності обмежує можливість дітей аналізувати свою поведінку. Для таких дітей характерні труднощі в соціальній адаптації, формуванні інтересів. У багатьох із них порушується нормальний розвиток пізнавальних, психічних процесів, погіршується сприймання, пам'ять, словесно-логічне мислення.

Загальні рекомендації щодо облаштування просторово-фізичного середовища для таких дітей:

- режим дня має враховувати підвищену втомлюваність дітей, швидку виснажливість центральної нервової системи, схильність до патологічних реакцій на надмірне навантаження;

- відповідно до можливостей дітей потрібно визначити оптимальний темп навчання;

- необхідно застосовувати позитивні стимули: заохочення, похвали, мотивувати до навчання засобами наочності;

- використовувати спеціальні підручники, зміст яких адаптований до особливих освітніх потреб дітей;

–варто розміщувати дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, у класі неподалік від учителя з метою надання необхідної підтримки і контролю.

–Загальні рекомендації щодо розвитку мовленнєво-комунікативної сфери:

–мовлення вчителя має бути чітким та емоційно насиченим;

–за потреби варто дещо уповільнювати темп мовлення та повторювати інструкції до завдань;

–має бути тісна співпраця з учителем-логопедом із метою закріплення скоригованих навичок мовлення;

–необхідний добір завдань, виконуючи які, діти мають можливість засвоїти нові слова.

Робота з розвитку мовлення в дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, повинна проводитись у безпосередньому зв'язку з особистісним розвитком дитини, зокрема з формуванням уявлень про себе та навколишній світ.

Загальні рекомендації щодо розвитку когнітивної сфери:

1.Сприймання: поділ складного матеріалу на частини; збільшення часу для усвідомлення завдання; уповільнення темпу викладу матеріалу; використання наочності, активізація знань дітей із метою використання їхнього власного досвіду; порівняння сприйнятого зі зразком.

2.Увага: допомога у перевірці правильності виконаних дій; формування навичок самоконтролю; навчання вміння порівнювати свої роботи зі зразком.

3.Пам'ять: мінімальна кількість нових термінів, понять на одному уроці; поділ матеріалу на частини; повторення матеріалу; закріплення вивченого матеріалу з опорою на наочність, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування.

4.Мислення: зменшення обсягу матеріалу, спрощення інформації для засвоєння; навчання застосовувати знання на практиці; поділ складних тем на частини; поступове формування вміння порівнювати, використовувати план, інструкцію, схеми тощо; формування вміння виділяти різні аспекти предметів і явищ; вчити міркувати вголос про способи та послідовність виконання завдань.

5.Інтелектуальна сфера: урахування індивідуальної працездатності дитини відповідно до її можливостей; урізноманітнення методів і прийомів навчання; створення умов, які стимулюватимуть учнів до навчання і запобігати виникненню втоми.

Загальні рекомендації щодо розвитку емоційно-вольової сфери:

–коригувати емоційні стани дитини, формувати вміння управляти своїми емоціями;

–запобігати виникненню спалахів роздратування;

–залучати дітей до міжособистісної взаємодії у дитячому колективі та до взаємодії «учитель-учень».

–Загальні рекомендації щодо навчальної діяльності:

–модифікація змісту освіти до особливих освітніх потреб дитини, що полягає у зменшенні обсягу та спрощенні характеру матеріалу, спрощенні складного матеріалу тощо;

–використання наочності у процесі навчання. Для дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, наочність має бути конкретною, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання об'єктів;

–уповільненість процесу навчання. Повідомлення інформації здійснюється з урахуванням уповільненості сприймання вербальної інформації, надається більше часу для обдумування відповіді та запису;

–повторюваність у навчанні. Втім, це не означає механічне повторення одного й того ж матеріалу. Доцільно використовувати варіативність засобів та методів повторення для заповнення матеріалу;

–позитивне оцінювання навіть найменших успіхів дитини;

–у процесі навчання дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, необхідно використовувати спеціальне обладнання, серед якого, зокрема, спеціальні підручники, площинні моделі, об'ємні муляжі, розвиваючі ігри тощо [5, с. 181 – 183].

Учні із ЗПП – це діти, що мають недоліки в психологічному розвитку, підтвержені ПМПК (психолого-медико-педагогічна

консультація), які перешкоджають отриманню освіти без створення спеціальних умов.

Категорія учнів з ЗПР – найбільш численна серед дітей з обмеженими можливостями здоров'я і неоднорідна за складом група школярів.

При навчанні іноземної мови дітей із ЗПР виникають певні труднощі:

–уповільнено відбувається засвоєння лексичного матеріалу, синтаксичних конструкцій і їхнє активне використання в усному мовленні;

–утруднено сприймаються граматичні категорії, досить важким є їхнє застосування на практиці.

Грамаічно складно побудовану мову учням такої категорії не освоїти, оскільки ступінь опанування іноземної мови залежить від загального рівня розвитку дитини. Але вони зможуть говорити іншою мовою, на рівні свого розвитку.

Для учнів із ЗПР характерне виникнення проблем при аудіюванні усного мовлення, особливо об'ємних текстів, діалогічного мовлення, оскільки вони відчувають труднощі у звуковому аналізі і сприйнятті текстів на слух.

Діти із ЗПР нечітко сприймають звернену мову, не диференціюють подібні звуки. Вони опановують основні види мовленнєвої діяльності: читання; говоріння (усне мовлення); аудіювання. Але письмо на всіх етапах навчання використовується тільки як засіб навчання.

В основі навчання дітей із ЗПР лежить навчання читати, у загальноосвітній же школі навчання базується на усній основі. Основна мета вивчення іноземних мов у таких класах – розвиваюча, «не знання, а розвиток». На уроках іноземної мови необхідно розвивати в учнів: пам'ять; мову; сприйняття; мислення; кругозір.

Складні конструкції і кліше учні із ЗПР не зможуть засвоїти, оскільки у них дуже низький рівень розвитку рідної мови. Таку роботу можна проводити лише з метою ознайомлення [2, с. 167].

Спеціально для таких дітей необхідно розробляти адаптивну робочу програму з предмету, у нашому випадку – іноземної мови. Це дуже важливо, адже подібним дітям просто необхідний

індивідуальний підхід. Програма для дітей з ООП не пропонує скорочення тематичних розділів, але обсяг досліджуваного лексичного, синтаксичного та граматичного матеріалу значно зменшується. Це обумовлено малою практичною значущістю і складністю, яку він мтановить для дітей з ООП. За рахунок вивільненого часу більш детально відпрацьовується матеріал із читання, розвитку мовлення і доступна граматики. Види вправ повинні відповідати можливостям учня. Тут особливо важливо створити для нього ситуацію успіху, для цього потрібно дотримуватися простого принципу: від простого до складного.

При оволодінні діалогічною мовою в ситуаціях повсякденного спілкування дитина з особливими освітніми потребами вчиться вести елементарний діалог спонукального характеру: віддавати розпорядження, пропонувати зробити щонебудь. Різноманітність вправ і ігор допомагає дитині легше і швидше запам'ятати досліджуваний матеріал, а це веде до розширення лінгвістичного кругозору: допомагає освоїти елементарні лінгвістичні уявлення, доступні і необхідні для оволодіння усною і письмовою мовою в будь-якій іноземній мові [1, с. 14 – 20].

Різні відхилення вимагають різних підходів, але можна виділити особливі за своїм характером потреби, властиві всім дітям з ООП:

- навчати дитину відповідно до його порушення;
- ввести в зміст навчання дитини спеціальні розділи для поліпшення процесу навчання дитини з ООП;
- використовувати спеціальні методи, прийоми і засоби навчання (зокрема спеціалізовані комп'ютерні технології), забезпечують реалізацію «обхідних шляхів» навчання;
- індивідуалізувати навчання більше, ніж потрібно для нормального розвитку дитини;
- вміти коректно скласти навчальний план, а також забезпечити клас необхідними ресурсами для роботи з дітьми з ООП.

Позитивний вплив на мотивацію надає перегляд на уроці відео іноземною мовою за темою, яку зачіпає заняття в класі. Усвідомлюючи, що середній шкільний вік за своєю суттю є «бурхливою соціалізацією особистості школяра», вчителю

важливо бути уважнішим до використання групової форми роботи, яка передбачає взаємодію учнів для вирішення різних завдань. Не випадково в інтенсивному методі [3, с. 67] формулою навчання є навчання в колективі або через колектив. Учні повинні спілкуватися, вони хочуть спілкуватися і, як показує досвід вчителів, роблять це із задоволенням. Коли робота проводиться в колективі, у групах і парах, то у школяра немає відчуття, що його запитують, а є комунікативний настрій, спрямованість мови.

Навчання молодших школярів із ЗПР іноземної мови орієнтується на потенційних можливостях, та об'єктивних закономірностях формування психіки на недостатній інтелектуальній основі. Поряд із цим враховується, що найбільш оптимальний корекційний ефект навчання іноземної мови досягається в процесі наочно-практичної діяльності учнів, який передбачає їх активну і свідому взаємодію з учителем і учнями класу [6, с. 191].

Отже, основна перевага інклюзивного підходу в навчанні – це створення гнучкого освітнього середовища, що задовольняє кожну дитину, що відповідає індивідуальним інтелектуальним, фізичним і психічним потребам. Безсумнівним плюсом для суспільства є інтеграція і соціалізація дітей з ООП.

Список використаної літератури

Брызгалова С.О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями. 2010. С. 14 – 20.

Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 167 с.

Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Воронеж: 2001. С. 67.

Інклюзивна освіта. Посібник для батьків. Досвід Канади: посіб. Київ : Паливода А.В., 2012. 120 с.

Порошенко М.А., Колупаєва А.А., Ярошук М.В. та ін. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Навчально-методичний посібник. Київ : Благодійний фонд Порошенка, 2018. С. 181 – 183.

Шапочка К. А. Особливості організації навчального процесу в класах інтенсивної педагогічної корекції (на уроках англійської мови). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Випуск № 3 (2). Київ : Педагогічна думка, 2012. С. 191.

Weronika Czornous, studentka grupy FPRm-19-1

Promotor – I. S. Saszko

MIŁOŚĆ DO CZŁOWIEKA I STWORZENIA JAKO ISTOTNE ELEMENTY FRANCISZKANIZMU W POEZJI JANA TWARDOWSKIEGO

Postać świętego Franciszka z Asyżu trwale związana nie tylko z historią Kościoła katolickiego i kulturą Europy, lecz wciąż żywa jest w sztuce i literaturze powszechnej. Postać ta wciąż inspirowała i nadal przyczynia się do powstania wspaniałych dzieł artystycznych i literackich. Poprzez całe wieki nie brak było artystów i twórców kultury, którzy w swojej twórczości czerpali z idei zapoczątkowanych lub na nowo ukazanych przez św. Franciszka. Szczególnie zainteresowanie duchowością franciszkańską oraz tzw. nurtem franciszkańskim w literaturze ukazał wybitny polski poeta, ksiądz Jan Twardowski.

Franciszkańskie cechy badane są w twórczości polskich pisarzy przez A. Bednarka, E. Ciechowską, S. Cieślaka, T. Czernysza, L. Demską, B. Dworakowską, M. Jastruna, S. Jermolenko, I. Macierzyńską, G. Ochelską, M. Podraza-Kwiatkowską, M. Schmidta, A. Sulikowskiego, Z. Zarębianką, G. Zaworską.

Motywy franciszkańskie w poezji Jana Twardowskiego pozostały niedostatecznie zbadane, co przesądza o **aktualności** tematu artykułu.

Główną cechą duchowości franciszkańskiej jest życie ewangeliczne. Stąd powrót do idei pierwotnego chrześcijaństwa zawarty w pojęciach *fraternitas* (braterstwo) i *minoritas* (duch służby i pokory). Osobowe traktowanie każdego człowieka, uwzględnianie jego specyficznych cech charakteru, stanowi do dziś podstawę wychowania franciszkańskiego. *Fraternitas* uwzględnia postawę zwaną *minoritas*, która jest dopełnieniem braterstwa i jednocześnie zabezpieczeniem życia wspólnotowego [4, s. 22].

Owocami życia we wspólnocie praktykującej ideę *fraternitas* i *minoritas* są: miłość, ubóstwo, posłuszeństwo, czystość, pokora i radość. Cnoty te są niejako znakami rozpoznawczymi ducha franciszkańskiego, a więc ukazują się w dziełach literackich różnych epok.

Należy zwrócić szczególną uwagę na jedną z podstawowych cech charyzmatu franciszkańskiego – braterstwo. W nim ma swoje źródło miłość, która powinna być wskazywana przez franciszkanów

wszystkim ludziom i wszystkim stworzeniom. «Franciszek widział w przyjęciu przez Chrystusa człowieczeństwa gest braterstwa z Jego strony wobec całej ludzkości» [2, s. 37]. Fakt ten spowodował, że każdy człowiek stał się dla Biedaczyny bratem i dostrzegał w nim samego Chrystusa. Z tym wiąże się również akceptacja każdego brata, który przychodzi do wspólnoty.

Franciszek zawsze podkreślał piękno i dobroć otaczającego świata. W *Pieśni słonecznej* wyszczególnia cztery podstawowe elementy: «Brata wiatr i powietrze», «siostrę wodę», «brata ogień», «matkę ziemię, która wydaje różne owoce z barwnymi kwiatami i trawami». Szacunek i uwaga, z jakimi święty traktował tę rzeczywistość, stały się powodem powstania niezliczonych prac próbujących ukazać go jako zakochanego w naturze escetę.

Miłość to słowo-klucz dla poezji Twardowskiego. To, oczywiście, przede wszystkim miłość w sensie głęboko chrześcijańskim – agape obejmująca współczuciem, miłosierdziem i oddaniem wszystkich ludzi. To także miłość franciszkańska, która dotyka całej przyrody jako Boskiego przejawu, ogarnia każdego najmniejszego owada, krzaczek czy zwierzę [3]. W wielu wierszach jednak Twardowski nie ucieka od tematów trudnych. Twardowski często mówi o prawdach tak prostych, że aż niezauważalnych:

*Śpieszmy się kochać ludzi tak szybko odchodzą
zostaną po nich buty i telefon głuchy
tylko co nieważne jak krowa się wlecze
najważniejsze tak prędkie że nagle się staje (...)
Śpieszmy się kochać ludzi tak szybko odchodzą
i ci co nie odchodzą nie zawsze powrócą
i nigdy nie wiadomo mówiac o miłości
czy pierwsza jest ostatnią czy ostatnia pierwszą*

Nie znamy daty śmierci swojej ani swoich bliskich, dlatego też każdą chwilę powinniśmy wykorzystać w pełni, aby okazać im miłość. Najczęściej jednak nie chcemy sobie tego uświadomić – «kochamy wciąż za mało i stale za późno». Twardowski uczy nas, że należy dostrzegać każdego człowieka obok nas, bo to właśnie ludzie, a nie przedmioty czy sprawy, są najważniejsi.

We wierszach księdza jest wiele miłości do przyrody, do ludzi, a przede wszystkim do Boga. Miłości subtelnej, nie nachalnej bo: «miłość której nie widać nie zasłania sobą». Te wiersze nie zasłaniają.

Chociaż bardzo osobiste, a może właśnie dlatego, pomagają wymówić własne niewypowiedziane smutki:

*rzeczy mają własną po umarłych pamięć
więc pamięta mą matkę czajniczek rozbity*

Ksiądz Twardowski nie kreuje się na stoika, twierdzi że to spokój wiary daje mu pogodne spojrzenie na świat. Dzieli się z nami własnym niekiedy mrocznym doświadczeniem, wciąż wskazując na miłość jako źródło nadziei.

*Jakże się teraz nie bać nie trwożyć
jeśli jest miłość przestań się martwić i śmierć się przyda*

Nie ukrywa jednak, że z pewnością między naszymi wyobrażeniami o Bożej miłości, a Prawdziwą Miłością, jest odległość o wiele większa niż między zachciankami dziecka, a mądrą i wymagającą miłością rodziców [5]. Dlatego też ksiądz Jan pisze:

*Nie boję się dętej orkiestry przy końcu świata
niebieskiego tupania*

boję się Twojej miłości

że kochasz zupełnie inaczej...

*krzyże ustawiasz jak żołnierzy za wysokich
nie patrzysz moimi oczyma...*

pytającego omijasz jak jeża na spacerze

głosisz, że czystość jest oddaniem siebie

ludzi do ludzi zbliżasz

i stale uczysz odchodzić

mówisz zbyt często do żywych

umarli to wytłumaczą

boję się Twojej miłości

tej najprawdziwszej i innej

Ta miłość Boga do stworzenia jest tak niepojęta, że jej największy przejaw «*głupstwo dla pogan*» jest dla nas źródłem życia, wiary i nadziei.

Krew płynie z Twojego boku

wakacje a taki błady

i właśnie dla tego wierzę

żeś wszechmogący słaby

Natura odgrywa olbrzymią rolę w kreacji poetyckiego świata Twardowskiego. Poprzez naturę i każdy jej najdrobniejszy szczegół manifestuje się Boskie działanie i Boski plan. Właśnie w naturze Bóg i

Jego miłość ujawniają się najpełniej [1]. W duchu franciszkańskiej pokory i zachwytu światem każdy ptak, owad czy nawet kamyk okazuje się niezbędny dla całości świata, pełen sensu, godny miłości. Człowiek, choćby nie wiadomo jak temu zaprzeczał, jest również częścią natury, i to wcale nie najdoskonalszą, mimo że rozumną.

Właśnie, ta miłość do wszystkiego stworzenia, którą miał św. Franciszek, odzwierciedla się też w poezji Twardowskiego. Widzimy to w wierszu *Mrówka ważko biedronko*. Poeta w skupieniu, które przystoi bardziej botanikowi niż księdzu, rozpatruje maleńkie cuda natury. To mrówka, ćma frunąca od lampy do lampy, ważka czy biedronka «*nad którą zamysłiliby się nawet papież*». W porównaniu z tymi istnieniami, tak doskonale wpisującymi się w Boski świat, człowiek «*człapie po świecie jak ciężki słoń*». Brak mu pokory, zbyt ufa własnemu rozumowi, a w istocie nie rozumie złożoności świata. Twardowski jest jednak na tyle pokorny, by nie wyróżniać siebie jako przedstawiciela rodu ludzkiego spośród rzeszy innych istnień – «*a życie nasze jednakowo niespokojne i malutkie*».

Franciszkańska w duchu litanii do przyrody pt. *Ratunku* zawiera również elementy duchowości franciszkańskiej. Poprzez Bożą obecność zostają uświęcone tak wydawałoby się zwyczajne istoty, jak dziki królik, mały chrząszcz, polny kamień, drozd. Awansują one do sfery sacrum i przez to zbliżają się do świata ludzkiego. Granit staje się wierny, dąb – surowy i niewinny, szaławia to dobrodziejka. Twardowski wymienia wszystkie te przejawy natury na równi ze świętymi Pańskimi. Niespodziewana jest puenta utworu – «*ratujcie mnie przed abstrakcjami*». A więc jeszcze raz franciszkańska prostota i wiara płynąca prosto z serca i z odczucia bardziej zbliża nas do Boga niż metafizyczne dywagacje [4, s. 23].

Wczytywanie się w księgę stworzeń daje do myślenia, pozwala uwierzyć w siebie większego od siebie oraz – paradoksalnie – uczy pokory [1, s. 121]. Mogą wiele nauczyć *drzewa niewierzące, ptaki nie uczące się religii, pies rzadko chodzący do kościoła, owady nie znające ewangelii, biały kminek, gwiazdy, góry, polne kamienie, konwalie*. Imponują posłuszeństwem, są po franciszkańsku ubogie, aczkolwiek nie znają franciszkanów:

*Nie znają ewangelii owady pod korą
nawet biały kminek najcichszy przy miedzy
zwykle polne kamienie*

*krzywe lzy na twarzy
nie znają franciszkanów
a takie ubogie*

Jeszcze jeden wiersz księdza Jana «Wierzę» jest deklaracją chrześcijańską, wszechogarniającej miłości. Osobę mówiącą w wierszu cechuje mizerabilizm, czyli szczególne współczucie dla cierpienia, choroby, ułomności.

*Wierzę w Boga
z miłości do 15 milionów trędowatych
do silnych jak koń dźwigających paki od rana do nocy
do 30 milionów obłąkanych
do ciotek, którym włosy wybielały od długiej dobroci
do wpatrujących się tak zawzięcie w krzywdę, żeby nie widzieć
sensu*

*do przemilczanych - śpiących z trąbą archanioła pod poduszką
do dziewczynki bez piątej klepki
do wymyślających krople na serce
do pomordowanych przez białego chrześcijanina
do wyczekującego spowiednika z uszami na obie strony
do oczu schizofrenika
do radujących się z tego powodu, że stale otrzymują i stale muszą
oddawać
bo gdybym nie wierzył
osunęliby się w nicość*

Twardowski jako kapłan pochyla się nad ludzkim nieszczęściem, solidaryzuje się zwłaszcza z ludzkimi grzechami i słabościami. Co ciekawe, miłość do Boga jest warunkowana właśnie przez miłość do ludzi – tych odrzuconych: schizofreników, obłąkanych, neurotycznych, innowierców. Tylko bowiem nasza miłość ich ratuje przed zapomnieniem – *«bo gdybym nie wierzył osunęliby się w nicość»*.

Analiza twórczości Jana Twardowskiego świadczy zatem o obecności w jego wierszach głównych cech duchowości franciszkańskiej: miłości Boga i bliźniego, ubóstwa, pokory, prostoty, braterstwa. Nieustannie fascynuje go piękno przyrody, stara się zrozumieć jej tajemnicę. Poezja Twardowskiego jest zjawiskiem szczególnym. W swoich wierszach przypominał ważną prawdę, że miłość do Boga jest warunkowana przede wszystkim przez miłość do ludzi oraz Jego stworzenia.

Niewątpliwie badanie twórczości Twardowskiego w różnych dziedzinach powinno być kontynuowane. Na szczególną uwagę zasługuje aksjologia jego poezji, obrazy natury jako wyraz prostoty i podziwu dla świata, radość jako dominanta twórczości poety. Te aspekty wymagają dalszych badań.

Bibliografia

1. Cieślak S. Świętość po franciszkańsku (w literaturze i na co dzień). Niepokalanów: w-ctwo ojców franciszkanów niepokalanów, 2001. 287 s.
2. Flis J., Kotovich Y., Rengiel M. Charyzmat franciszkański w interpretacji ostatnich papieży. Pod red. Faszczowej A., Napiórkowskiego C. Kraków: Bratni Zew, 2013. 256 s.
3. Gołąb T. Ta poezja nie obrasta pleśnią, grzybem, honorami. Gość.pl. 2015. № 27. S. 23 – 25.
4. Kasprzyk M. Święty Franciszek w literaturze polskiej. Kalwaria Zebrzydowska: Calvarianum, 1993. 103 s.
5. Kucharzyk S. Książd Jan Twardowski: zasób elektroniczny. 2011. URL : <http://napogorzu.blogspot.com/2011/08/ksiazd-jan-twardowski.html>
6. Twardowski J. Nie przyszedłem pana nawracać. Warszawa: w-ctwo Archidiecezji Warszawskiej, 2002. 413 s.

Julia Korostil, studentka grupy FPRm-19-1

Promotor – L. L. Stanisławowa

POSTAĆ S. ŻADANA W LITERATURZE UKRAIŃSKIEJ

«Jeśli będziesz czekać, aż muza przyjdzie i zapuka do Ciebie, możesz tak czekać do końca życia» [4, c. 61].

Pojawienie tego autora stało wydarzeniem dla literatury ukraińskiej. Zarówno w sensie stylistycznym, jak w kwestiach dystrybucji i popularyzacji literatury, w specyficznym sposobie komunikowania się z publicznością i działalności publicznej – wszędzie zostawił on wyraźny ślad i wyrazisty wpływ [2, c. 100].

Autor, którego książki nie zostawiają ratingów, rozprzestrzeniają się w szalonym tempie i nakładzie.

Serhij Żadan dla współczesnych czytelników to najpierw jeden z założycieli korporacji literackiej poetów charkowskich «Czerwona Fira» (1991), do której zaliczamy także R. Melnykowa i I. Pyłypczuka. W swojej twórczości poeci opierali się na neofuturyzm, co określało ich

koncepcję literacką. Niewielkie grono podobnie myślących ludzi zostało rodzajem wschodnio-ukraińskiego odpowiednika «Bu-Ba-Bu», po raz kolejny potwierdzając, że ukraińska literatura w obszarze postradzieckim wciąż się rozwija. Młodzi pisarze mówili donośnym głosem, niczym czekali na upragniony moment, by powiedzieć swoje słowo, które ich przepęliło, zwłaszcza po rozpadzie ZSRR. Zdaniem krytyków literackich Żadanowi udało się w swojej twórczości poetyckiej połączyć ukraińską tradycję poetycką – w szczególności futurystyczną, tzw. Semenkową – z punkowymi i rockowymi subkulturami, co daje podstawy na krytyczne dyskusje literackie, które trwają do dziś.

Twórczość Żadana charakteryzuje się postmodernistyczną grą ze słowem i jego znaczeniem. Język autora czasem obciążony współczesnym slangiem młodzieżowym, niekiedy Serhij wyraża się nieprzyzwoicie, ale on też rozumie ukraińską i światową historię w sposób zupełnie oryginalny, inaczej postrzega naszą terażniejszość, a także przyszłość. Nie dąży do zadowolenia czytelników, pisarz pisze swoje prace tak, jakby chciał powiedzieć każdemu: taki właśnie jestem, tak widzę otaczający mnie świat, mieszkam obok Ciebie i też pochodzę z dzieciństwa.

Autor wyraża swoje uczucia, mimowolne myśli i skojarzenia głównie w utworach poetyckich, przekazując je czytelnikom poprzez poetycką medytację, poprzez zwięzły dobór środków wyrazu.

Poetycka twórczość Serhija Żadana jest podobna do kalejdoskopa wrażeń, myśli, uczuć, przeżyć, sprzeciwów, oporu. On ciągle szuka, pragnie być zrozumiany przez wszystkich, bo młodsze pokolenie inaczej patrzy na przemiany zachodzące w społeczeństwo [5].

Jedną z godnych uwagi cech twórczości Serhija Żadana, zwłaszcza na wczesniejszym etapie, była jego skłonność do skandalu. Głównie to obraźliwe słownictwo i ironia dotycząca niektórych artystycznych kanonów lub zjawisk. Mówiąc krótko, utwory Żadana zawierają przekleństwa, on pozwala sobie na wolność w rozmowie o Tarasie Szewczenko lub o Maksymie Rylskim.

«Obecność Żadana w Charkowie wywarła ogromny wpływ na literacką i artystyczną ewolucję miasta. Obecność Żadana w ukraińskiej literaturze wzbogaciła ją o unikalne i rozpoznawalne obrazy, tematy,

intonacje i odkrycia językowe. Jego literacka charyzma nie ma odpowiednika», – Jurij Izdryk .

Teksty literackie autora zostały przetłumaczone na trzydzieści języków, są głęboko filozoficznymi, aktualnymi i oryginalnymi. To właśnie Żadan okazał się pisarzem, który połączył bardzo katastrofalnego ducha naszej części świata w latach 90 i jego ironię, cynizm, ból, powolny radykalizm z rzeczami bardzo wzniosłymi – z wszechobecnością dobra, miłością, romantycznością, ciepłym wewnętrznym światłem. Inspirował to wszystko oryginalnym, elastycznym piśmem, figuratywnym i dowcipnym.

Serhij Żadan jest często nazywany „Głosem Wschodu”. Według niego literatura jest ważnym świadectwem różnych dziejów. Autor jest aktywnym organizatorem życia literackiego Ukrainy i uczestnikiem multimedialnych projektów artystycznych [3].

Wybitny ukraiński poeta urodził się 23 sierpnia 1974 roku w Starobielsku w obwodzie Woroszyłowgradzkim w ukraińskojęzycznej rodzinie. Dzieciństwo spędził w Starobielsku. W okresie przebudowy 1990–1991 poszerzał gazety «ruchu» i symbole narodowe.

Później przeprowadził się do Charkowa, aby studiować na uniwersytecie. W 1996 roku ukończył Charkowski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Skoworody, wydział Filologii Ukraińsko-Germańskiej.

W 1999 r. ukończył studia podyplomowe na tej samej uczelni. Obronił pracę doktorską na temat futuryzmu ukraińskiego: «Poglądy filozoficzne i estetyczne Mychajła Semenki».

Od 2000 r. pracował jako wykładowca na Katedrze Literatury Ukraińskiej i Światowej. Od 2004 roku jest niezależnym pisarzem. Serhij Żadan jest członkiem Narodowej Komisji Nagrody im. Tarasa Szewczenki (od grudnia 2016).

Teraz mieszka i pracuje w Charkowie.

W 1991 roku był jednym z organizatorów charkowskiej neofuturystycznej grupy literackiej «Czerwona Fira». Od 2000 roku jest wiceprezesem Stowarzyszenia Pisarzy Ukraińskich.

Podczas rewolucji pomarańczowej Żadan był komendantem miasteczka namiotowego w Charkowie. Znany jest z krytycznych wypowiedzi i publikacji przeciw władz Charkowa. Wielokrotnie wyrażał współczucie dla anarchistów, w wielu jego pracach pojawiają się motywy «lewicowe».

Pisze powieści, poezję, eseje. Tematem prac pisarza jest postradziecka rzeczywistość na Ukrainie. Styl Żadana charakteryzuje się używaniem potocznego języka i leksyki niecenzuralnej. Tłumaczy z języka niemieckiego, polskiego, białoruskiego i rosyjskiego.

Serhij Żadana należy do kierunku artystycznego, który nazywa się undergroundem. Ten autor jest wytworem epoki postradzieckiej. On nie zwraca uwagi na innych autorów czy autorytetów, pisze w wygodny dla niego sposób i nie zwraca żadnej uwagi na komentarze o jego osobowości.

«Piszę o tym, co mnie interesuje. A jeśli będzie to interesujące dla kogoś innego, będę z tego bardzo szczęśliwy. Dlatego mam wielki szacunek do ludzi, którzy są gotowi mnie słuchać, czytać i komunikować. Nigdy nie byłem bohaterem kulturalnym czy politycznym. Wydaje mi się, że ta heroiczna postawa strasznie ogranicza, pozbawia wolności działania. Dla mnie wolność to podstawowa kategoria, od której wszystko się zaczyna...» – mówi pisarz.

S. Żadana tworzy nową ukraińską poezję. Zupełnie nową i nowoczesną poezję ukraińską, która nie powinna wejść do literatury, tylko nią się stać. Połączenie z przeszłością jest beznadziejnie utracone [1].

«Żadana jest jak mądry starzec, a jednocześnie jest prawdziwym szalonym rockerem, – mówi Bob Golman, – jego teksty są umiejętnie napisane z takiej perspektywy, że każdy może poczuć związek z tymi fabułami».

Utwór «Mezopotamia» nie można określać jako powieść w opowiadaniach, ponieważ jej główna jednostka strukturalna zmierza się do gatunkowej formy opowieści o pewnym epizodzie z życia jednego bohatera, obejmującą kilka dni; każda historia zawiera podwójną narrację, głównie w formie wspomnień postaci, które poszerzają granice gatunkowe klasycznej narracji. Analizując zatem decydujące dla książki obrazy symboliczne, skoncentrowane w opowiadaniu «Matwiji», można powiedzieć, że gatunek książki Serhija Żadana «Mezopotamia» jest unikalną formą powieściową, więc dopuszczalne jest nadanie jej specjalnej definicji gatunkowej, a mianowicie – «powieść-rzeka».

Bohaterowie Żadana nie są przegrani, ale w ogóle nie można ich nazwać królami życia. To nie jest inteligencja, ale nie «klasa średnia», chociaż są przedstawiciele obu. Najważniejsze, że wszystkie są nieco

skruszeni. Mają trudny i często niewygodny związek ze światem, ale nie spieszą się czegoś zmieniać. Albo po prostu nie mogą. Tutejsze kobiety są tajemnicze, silne, «delikatne i buntownicze». Mężczyźni są bardziej przyziemni, prostolinijni i zrozumiali. Ale bohaterami i narratorami są zwykle oni – dziewięć historii w zbiorze są zatytułowane męskimi imionami («Matwij», «Bob», «Jura»).

Pisarz o rozsądnej objętości odtwarza i analizuje relacje między człowiekiem a miastem, podkreślając negatywny wpływ szybkich procesów urbanizacyjnych, kryzysów społeczno-politycznych niszczących osobę, niwelujących odwieczne wartości ludzkie. W podobnych powieściach wyróżnia się takie motywy tragiczne, jak samotność, rozpacz, obojętność, fatum, strach, czujność, pasywność i tak dalej. Specyficzne dla prozy miejskiej jest nacisk na utratę duchowych punktów orientacyjnych, dezorientację społeczeństwa, a w centrum tragizmu – konflikt pragnień różnych poziomów. Autora interesuje obecność irracjonalności w życiu, bycie, relacjach. Obecność chęci wyjścia poza ramy, działania wbrew zasadom. Serhij Żadan interesuje się zaostrozonymi sytuacjami, gdy osoba nagle ujawnia się poprzez działania, wypowiedzi, uczynki. Ważne jest nie tylko opowiedzenie historii danej osoby, ale co ważniejsze, to, jak zmanifestowała się w tej historii i dlaczego taka historia się wydarzyła.

Serhij Żadan to genialny poeta, prozaik i publicysta, który od 20 lat jest figurą kultową współczesnej literatury ukraińskiej. I choć obrazowość jego twórczości często protestuje przeciw zjawiskom społeczno-kulturowym z czasów radzieckich, dzięki temu jego prace, zachowując lokalny, narodowy koloryt, są w istocie kosmopolityczne, ponadnarodowe i otwarte dla zagranicznych czytelników.

Bibliografia

1. Васькова А. Мифологізація пространства в сборнике С. Жадана «Месопотамія»: URL : [http:// cyberleninka.ru/article/n/mifologizatsiya-prostranstva-vremeni-v-sbornike-s-zhadana-mesopotamiya](http://cyberleninka.ru/article/n/mifologizatsiya-prostranstva-vremeni-v-sbornike-s-zhadana-mesopotamiya) (дата звернення: 24.10.20).

2. Голобородько Я. Ді-джей української прози Сергія Жадан. *Слово і час*. 2010. № 10. С. 100 – 107.

3. Должикова Т. Своєрідність художнього мовомислення Сергія Жадана: 2013. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ling_2013_2_20 (дата звернення: 20.10.2020).

4. Жадан С. Чому мене немає в соціальних мережах. *Укр. культура*. 2015. № 7-9. С. 54-71.

5. Żelazińska A. Serhij Żadan laureatem Literackiej Nagrody Europy Środkowej Angelus. URL : http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/1637219,1_serhij-zadan-laureatemliterackiej-nagrody-europy-rodkowej-angelus.read (дата звернення: 20.10.20).

*Oleksij Pawluk, student grupy FPRmz-19-1
Promotor – I. S. Saszko*

RELIGIJNE ASPEKTY W «IMPERIUM» RYSZARDA KAPUŚCIŃSKIEGO

Podróżnik i pisarz, fotoreporter i dziennikarz polski Ryszard Kapuściński w swoim dorobku podróżniczo-pisarskim przedstawił wiele wątków poruszających ludzkie serca. Podróżując po krajach Trzeciego Świata, reporter szczególnie zwraca uwagę na problemy biedy i wojny, głodu i społecznej niesprawiedliwości. Nie jest mu obcy i temat religii.

Książka Ryszarda Kapuścińskiego *Imperium* została napisana i opublikowana w 1993 roku. W Ukrainie ukazała się dwoma nakładami (2003, 2012). Już sama nazwa podpowiada o centralnym punkcie podróży reportera. Imperium rosyjskie, a po nim „imperium sowieckie” pozostawiły olbrzymi negatywny ślad w historii Polski oraz w formowaniu narodowej tożsamości. Porównanie tych dwóch imperialnych potęgi autor niejednokrotnie przywołuje w swoich podróżniczych opisach. Książka przedstawia Związek Radziecki w różne okresy jego istnienia i jest podzielona na 3 części. Pierwsza część, zatytułowana «Pierwsze spotkania 1939–1967», opowiada o dzieciństwie autora, kiedy on po raz pierwszy spotkał się z sowiecką okupacją terenów II Rzeczypospolitej. Opisuje on tu również swoje pierwsze powojenne podróże do niektórych azjatyckich republik Związku Radzieckiego i terenów Syberii. Druga część książki, zatytułowana «Z lotu ptaka 1989–1991», odsłania kolejne podróże po republikach związku Radzieckiego, w tym po rozpadzie ZSSR. Upadek «imperium» prowokuje autora na dzielenie refleksją nad tym wydarzeniem w trzeciej części książki pod tytułem «Ciąg dalszy trwa (1992–1993)».

Czytelnik, podróżując przez całą książkę z autorem do znanych i nieznanych zakątków «imperium», spotyka się z historią, ludźmi,

problemami i rzeczami ostatecznymi, które są w świadomości każdego narodu. Temat Boga, religii i religijności jest stale podejmowany w refleksjach pisarza i jego historycznych zarysach. Bóg i religia to są «główne wrogowie» dla ideologii «bezbożnego imperium» – ZSRR. Przez całą książkę wiara, religie, świątynie duchowe znajdują się w obiektywie autora jako czynnik jedności pewnych narodowości i symbol walki narodów, republik i narodowej świadomości z hegemonią ateistycznego reżymu. Symboliczne jest to, że autor rozpoczyna swoją książkę i podróż życia wspomnieniem o pińskim kościele [1, c. 8] jego trudnym losie, oraz kończy podróż – reportaż obok odnowionego pińskiego kościoła [1, c. 456].

Już na pierwszych stronach książki Kapuściński rozpoczyna refleksję religijną wymownym obrazkiem niszczenia kościoła w rodzimym mieście Pińsku. Występuje tutaj jako świadek i milczący współromówca – z pianym artylerzystą. Ten, który z armaty strzela do murów kościoła, szyderczo pyta klęczące i modlące się na placu różaniec kobiety: «patrzcie jak strzelamy do waszego Boga! A on milczy. Może boi się?» [1, c. 9]. W dalszym ciągu opisu książki czytelnicy niejednokrotnie spotkają Boga w losach człowieka i historii całych narodów. Religia i Bóg będą przemawiać i żyć na kartach «księgi życia», a imperium bezbożnej ideologii będzie się starzeć i umierać.

Słowo «Bóg» w opisach Kapuścińskiego dość często spotyka się z dużej litery. Z pewnością oznacza Boga chrześcijaństwa. Podkreśla on rozróżnienia Go od Allacha i Jehowy czy innych bogów [1, c. 30]. Słowo Allah Kapuściński używa jednokrotnie. Brak arabskiej nazwy Jedyne Boga nie znaczy, że nie opisuje muzułmanów i ich wiarę w Boga [3,19]. Myślę, że pisarz nie chce rozróżniać i zakładać podziały między Bogiem chrześcijan i Bogiem muzułmanów. Również «boga Jehowy» wymienia Kapuściński jednokrotnie podkreślając tym, że rozumie znaczenie tego imienia wyłącznie dla Świadków Jehowy – organizacji religijnej dobrze znanej też na terenach Polski [2, c. 20]. Boga chrześcijaństwa autor zna z dzieciństwa. Wyniósł to pojęcie ze środowiska katolicko-prawosławnego. Miejscowość Pińsk słynie z zamieszkania tam ludności prawosławno-katolickiej. W świecie katolickim Pińsk jest znany jako miejsce działalności, śmierci i pochowku znanego katolickiego świętego – Andrzeja Boboli, który wykazywał się z dialogu katolicko-prawosławnego [7, c. 52]. Ryszard

Kapuściński, opisując zburzenie kościoła, wymienia, że to był właśnie kościół pw. Świętego Andrzeja.

Syberia i kraje azjatyckie – te tereny autor zwiedza w trakcie swoich pierwszych podróży już jako znany dziennikarz i pisarz. Podróżując transsyberyjską koleją zadaje sobie pytanie o ludziach i rzeczach ostatecznych – raju, nirwanie, zwolnieniu ze wszystkiego co obciąża człowieka w tej ziemskiej podróży [1, c. 29–30]. Bardzo symbolicznie nazywa proponujących nagrodę raju w przyszłości «bogami» czyli tymi, do których ludzie uciekają w poszukiwaniu szczęścia, spełnienia swoich duchowych potrzeb.

W kontekście rozumienia «boga» rozwija temat poglądu na imperium rosyjskie, później – «imperium sowieckie». Takim «bogiem» w imperium rosyjskim, według Kapuścińskiego, był zawsze car. Jego portrety wisiały w cerkwiach jak przypomnienie, że właśnie car jest namiestnikiem Boga, «rosyjskim Chrystusem» [1, c. 127]. Jednak, podkreśla autor, tytuł boga przysługuje carowi także z pełnionego nim urzędu władzy. Ta podwójna przyroda – pełnienie władzy i wykazanie się pomazańcem – ma czynić z cara uosobienie Boga na ziemi z władzą ziemską i niebieską. W tym honorze posiadania carskiej władzy upatruje Kapuściński jeden z rosyjskich fenomenów – dużą ilość «carów-samozwańców, fałszywych proroków, nawiedzonych i fanatycznych świątobliwców» [1, c. 154–155]. Autor postuluje w swoich rozmyślaniach, że bolszewizm, który obalił imperium rosyjskie, to t.zw. kolejny «samozwańczy car», który pragnie zastąpić nie tylko ziemski, ale i niebiański obraz Boga [1, c. 155]. W zburzeniu świątyń czy zamianie ich w budowlę dla innego użytku, nawet w budynki urzędowe, Kapuściński widzi proces przejmowania świątyń na własne potrzeby, w tym «sakralne». Przytacza nieco parodyjne porównanie: «Oto w tym miejscu (stała tu cerkiew), gdzie przepelniony żarliwą wiarą oddawałeś hołd Wszechmogącemu (który jest w niebie), będziesz teraz (stoi tu Dom Partii) oddawać hołd Wszechmogącemu (który jest na ziemi)». Rozwijając swoją tezę, autor stwierdza, że w epokę stalinizmu tworzy się na podstawie marksizmu coś w rodzaju religii, ale z Bogiem, przy czym wszechmogącym, wszechwiedzącym. Tym groźnym Bogiem nowej religii ogłoszony zostaje sam Stalin [1, c. 156]. Główną symboliczną świątynią «nowej religii» ma postać Pałac Sowietów w miejscu zburzonej w 1931 roku największej świątyni rosyjskiego prawosławia – cerkwi Chrystusa Zbawiciela. Przez cały

podrozdział książki pod tytułem «Świątynia i pałac» Ryszard Kapuściński informuje czytelnika o motywach, budownictwie i wspaniałości cerkwi [1, c. 139]. W tym że podrozdziale wyśmiewa wszystkie wady tej «nowej religii», która nie zdolna nawet realizować planów budownictwa zastępczej «świątyni». Przytacza też koszt planów budowania «świątyni» i «nowego porządku», co wyraża się nie tylko w architektonicznych zamiarach ale i w ofiarach winnych i niewinnych ludzi, szczególnie w ofiarach hołodomoru na Ukrainie, ponieważ koszt na «świątynię» miał być opłacany ze zboża odebranego u Ukraińców [1, c. 153].

Cały podrozdział, poświęcony walce Związku Radzieckiego z religią w postaci resakralizacji władzy, nie wyczerpuje tematu Boga i stosunków ludzko-religijnych. Podróżując przez republiki azjatyckie, autor zagłębia się w religię muzułmanów, opisując ich tradycję, a niekiedy, szczegóły religijne, które są nieznane dla zwykłego europejskiego czytelnika. Odwiedzając Azerbejdżan, autor przedstawia historię i kulturę kraju zgłębiając wiedzę o wielkich przywódcach religijnych, znanych muzułmańskich mistykach i poetach. Opisując ich działalność, a w niektórych wypadkach i męczeństwo, podkreśla, że w zasadzie Azerbejdżan był krajem bardzo tolerancyjnym dla religii Wschodu, szczególnie dla odłamów islamu. Fascynuje go wyznania niektórych prądów islamu, które Boga widza w twarzy pięknej kobiety. Zachwycają go świątynie zoroastryzmu, wyznawcy którego dotychczas dzielą tereny Azerbejdżanu i Iranu [1, c. 80]. Wprost wymienia kilkadziesiąt wyznań, które są obecne i w naszych czasach. [1, c. 85–86].

Opisując w swojej książce spotkanie z islamem, Ryszard Kapuściński niejednokrotnie zastrzega o ekspansji religii «gorących klimatów i pustyń» [1, c. 382]. Przypomina, że islam już 13 wieków ma wpływ na historię świata oraz jest ciągle religia ekspansywną, mając swoich zwolenników od Senegalu do Indonezji, od Mongolii do Zanzibaru [1, c. 93]. W tej ekspansji również widzi niszczenie chrześcijaństwa. Swoje zmartwienie opisuje przebywając w Karabachu, gdzie są etniczne zamieszki, a w rzeczywistości spotkanie świata chrześcijaństwa i islamu. Przekazuje rozmowy z mieszkańcami tej «małej wyspy chrześcijan», którą, według niego, już zalewa ocean fundamentalizmu islamskiego [1, c. 363]. Współrozmówcy Kapuścińskiego, Ormianie zamieszkujący te tereny, przyznają się, że w Karabachu oni są «częścią chrześcijańskiej Europy, a właściwie – jej

końcem» [1, c. 368]. Na podstawie doświadczenia stosunków islamsko-chrześcijańskich, Kapuściński w swojej książce prognozuje w przyszłości stałą konfrontację chrześcijaństwa i islamu. Wskazuje, że również przyczyną tego jest to, że na terenach byłego Związku Radzieckiego islam rozwija się «w błyskawicznym tempie» [1, c. 491]. Szybki rozwój islamu Kapuściński tłumaczył tym, że to jest «religia biednych» i «bardzo prosta religia». Islam, według niego, swoimi prostymi zasadami i tworzeniem wspólnoty *ummy*, gdzie każdy muzułmanin odczuwa wsparcie, stał najbardziej popularnym religijnym kierunkiem dla mieszkańców Trzeciego Świata [6, c. 18].

Armenia i Gruzja to są dwa kraje, które na terenach Związku Radzieckiego zachowały najstarszą spuściznę chrześcijaństwa historycznego. Opisując swoje podróże po tych krajach, Ryszard Kapuściński z pewną dokładnością opowiada kluczowe momenty historii tych dwóch narodów. Podkreśla ważną rolę chrześcijaństwa w kształtowaniu tożsamości narodów wśród zamieszkałej najpierw tam pogańskiej ludności, a później – zachowanie tożsamości wśród nabierającej wokół potęgi islamu. Przybliża czytelnikowi wiedzę o Ormiańskim Kościele i jego ważnym miejscu w kulturze i codziennej egzystencji Ormianina [1, c. 62]. Szczególnie autor podziwia piśmiennictwo ormiańskie, które od X wieku, przy wsparciu mnichów, kształtowało ormiańską tożsamość [1, c. 68].

Zwiedzając tereny Gruzji, Kapuściński również pogrąża czytelnika w historię chrześcijaństwa Gruzji. Odwiedzając kościoły z ponad tysiącletnią historią, przekazuje klimat odrodzenia chrześcijaństwa, który przeżywają Gruzini z końca lat 80 XX wieku [1, c. 188].

Jeszcze jeden kraj, przeżywający religijne odrodzenie, odwiedza Kapuściński. Ukraina od 90 roku oficjalnie tworzy struktury czterech Kościołów: decyzją papieża Jana Pawła II – Rzymsko-katolickiego i Grecko-katolickiego oraz Prawosławnego Kościoła i Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego. Przy tworzeniu tych struktur autor *Imperium* spostrzega napięcie między wyznawcami [1, c. 420]. Mimo to, Kapuściński stwierdza, że Ukraina to kraj najbardziej różnorodnej religijności i kultury, który człowiek Zachodu może tylko podziwiać [1, c. 424]. Ukraina jednocześnie ciasno i wieloaspektowo jest powiązana z Polską. Autor odwiedza w tym kraju polskie cmentarze, kiedyś polskie miasta, kościoły, spotyka się z rdzennymi Polakami. Przytaczane są też w książce fragmenty rozmów, gdzie tematem jest również Bóg, który,

za świadectwem tych osób, uratował całe rodziny w ich nieprostym byciu w kraju totalitaryzmu i bezbożnictwa [1, c. 426]. Szczególnie drastyczne historie przeżycia Hołodomoru autor eksponuje w także opowieściach ludzi tracących wiarę, którzy zadają pytanie «Boga nie ma, więc kto usłyszy?» [1, c. 431]. Odpowiada na to wezwanie wiary innym fragmentem rozmowy, gdzie kobieta opisuje swoje szczęście wskazuje na przyczynę – wiara w Boga. «Bóg człowieka nigdy nie opuści» – podsumowuje Kapuściński słowami współrozmówcy usłyszane historie życia na Ukrainie w czasy totalitarnego terroru [1, c. 440].

Odwiedzając zniszczone cerkwie, które na początku lat 90. przeżywają odnowę, autor spotyka niezwykłych ludzi – restauratorów świątyń, którzy poświęcają się w odnowienie świątyń. Oglądając odnowione freski i ikony – niezwykle owoce ich trudnej pracy, Kapuściński podziwia «wskrzeszoną sakralność» [1, c. 450]. Właśnie tu, opisując zobaczone obrazy, przytacza kilka fragmentów Ewangelii według Mateusza – mowy Chrystusa [1, c. 453]. Czy w taki sposób chciał pokazać drogowskaz, który daje odpowiedź na pytania wieczności? Możemy powiedzieć, że tak, Bóg w książce Kapuścińskiego jest wyraźnie przedstawiany jak czuwający nad losami ludzi, cierpiący i wspomagający ich egzystencję, dający im szczęście i nadzieję, kształtujący ich historię i kulturę. Według znawców Kapuscinskiego, jego wiara, chrześcijańskie świadectwo było równie zakorzenione i radykalne, jak dyskretne i ciche [4]. Spozstrzegając inne religie i wyznania, pozostawał wierny swoim przekonaniom religijnym, dając świadectwo chrześcijańskiego pisarza niosącego wiernie słowa Ewangelii.

Kończy Kapuściński swoją książkę dialogiem, który, można powiedzieć, wyznacza cel podróży każdego podróżnika, nad którą czuwa Bóg. Bo zawsze jesteśmy w drodze w kierunku – «Bóg wie dokąd i Bóg wie, co się z nami dzieje!» [1, c. 507].

Temat Boga i religii, ludzi i Ewangelii spotykamy i nadal w innych książkach podróżnika i pisarza. *Imperium* Kapuścińskiego otwiera czytelnikowi ludzi i religie, które przechodzą trudne czasy bezbożnej ideologii i zwyciężają ją. Autor chce jakby na ludzkim doświadczeniu historii pokazać, że budując na silnym fundamencie swoją wiarę nigdy nie będziesz zawiedziony. Stąd dbałość o spotkanie duchowości, cywilizacji i kultur, w perspektywie «poprawy sytuacji każdego człowieka, aby mógł żyć z godnością, na jaką zasługuje, we

wzajemnym poszanowaniu różnorodności» [7], zawsze pozostanie aspiracją Kapuścińskiego – wielkiego chrześcijańskiego pisarza.

Bibliografia

1. Капуцінський Р. Імперія. Київ : Темпора, 2012. 509 с.
2. Мартен А. Ко мне пришли. «Свидетели Иеговы». Опыт христианского свидетельства. Непокалянов : Издательство Отцов-Францисканцев, 2011. 75 с.
3. Пиотровский М. Аллах. Ислам. Энциклопедический словарь. Редактор: Л. В. Негря. Москва : Наука, 1991. 315 с.
4. Il caso. Il Vangelo secondo Kapuscinski. URL : https://www.avvenire.it/agora/pagine/il-vangelo-secondokapuscinski_20090403072855500000
5. Laura Badaracchi, Rivelazioni. Kapuscinski reporter di Dio? URL : https://www.avvenire.it/agora/pagine/kapuscinski-reporter-di-dio_201105051039015370000
6. Ryszard Kapuściński. Minaret świata. Rozm. przepr. Wojciech Bonowicz, Łukasz Tischner. *Znak*. 1998. Nr 1. S. 16–27.
7. Wojtowicz M. Swieci z charakterem. Krakow: WAM, 2011. 414 s.

Irena Saszko, doktor nauk teologicznych w zakresie ekumenizmu, docent Katedry Filologii Słowiańskiej
KONCEPT ‘MIŁOŚĆ’ W DANYCH

SŁOWNIKOWYCH JĘZYKA POLSKIEGO

Jadwiga Puzynina wyraźnie oddziela uczucia od postaw, twierdząc, iż pierwsze są przedmiotem badań psychologii i lingwistyki, natomiast drugie – psychologii i socjologii¹. Ze względu na to, że przedmiotem zainteresowania w danym artykule są przede wszystkim uczucia, tudzież uczucie miłości, większa uwaga będzie skupiona przede wszystkim na tym zagadnieniu. Jeśli chodzi o język uczuć, to współtworzy on kod werbalny oraz kilka kodów semiotycznych niewerbalnych: mimiczny, gestykulacyjny, zachowaniowy².

¹ J. Puzynina, *Uczucia i postawy we współczesnym języku polskim*, w: *Język a Kultura*, red. I. Nowakowska-Kempna, t. 14, Wrocław 2004, s. 9.

² I. Nowakowska-Kempna, *Koncepcjonalizacja uczuć w języku polskim*, Warszawa 1995, s. 126.

Według jednego z istniejących podziałów wyróżnia się trzy typy uczuć, a mianowicie:

- uczucia proste (przykrości i przyjemności);
- wzruszenia (gniew, strach, smutek, radość, a także pragnienie, głód, napięcie seksualne);
- uczucia złożone – inaczej wyższe (tylko ludzkie, związane z kulturą), zwane też emocjami (wśród nich np. miłość, przyjaźń, zazdrość, chciwość)³.

Iwona Nowakowska-Kempna, ilustrując pojęcie uczucia, zaznacza, iż w jego zakresie muszą znaleźć się następujące fazy:

- 1) Początek emocji z fizyczną percepcją i umysłową kontemplacją (przyczyny emocji);
- 2) Ocena racjonalna czynnika powodującego emocje;
- 3) Uczucie właściwe, czyli „stan duszy”;
- 4) Pragnienie przedłużenia, zaprzestania trwania bodźca;
- 5) Fizjologiczna, niekontrolowana reakcja ciała na bodziec, łącząca się ze słownictwem, wyrażającym zewnętrzne objawy uczuć;
- 6) Kontrolowane (bądź też niekontrolowane) reakcje fizyczne lub werbalne eksperiencera na uczucie⁴.

Jeżeli więc miłość odnosi się do uczuć złożonych, to zgodnie z wyżej przedstawionym schematem, musi spełniać po kolei te sześć warunków.

Z badań osób zajmujących się reprezentacją semantyczną miłości wynika, iż miłość zawsze winna być połączona, to znaczy – czy to oparta na więzi małżeńskiej (małżeństwo sakramentalne często bywa nazywane komunią osób) lub przyjacielskiej, czy też będąca jednością, łącząca Ojca, Syna i Ducha Świętego oraz samego Boga z Jego Kościołem⁵.

Wyrażaniu miłości służą różnego rodzaju ekspresywne wyrazy, tak zwane afektonimy, spotykane zarówno w zażyłej i serdecznej relacji (w rodzinie, wśród przyjaciół i osób bliskich), np. *kochanie, serduszko, promyczku, misiu, zbulko, żoneczko, dzidziusiu, tatusiu*, jak również podczas modlitw i konstrukcji adresatywnych, skierowanych

³ Tamże, s. 9.

⁴ I. Nowakowska-Kempna, *Język ciała czy ciało w umyśle, czyli o metaforyce uczuć*, w: *Język a Kultura*, red. tenże, t. 14, Wrocław 2004, s. 26.

⁵ Tamże, s. 44.

do osób lub też przedmiotów ze szefa sacrum (*Boziu, Matulu, Jezwniu, Kościółku etc.*)⁶.

Dokonując zatem analizy słownikowych definicji miłości, należy przede wszystkim odwołać się do artykułu Franciszka Sławskiego, w którym autor zwraca uwagę, iż «dzisiaj miłość oznacza» pełne poświęcenia i dobroci oddanie się komuś (czemuś), ‘gorące namiętne uczucie, głębokie przywiązanie do kogoś lub czegoś’, ‘gorące upodobanie w kimś, czymś (*amor, caritas, pietas*)’, a już od XIV wieku oznacza także ‘miłosierdzie, zmiłowanie, współczucie, litość, misericordia, miseratio’, oraz ‘łaskę i laskawość’, która wyraża ojcowski stosunek Boga do ludzi⁷.

Identyczną definicję można znaleźć także w *Etymologicznym Słowniku Języka Polskiego* autorstwa Andrzeja Bańkowskiego, w którym autor zaznacza, że wyraz *amor*, pochodzący z łaciny nie zachował się w języku staropolskim, rolę odpowiednika pełniło słowo *mil-ostb*⁸.

Słownik Języka Polskiego, pod redakcją Jana Karłowicza, rejestruje leksem *eros* w znaczeniu ‘przywiązanie, skłonność serca, przychylność serdeczna’ oraz ‘najwyższy afekt moralny; dążność a popęd duszy ludzkiej do idei doskonałości, do ideału bezwzględniego dobra, prawdy, piękna, do Boga’, w nieco innym znaczeniu – ‘miłosierdzie, zmiłowanie, litość’ (*Miłości Twojej, Panie, pełna jest ziemia*)⁹.

W *Słowniku Języka Polskiego*, pod redakcją Witolda Doroszewskiego, *miłość* to między innymi ‘jeden z nakazów moralnych dekalogu, polecający umiłowanie bliźniego, wynikające z miłości Boga’. W innym znaczeniu to ‘osoba ukochana, będąca przedmiotem czyichś uczuć’. Słownik ten rejestruje również zwrot *miłość własna*, czyli ‘przywiązanie do samego siebie, cenie swojej wartości, ambicja’. W tymże opracowaniu leksykograficznym *miłość* to także ‘niezalegalizowany związek małżeński’¹⁰.

⁶ Więcej na dany temat można przeczytać w artykule J. Perlina i M. Milewskiej – J. Perlin, M. Milewska, *Afektionimy – analiza morfologiczna i semantyczna*, w: *Język a Kultura*, red. I. Nowakowska-Kempna, t. 14, Wrocław 2004, s. 165-173.

⁷ F. Sławski, *Mily, miłość*, „Język Polski” (2000), z. 1-2, s. 5-6.

⁸ A. Bańkowski, *Etymologiczny Słownik Języka Polskiego*, Warszawa 2000.

⁹ J. Karłowicz (red.), *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa 1902.

¹⁰ W. Doroszewski (red.), *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa 1962.

Słownik Języka Polskiego, pod redakcją Mieczysława Szymczaka nie podaje terminu *miłość* w znaczeniu wartości chrześcijańskiej, wyróżnia natomiast *miłość lesbijską* oraz *miłość od pierwszego wejrzenia*¹¹.

Mały Słownik Języka Polskiego, pod redakcją Elżbiety Sobol, nie indetyfikuje *miłości* z żadnym innym znaczeniem, nie podaje też przykładu związanego z *miłością* Boga, choć wymienia *miłość* macierzyńską, synowską oraz *miłość* do ojczyzny¹².

W *Praktycznym Słowniku Współczesnej Polszczyzny*, pod redakcją Haliny Zgółkowej znajdują się między innymi następujące określenia *miłości*: *czuła, dozgonna, głęboka, gorąca, obopólna, szczerza, serdeczna, ślepa, wielka, wzajemna prawdziwa, mocna jak śmierć, może budzić się, odzywać się w czyimś sercu, pałać, płonąć, usychać, dodawać sił, wszystkiego nauczyć, wszystko wybaczyć, wszystko zwyciężyć*. W znaczeniu definitywnym *miłość* występuje jako ‘silne uczucie, którym człowiek obdarza inne osoby, zwierzęta czy wartości ogólne; w etyce chrześcijańskiej: główna wartość moralna, jedna z trzech cnót teologicznych. Według Platona *miłość* jest pragnieniem, by posiadać dobro na wieczność’. Dane opracowanie leksykograficzne jako jedyne podaje frazę definitywną: ‘Bóg jest *miłością*’¹³.

Uniwersalny Słownik Języka Polskiego pod redakcją Stanisława Dubisza rejestruje *miłość* jako ‘silna więź emocjonalna, jaka łączy ludzi sobie bliskich, zwłaszcza spokrewnionych’, ‘poczucie silnej więzi emocjonalnej, duchowej, intelektualnej z kimś lub czymś, co jest wartością samą w sobie; ‘umiłowanie’ bądź też ‘zamiłowanie, pasję’. Pojawia się także w znaczeniu rodzaju pożycia seksualnego – stąd *miłość* francuska¹⁴.

W *Słowniku Współczesnego Języka Polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja pod hasłem *miłość* znajdują się następujące definicje: ‘głębokie uczucie do drugiej osoby połączone zwykle z silnym pragnieniem stałego obcowania z nią i chęcią obdarzenia jej szczęściem, któremu (głównie w relacji kobieta-mężczyzna)

¹¹ M. Szymczak (red.), *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa 1979.

¹² E. Sobol (red.), *Mały Słownik Języka Polskiego*, Warszawa 1999.

¹³ H. Zgółkowa (red.), *Praktycznym Słowniku Współczesnej Polszczyzny*, Poznań 1999.

¹⁴ S. Dubisz, (red.), *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, Warszawa 2003.

towarzyszy pociąg fizyczny do osoby będącej obiektem tego uczucia; silne przywiązanie do kogoś; gotowość do bezinteresownego oddania się służeńiu komuś, a także (czego nie ma w przywoływanych tu słownikach), w znaczeniu ‘odczuwanie więzi emocjonalnej z miejscem lub społecznością, z którymi ktoś z jakichś względów się indentyfikuje’¹⁵.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że tylko nieliczne słowniki (*Słownik Języka Polskiego*, pod redakcją W. Doroszewskiego, *Słownik Języka Polskiego*, pod redakcją J. Karłowicza, a także *Praktyczny Słownik Współczesnej Polszczyzny*, pod redakcją H. Zgólkowej) rejestrują pojęcie miłości jako uczucia, którym darzy się Boga. Jeżeli taki kontekst jest przywoływany, to Bóg określany jest jako *miłosierny, litościwy, laskawy*.

Podsumowując przegląd danych systemowych, nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem Grażyny Sawickiej, iż «miłość jest tak skomplikowanym obszarem życia wewnętrznego człowieka, że wymyka się opisom, zwłaszcza sformalizowanym»¹⁶.

Bibliografia

1. Bańkowski A. Etymologiczny Słownik Języka Polskiego. Warszawa, 2000.
2. Doroszewski W. (red.). Słownik Języka Polskiego. Warszawa, 1962.
3. Dubisz S. (red.). Uniwersalny Słownik Języka Polskiego. Warszawa, 2003.
4. Dunaj B. (red.), Słowniku Współczesnego Języka Polskiego. Warszawa, 1996.
5. Karłowicz J. (red.). Słownik Języka Polskiego. Warszawa, 1902.
6. Nowakowska-Kempna I. Język ciała czy ciało w umyśle, czyli o metaforyce uczuć. *Język a Kultura*. T. 14. Wrocław, 2004. S. 26 – 40.
7. Nowakowska-Kempna I. Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Warszawa, 1995.
8. Perlin J., Milewska M. Afektonimy – analiza morfologiczna i semantyczna. *Język a Kultura*. Red. I. Nowakowska-Kempna. T. 14. Wrocław, 2004. S. 165 – 173.
9. Puzynina J. Uczucia i postawy we współczesnym języku polskim. *Język a Kultura*. Red. I. Nowakowska-Kempna. T. 14. Wrocław, 2004. S. 9 – 24.

¹⁵ B. Dunaj (red.), *Słowniku Współczesnego Języka Polskiego*, Warszawa 1996.

¹⁶ G. Sawicka, *Miłość nie jedno ma imię (Językowe i pozajęzykowe interakcje między matką a dzieckiem)*, w: *Język a Kultura*, red. I. Nowakowska-Kempna, t. 14, Wrocław 2004, s. 162. Por. A. Wierzbicka, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa 1971.

10.Sawicka G. Miłość nie jedno ma imię (Językowe i pozajęzykowe interakcje między matką a dzieckiem. *Język a Kultura*. Red. I. Nowakowska-Kempna. T. 14. Wrocław, 2004. S. 154 – 163.

11.Sławski F. Miły, miłość. *Język Polski*. 2000. Z. 1 – 2. S. 1 – 9.

12.Sobol E. (red.) Mały Słownik Języka Polskiego. Warszawa, 1999.

13.Szymczak M. (red.). Słownik Języka Polskiego. Warszawa, 1979.

14.Wierzbicka A. Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne. Warszawa, 1971.

15.Zgółkowa H. (red.) Praktycznym Słowniku Współczesnej Polszczyzny. Poznań, 1999.

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 восьмий

Голова редколегії *Подлевська Н. В.*
Відповідальна за випуск *Торчинська Н. М.*
Технічний редактор *Торчинський М. М.*

Підписано до друку 21.12.2020 р.
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 8,95

Наклад 100. Замовлення №3456

Віддруковано з оригінал-макету замовника
Друк: ФОП Бідюк Є. І.

**Свідоцтво про внесення до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої
продукції**