МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Бердянський державний педагогічний університет
Рада молодих учених БДПУ
факультет філології та соціальних комунікацій
кафедра української мови та славістики
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ, МОЛОДІ ТА НАУКИ БОЛГАРІЇ
Шуменський університет імені Єпископа Костянтина Преславського

МОВА І СОЦІУМ: ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

18–19 жовтня 2018 року

Матеріали
VII Міжнародної наукової інтернет-конференції молодих учених

Бердянськ–2018

УДК 811.161.2"19/20"(082.1)
ББК 81.2(4Укр)я5
У–45

Рекомендувано до друку вченою радою
факультету філології та соціальних комунікацій
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 4 від 30. 10.2018 року)

Головний редактор – Греб М. М., доктор педагогічних наук, доцент

Заступники головного редактора:
Загороднова В. Ф. – доктор педагогічних наук, професор
Глазова С.М. – кандидат філологічних наук, доцент
Павлик Н. В. – кандидат філологічних наук, доцент

РЕЦЕНЗЕНТИ:
Глазкова І. Я. – доктор педагогічних наук, професор
Христіанінова Р. О. – доктор філологічних наук, професор

У–45 Мова і соціум: етнокультурний аспект : Матеріали VII Міжнародної наукової інтернет-конференції молодих учених (м. Бердянськ, 18–19 жовтня 2018 р.) : [збірник тез] / [гол. ред. М. М. Греб]. – Бердянськ : БДПУ, 2018. – 118 с.

У збірнику вміщено доповіді учасників VII Міжнародної наукової інтернет-конференції молодих учених “Мова і соціум: етнокультурний аспект“ (18–19 жовтня 2018 р.). Матеріали збірника можуть бути корисними для широкої філологічної аудиторії.

За зміст тез, достовірність цитувань та оригінальність викладення матеріалу
відповідальність несуть автори

© Бердянський державний
педагогічний університет, 2018
© Автори статей, 2018

ЗМІСТ

Бурова О.О. (Бердянський державний педагогічний університет) ВАРВАРИЗМИ В МОВІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕРІОДИКИ 4
Васильців В.В. (Бердянський державний педагогічний університет) ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СЛОЖНЫХ МНОГОЧЛЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ИДИОСТИЛЕ И. ТУРГЕНЕВА 6
Вовк А.В. (Бердянський державний педагогічний університет) ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ: ПРЕДИМСТВА И НЕДОСТАТЪЦИ 8
Вовчок З.І. (Бердянська гімназія №1 "Надія") ЗАСТОСУВАННЯ SMARTNOTEBOOK НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ 11
Глазова С.М. (Бердянський державний педагогічний університет) ЕФЕКТ КОМПРЕСІЇ ПОЯСНЮВАЛЬНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 14
Глазова Н.О. (Бердянська спеціалізована школа № 16 з поглибленим вивченням іноземних мов) "АСТРАЛЬНИЙ" КОМПОНЕНТ ПОЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ СВІТУ В.СТУСА 16
Годлевська І.В. (Бердянський державний педагогічний університет) УРОЦИТЕ ЗА ПИСМЕННИЯ ПРЕРАЗКАЗ – НАЧАЛЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН ЕТАП 19
Горобець С.І. (Київський університет імені Бориса Грінченка) ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 21
Греб М.М. (Бердянський державний педагогічний університет) ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ 24
Грицан Г.Л. (Бердянська спеціалізована школа № 16 з поглибленим вивченням іноземних мов) РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ 27
Гришко С.С. (Бердянська спеціалізована школа № 16 з поглибленим вивченням іноземних мов) ОЗНАКИ ЕПІСТОЛЯРНОГО СТИЛЮ У ФРОНТОВИХ ЛИСТАХ В.А.ЛІСНЯКА 30
Грона Н.В. (Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка) АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 32
Данилкіна Г.І. (Бердянський державний педагогічний університет) СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л. ЛЕОНОВА И К. СИМОНОВА) 35
Дериведмідь О.С. (Бердянський державний педагогічний університет) ДЕМОНОЛОГІЧНА ЛЕКСИКА ЯК РІЗНОВИД СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ЛЕКСИКИ 38
Загороднова В.Ф. (Бердянський державний педагогічний університет) ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ Й РІДНОЇ МОВ 41
Змєєва А. К. (Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка) РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 43
Іванова М.І. (Бердянський державний педагогічний університет) КОНЦЕПТ "ВІДВЕРТІСТЬ" У ТЕКСТАХ АЛЬБОМУ "EVOLVE" ГУРТУ IMAGINE DRAGONS 46
Кідалова В.П. (ЗЗСО № 20, м. Бердянськ) ЛІТЕРАТУРА ПОДОРОЖЕЙ В ІМАГОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 48
Корнієнко С.І. (Бердянський державний педагогічний університет) АСПЕКТИ НА ОЦЕНЯВАНЕТО В СЪВРЕМЕННОТО ОБУЧЕНИЕ: ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК 51
Костенко Д.В. (Бердянський державний педагогічний університет) АНТРОПОМЕТАФОРИЧНІ ОБРАЗИ В ІДІОСТИЛІ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПОЕТІВ 52
Курочка Е.В. (Бердянський державний педагогічний університет) КОМПЮТЕРНАТА ПРЕЗЕНТАЦИЯ – МОТИВИРАЩ ФАКТОР ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ЕФЕКТИВНОСТТА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК 55
Кушнірова Л.В. (Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка) ПИТАННЯ МОВИ Й МАЙСТЕРНОСТІ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА М. КОЦЮБИНСЬКОГО В ПОСІБНИКУ В.

МАСАЛЬСЬКОГО ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ 57
Люцканова Т.О., Мельник Л.В. (ЗДО (ясла-садок) № 45 “Джерельце”, ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”) МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ ЯК СКЛАДОВА ЕТИКЕТУ Й КУЛЬТУРИ МОВИ ОСОБИСТОСТІ 60
Мізюк Я.Ю. (Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка) СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ 62
Мордовцева Н. В. (ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”) ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ 65
Нестерук М.В. (Бердянський державний педагогічний університет) КОМУНІКАТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОСТИХ ОДНОСКЛАДНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ 68
Нікішина Т.І. (Бердянський державний педагогічний університет) СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ FREEDOM В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 70
Огарь Ю.В. (Київський університет імені Бориса Грінченка) СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 72
Онасенко Л.В. (Бердянський державний педагогічний університет) ІМЕННИКОВІ НОВОТВОРИ НА ПОЗНАЧЕННЯ РЕАЛІЙ ПОБУТОВОГО ЖИТТЯ НАРОДУ В МЕДІАТЕКСТАХ 75
Остапенко Т. В. (ЗЗСО № 20, м. Бердянськ) ЕЙДЕТИЧНІ ТЕХНІКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ 76
Павлик Н.В. (Бердянський державний педагогічний університет) ЛІНГВАЛЬНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ В ЕПІСТОЛЯРНОМУ ДИСКУРСІ 79
Рула Н.В. (Бердянський державний педагогічний університет) СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРИЄДНУВАЛЬНИХ СКЛАДНОСУРЯДНИХ РЕЧЕНЬ З АСЕМАНТИЧНИМИ СПОЛУЧНИКАМИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ 82
Салюк Б.А. (Бердянський державний педагогічний університет) ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ МОТИВ ВТЕЧІ У ПРОЗІ ПРО БЕШКЕТНИКІВ 85
Самойленко В.В. (Бердянський державний педагогічний університет) СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н. ГОГОЛЯ) 87
Сердюк О.К. (Бердянська загальноосвітня школа № 20) ЛІТЕРАТУРНА РЕКОНСТРУКЦІЯ ЯК ДІАЛОГ МІЖ СУЧАСНИМ РОМАНОМ ТА СЕРЕДНЬОВІЧНОЮ ОПОВІДДЮ 90
Туровська В.С. (Бердянський державний педагогічний університет) ІСТОРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГУЦУЛЬСЬКОГО ДІАЛЕКТУ В УКРАЇНСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ 93
Хатунцева О. О. (Київський національний лінгвістичний університет) ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 95
Цуркан М.В. (ВДНЗ України “Буковинський державний медичний університет”) ПІДГОТОВКА АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ВЕДЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ 99
Чебенєєва А.Г. (Бердянська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів №16 з поглибленим вивченням іноземних мов) АФОРИЗМИ У ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО 102
Чеверда А. Я. (Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка) ЛЕПБУК ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ МОРФЕМНОЇ БУДОВИ СЛОВА 105
Шатіло Д.О. (Бердянський державний педагогічний університет) СКЛАДНОСУРЯДНІ РЕЧЕННЯ З ЄДНАЛЬНИМИ ВІДНОШЕННЯМИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ: ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІЮВАННЯ 108
Юносова В.О. (Бердянський державний педагогічний університет) ВАРІАНТНІ ФОРМИ АБСТРАКТНИХ ІМЕННИКІВ У ЗАПЕРЕЧНИХ КОНСТРУКЦІЯХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 111
Kerry Knight (ELS Language Center in San Diego) CREATING THE OPTIMAL LANGUAGE LEARNING CLASSROOM 114

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ..... 117

Бурова О.О.,
магістрант,
Бердянський державний педагогічний університет,
науковий керівник – к. філол. н., доц. **В.О. Юносова**

ВАРВАРИЗМИ В МОВІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕРІОДИКИ

У сучасній українській мові вживаються слова, засвоєні з багатьох мов. Ці слова входили до складу української лексики в різні часи й різними шляхами. Питанню іншомовних запозичень присвячено праці таких учених, як М. Бондар, Р. Вишнівський, Н. Клименко, Б. Степанишин, О. Прасол, П. Селігей, О. Ткаченко та інших. Нашу увагу привернули варваризми – іншомовні або створені за іншомовним зразком слова чи звороти, що зберігають структурні ознаки чужих мов, по-різному пристосовуючись до фонетики, морфології української мови [3, 62].

Мета роботи – дослідити структурно-семантичні особливості варваризмів у мові сучасних ЗМІ.

За ознакою графічного вираження виділяємо кілька типів варваризмів, що часто трапляються в мові засобів масової інформації:

1. Варваризми, які передаються українськими літерами, наприклад: *Ми або кажемо Газпрому:* „***Соррі,*** *ваш газ більше не транспортується*”, *або йдемо до суду* („Українська правда”, 26.11.2015); ***Ду ю спік інгліш? Ду ю спік інгліш?*** *– не витримує доня і починає гукати в натовп* („Україна молода”, 27.10.2016); *Десяток українських урядів та наші президенти впродовж 25 років робили вигляд, що в нас усе* „***зер гут***”***,*** *а виявилося, що вони творили найогиднішу антинародну олігархічно-кланову й монополістичну форму держави, яка виявилася найбіднішою в Європі* („Україна молода”, 01.02.2017);

2. Варваризми, які повністю зберігають латинське написання. Р. Вишнівський зазначає, що „ці лексичні одиниці зазвичай мають еквіваленти в мові-реципієнті, вживаються передовсім для того, щоб наповнювати газетний текст певною часткою експресивності, передавати аромат чужої мови і тим самим наблизити читача до мовної специфіки того національного середовища, про яке повідомляється. Їхньою характерною рисою є поширення не лише в українській, а й в інших європейських мовах” [1, 99]. Більшість цих лексем подається в словниках іншомовних слів в переліку „Іншомовні слова та вислови, уживані в латинському написанні” [2, 993 - 1014]. Серед них: *et cetera* (лат.) – і так далі, та інше [2, 1001]; *tabula rasa* (лат.) – чиста дошка; чисте місце, де можна написати все, що хочеш [2, 1013]; *urbi et orbi* (лат.) – усьому світові [2, 1014]. Такі вислови часто вживаються в мові сучасних засобів масової інформації: *А без цього всі розмови про вибори,* „*особливий статус*”, *деокупацію, реінтеграцію* ***et cetera*** *позбавлені будь-якого сенсу; Трамп поки що –* ***tabula rasa*** *у складних геополітичних питаннях* („Дзеркало тижня”, 04.02.2017); *І тут в Сирії з'являється можливість показати* ***urbi et orbi,*** *що з Америкою жартувати не варто* („День”, 08.04.2017).

Деякі варваризми вжито в латинському написанні, хоча вони вже адаптувалися в українській мові й подані в словникових статтях, пор.: *Проте, як би там не було, в минулі десятиліття я намагався регулярно дивитися Євробачення, тепер же задовольняюсь* ***post factum*** *переглядом найцікавіших виступів, знаходячи їх в Інтернеті* („День”, 07.05.2017) – ***постфактум*** (лат.) – після того, як щось уже сталося, відбулося [2, 755]; *У Москві зробили висновок, що так буде завжди і розглядали це як* ***carte blanche*** *не тільки в Сирії, але також у Лівії* („День”, 08.04.2017) – ***карт-бланш*** (фр.) – необмежені повноваження, повна свобода дій [2, 508].

3. Окрему групу становлять варваризми, що в мові ЗМІ вживають як в латинському написанні, так і кирилицею. Напр.: *Доцент продемонстрував* ***know-how*** *в дії* („Хрещатик”, 17.11.2005); *Виклики і* ***ноу-хау*** *нового опалювального сезону* („День”, 14.11.2018).

Оскільки варваризми є порівняно новими й незвичними словами в системі української мови, в ЗМІ трапляються випадки їхнього варіативного написання, як-от: *Заявки приймаються до 10 квітня включно 2011 року на* ***емейл****: ludkult@gmail.com* („День”, 22.02.2011); *Тому нам довелось написати лист на* ***е-мейл*** *депутата* („День”, 01.12.2015); *Хто давав нам гроші за вертеп, також давав нам свою контактну інформацію таку як* ***імейл****, щоби потім ми могли вислати їм звіт* („День”, 14.01.2016); *Події останнього березневого* ***вік-енду*** *в містах Білорусі поставили перед українською владою дилему…* („Українська правда”, 27.03.2017); *Саме з Лесиної перемоги й розпочався українсько-австралійський* ***уїк-енд*** („Україна молода”, 14.02.2017); *Французький шар.* ***Дежа вю*** („Україна молода”, 23.03.2012); *Дочекалися?... Чи знову правописне* ***дежавю?!*** („День”, 11.10.2018); *Найближчим часом ви зможете покращити своє фінансове становище, відновивши* ***статус кво*** („Україна молода”, 13.04.2018); *Тому, хоч і до цілковитого схиляння нинішнього московського режиму до замирення й повернення стану* ***статус-кво*** *зразка 2013-го ще далеченько, проте Київ, дякуючи міжнародним партнерам, натепер має значно міцніші позиції як у суто військовому вимірі, так і у сенсі української стратегічної перспективи* („Україна молода”, 08.08.2018).

Отже, у мові сучасних засобів масової інформації широко вживаються варваризми, у яких адаптація щойно почалася чи взагалі ще не починалася. Вони відтворюються як графікою мови-джерела, так і українськими літерами. Запозичення, вжиті мовою оригіналу, на нашу думку, нерідко ускладнюють сприйняття інформації, що потребує подальшого дослідження.

Література

1. Вишнівський Р. Англійські варваризми у мові сучасних українських електронних ЗМІ / Роман Вишнівський // Наукові виклади. – 2015. – № 1. – С. 97–101.

2. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

3. Українська мова : енциклопедія / [Редкол. : Русанівський В. М. (співголова), Тараненко О. О. (співголова), Зяблюк М. П. та ін.]. – 2-ге вид.,

випр. і доп. – К. : Вид-во “Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

Васильців В.В,
магістрант,
Бердянський державний педагогічний університет,
науковий керівник – к.пед.н., доц. **Л. О. Алєксєєва**

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СЛОЖНЫХ МНОГОЧЛЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ИДИОСТИЛЕ И. ТУРГЕНЕВА

Находясь на высшем уровне языковой системы любого языка, синтаксис является одним из важнейших объектов внимания лингвистов. Особое место в синтаксисе занимает предложение как минимальная единица общения.

Проблема изучения сложных многочленных предложений привлекает к себе пристальное внимание исследователей на протяжении всей истории лингвистики. К данной проблеме обращались такие видные ученые, как Г. Акимова, В. Белошапкова, Ф. Буслаев, И. Василенко, А. Гвоздев, Г. Калашникова, П. Лекант, Д. Овсянико-Куликовский, А. Пешковский, А. Потебня, М. Разумовская, Е. Скобликова, И. Столярова, А. Студнева, А. Шахматов и др.

Актуальность работы обусловлена потребностью изучить сложные многочленные предложения на материале произведений И. Тургенева. **Цель** – изучить структурно-семантические особенности построения сложных многочленных предложений в идиостиле И. Тургенева. **Методы исследования** – лингвистическое описание языковых фактов, структурно-семантический метод.

Сложное многочленное предложение (СМП) является специфическим полипредикативным построением, объединяющим в своём составе не менее трёх предикативных единиц, которые образуют структурное и смысловое единство на основе одного или разных видов связи.

Благодаря семантической наполненности и экспрессивным возможностям сложные многочленные предложения широко употребляются в художественной речи, образуя те или иные стилистические фигуры и выполняя определённые эстетические функции. Сложные многочленные предложения являются не только единицами текста, но и важным средством текстообразования, выполняя важные текстообразующие функции.

В зависимости от характера синтаксических связей СМП делятся на четыре основные структурно-семантические группы: 1) многочленные сложные бессоюзные предложения; 2) многочленные сложносочиненные предложения; 3) многочленные сложные подчинительные предложения и 4) многочленные

предложения смешанного типа с разными типами связи [1, с. 122]. В отдельную группу следует выделить сложные многочленные предложения, осложненные вставными и вводными конструкциями.

Предикативные единицы и их блоки являются базовыми компонентами, из которых строятся СМП. Возможность или невозможность соединения отдельных предикативных единиц в единое сложное многочленное предложение, создание цепочек сочетаемости придаточных предложений неодинакового типа представляет интерес для дальнейшего изучения СМП в русском языке.

СМП прозы И. Тургенева являются классическим проявлением синтагматической прозы XIX века и синтаксической организации текстов автора. Преобладание смешанных СМП с разными видами связи и вставными конструкциями в повестях – особая черта синтаксической организации текстов автора. Например:

Я увидал огромные серые глаза на подвижном, оживленном лице – и все это лицо вдруг задрожало, засмеялось, белые зубы сверкнули на нем, брови как-то забавно поднялись… [4, с. 122].

Поэтичность прозы И. Тургенева связана прежде всего с большим количеством простых многосоюзных конструкций и СМП, основанных на повторах сочинительных и подчинительных союзов. Например:

Ее веки тихо поднялись, ***и*** *опять ласково засияли передо мною ее светлые глаза –* ***и*** *опять она усмехнулась!* [4, с. 84].

Анализируя сложные многочленные предложения повестей И. Тургенева, следует обратить внимание на активное использование автором вставных конструкций. Семантика вставных конструкций часто определяется за пределами СМП и существует на уровне контекста. Другими словами, вставные конструкции привносят в текст дополнительную информацию. Именно эта информация является для автора более значимой и раздвигает границы всего плана предложения.

Например:

На него находила иногда веселость, и тогда он готов был резвиться и шалить со мной, как мальчик (он любил всякое сильное телесное движение); ***раз – всего только раз!*** *– он приласкал меня с такою нежностью, что я чуть не заплакал…*[4, с. 67].

Пейзажные зарисовки писателя представлены в основном сложными многочленными предложениями с бессоюзной связью. Изображая картины природы, автор уделяет внимание детальному описанию, которое строится на использовании однородного состава СМП и обеспечивается параллельным построением его частей.

Например:

Петух на высокой готической колокольне блестел бледным золотом; таким же золотом переливались струйки по черному глянцу речки; тоненькие свечки (немец бережлив!) скромно теплились в узких окнах под грифельными кровлями; виноградные лозы таинственно высовывали свои завитые усики из-

за каменных оград; что-то пробегало в тени около старинного колодца на трехугольной площади, внезапно раздавался сонливый свисток ночного сторожа, добродушная собака ворчала вполголоса, ***а*** *воздух так и ластился к лицу, и липы пахли так сладко,* ***что*** *грудь поневоле все глубже и глубже дышала, и слово "Гретхен" –* ***не то восклицание, не то вопрос*** *– так и просилось на уста* ...[4, с. 52]. Здесь автор создает описание картины южного немецкого города. Тургенев тонко описывает колокольню, дом, ограды, колодец, собаку и т.д. Размеренное описание пейзажа помогает передать спокойную атмосферу, в которой ощущаются покой и безмолвие.

Таким образом, сложные многочленные предложения занимают значительное место в произведениях И. Тургенева. Гармоничность языка повестей писателя состоит в согласованном многообразии грамматических и стилистических форм и значений. Языковая личность автора проявляется через его индивидуальный стиль повествования. В текстах анализированных произведений мы видим богатство изобразительных возможностей сложных многочленных предложений, экспрессивно-стилистические особенности которых создают неповторимую естественность, выразительность, поэтичность и музыкальность.

Література

1. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис. / Н. С. Валгина. – М. : Флинта, 2009. – 457 с.
2. Прияткина А. Ф. Русский язык : Синтаксис осложненного предложения / А. Ф. Прияткина. – М. : Дом книги, 1990. – 373 с.
3. Современный русский язык : Учебник / Под ред. В. А. Белошапковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1997. – 461 с.
4. Тургенев И. С. Произведения: в 3-х т. / И. С. Тургенев. – М. : Просвещение, 1997. – Т. 1: Избранные сочинения. – 389 с.

Вовк А.В.,
студент,
Бердянський державний педагогічний університет,
науковий керівник – к.філол.н., доц. **С.І. Корнієнко**

ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ: ПРЕДИМСТВА И НЕДОСТАТЪЦИ

Електронното дистанционно обучение чрез Интернет (E – Learning) е обучение на бъдещето това е нов тип обучителен метод и представлява индивидуално независимо от времето и мястото обучение. Дистанционното обучение може да бъде дефинирано като обучение при което преподавателят и обучаемите са отделени физически и използват технологиите за комуникация и интерактивни учебни пособия (звук, картина, печатни средства и др.). Mielke (1999) дефинира дистанционното обучение като "*метод на обучение, при който обучаемия физически е отделен от лектора и учебната зала*".

Най-ранните сведения за дистанционното обучение започват от 1728 година. Тогава “Boston Gazette“, за първи път използват за своя реклама, методите на дистанционната форма. Тези методи се прилагат и във висшето образование в Университета в Южна Африка през 1946 г. От 1728 година до днес начините на комуникация се развиват от писма до електронни платформи като Moodle, ATutor, Claroline и др. Тези платформи, предоставят свободата за организиране на времето за учене.

При всяко дистанционно обучение е необходимо да има лектор, един или повече обучаеми и учебен курс или програма. Обучението може да бъде индивидуално или групово. Учебният материал трябва да бъде структуриран в такава форма, че да позволява ученето от разстояние.

Днес новите технологии дават възможности за много по-качествено дистанционно обучение. Употребата на разнообразни по форма електронни медии повишава ефективността и подобрява трансфера на информация. Различните по вид мултимедийни приложения усилват възприемането на учебния материал.

Основните предимства могат да бъдат синтезирани в следните насоки:

1. Висока степен на гъвкавост, достъпност, удобство. Служителите могат да се обучават със свое собствено темпо, във свободно време и на място избрано от тях, когато желаят и колкото имат нужда.
2. Многоплатформеност на технологията. Дистанционното обучение с Интернет, за разлика от някои други форми на обучение чрез компютър, е достъпно за Windows, Mac или Unix потребители, обикновено без да се изисква допълнителен софтуер. Обучаващата програма се прави само веднъж и след това може да се обновява от всеки компютър, свързан с Интернет.
3. Икономия на време и пари. Според някои изчисления средните разходи са с 50% по-малки от традиционния начин на обучение в класна стая.
4. Възможност за обновяване на учебното съдържание върху сървъра, където се намира курсът. Така всеки потребител по целия свят веднага може да види новите неща в курса.
5. Евтино разпространение по целия свят. Дистанционното обучение с Интернет е достъпно за всеки компютър по света, свързан с Интернет, което значително намалява разходите по доставяне на материалите в сравнение с традиционните начини на разпростренение.
6. Дистанционното обучение дава възможност както за групови, така и за индивидуални консултации отново чрез интернет пространството. То предоставя на настоящи и бъдещи студенти, качествено образование в удобно за тях време. То е и възможност за хора, които иначе не биха могли да участват в учебния процес - работещи, майки с деца, хора в неравностойно положение и др. Тази форма на обучение е един доказан пример за това, как Интернет дава неограничени възможности за надграждане на професионалната квалификация.

Основни недостатъци на дистанционната форма на обучение се свързват със следните аспекти:

1. Ограничения на скоростта на връзката. Ако скоростта на връзката е малка, това директно се отразява върху възпроизвеждането на звука и видео изображението. Такива ограничения могат да попречат на учебния процес. Проблемът може да бъде голям при обществения Интернет за масово ползване, където има голям трафик на информация и връзката е по-бавна.
2. Ограничения свързани с общуването между хората. Въпросът, който логично възниква е: Може ли компютърният екран да замести човек? В някои случаи липсата на обикновено общуване с лектора може да предизвика трудности в учебния процес.
3. Програмите за дистанционното обучение с Интернет понякога са прекалено статични. Нивото на взаимодействие между обучаемия и програмата понякога е ниско. Но с развитието на технологиите това ниво непрекъснато се подобрява, хората се учат от натрупания вече опит и правят по-добри програми за дистанционното обучение с Интернет.
4. Не са съгласувани изискванията за качество на дистанционното обучение на национално равнище, поради което дипломи за едни и същи специалности, по които се обучават студенти от различни университети, се издават при различни стандарти.
5. Не всеки курс може да бъде изучаван на компютър. Обучението чрез компютър не е подходящо за някои дисциплини, където се изисква повече общуване между хората и човешки емоции.
6. Все още не е създадено необходимото доверие към дистанционната форма на обучение и към специалистите, които завършват образование по този начин от страна на работодателите.

За да бъде един модел за организиране на учебен курс чрез Интернет ефективен, най-напред трябва да се анализират целите на този курс и аудиторията, към която е насочен. След това е необходимо да се състави адекватна учебна програма.

Съществуват три елемента, които са от първостепенно значение, за да бъде ефективен моделът за организиране на учебен курс чрез Интернет:

- Организация на курса - традиционните методи на преподаване не са приложими при дистанционното обучение, което налага разработването на нови на базата на съвременните технологии;

- Технологии – те са основно средство за успешното изпълнение на учебната програма. Изборът е в зависимост от дефинираните цели.

- Поддръжка - лекторите (и обучаемите) могат да усъвършенстват и да разработват нови методи за по-ефективно прилагане на дистанционния курс.

Въпреки изброените недостатъци може да се счита, че на този етап дистанционното обучение чрез Интернет е ефективно средство. С оглед на непрекъснатото развитие на информационните и комуникационните технологии редица от недостатъците ще бъдат преодолени в обозримо бъдеще. Чрез методите на дистанционното обучение (онлайн обучението) започва една нова ера в образователните технологии, ера на неограничените възможности. Разбира се, онлайн курсовете не могат и няма да изместят изцяло

традиционните, но те представляват отлична тяхна алтернатива и допълнение.

Литература

1. Божков, Н., Енчев Е., Въведение в дистанционното университетко образование", С., 1999.
2. Смрикаров, А., Българският виртуален университет-състояние и перспективи, Наука, София, 2006.
3. https://moodle.org/mod/page/view.php?id=7470.

Вовчок З.І.,
учитель української мови і літератури,
Бердянська гімназія №1 "Надія"

ЗАСТОСУВАННЯ SMARTNOTEBOOK НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Сучасна освітня парадигма визначає здобувачів освіти суб'єктом пізнавальної діяльності, що зумовлює необхідність реорганізації освітнього процесу, спрямування його на пошук і розвиток задатків, здібностей і схильностей кожної дитини, закладених генетично. Тому пошук та застосування інноваційних форм проведення уроків та позакласної роботи є потребою часу.

У всьому багатоманітті пропонованих нині технологій, методик, методів роботі з учнями важливо дібрати саме ті, що найбільш оптимально відповідають багатьом критеріям і показникам, серед яких провідними вважаємо психофізіологічні особливості дітей та оптимізацію освітнього процесу.

Не зважаючи на швидкий розвиток світового технологічного суспільства, у вітчизняній освіті сьогодні проблема використання мультимедійних технологій залишається відкритою. Мультимедійне обладнання є широко доступним сьогодні в небагатьох закладах освіти, тому говорити про системне й масове його застосування на уроках української мови і літератури зарано. "Сьогодні існує великий технологічний розрив між учнями і школою. Нове "мультимедійне покоління" хоче бачити в школі найсучасніші технології. У багатьох учнів відсутність сучасних електронних інтерактивних засобів і новаторських програм відбиває інтерес до навчання", – стверджував К. Фонтено – очільник програми, що реалізується у США, – "Школа XXI століття" [1, с. 12]. Саме для цього широкого застосування набуває робота з мультимедійними комплексами, зокрема з програмовим забезпеченням SMARTnotebook – набором інструментів, засобів та ресурсів для створення цифрових навчальних матеріалів та організації активної діяльності учнівської аудиторії.

Сьогодні провідну роль виконують освітні технології п'ятого покоління –

діяльнісні (або діяльнісно-ціннісні). Для цього широкого застосування на уроках та в позакласній роботі набуває робота з мультимедійними комплексами, зокрема інтерактивними дошками та програмовим забезпеченням SMARTnotebook. Воно являє собою набір інструментів, засобів та ресурсів для створення цифрових навчальних матеріалів та організації активної діяльності учнівської аудиторії.

Аналіз наукових досліджень свідчить про недостатню вивченість питання розробки мультимедійного супроводження предметів гуманітарного циклу, зокрема, уроків української мови і літератури. Так, науково-методичній літературі висвітлено різні проблеми адаптації та використання мультимедіа в контексті шкільної освіти, методології та теорії комп'ютеризації освіти (В. Гузєєв, Ю. Жук, І. Зязюн, О. Пищик, О. Обухова та ін.). Не залишаються осторонь означеної проблеми й учені-методисти, які пропонують свої варіанти в системі інформатизації, зокрема О. Ісаєва, В. Шуляр.

Останнім часом з'явилося чимало розвідок практичного спрямування, які презентують спроби й досвід застосування мультимедіа в освітньому процесі як закладів загальної, так і вищої освіти. Значний досвід роботи з використання програмового забезпечення SNB має педагогічний колектив Бердянської гімназії № 1 "Надія", де сьогодні 70% навчальних приміщень має мультимедійне та інтерактивне устаткування. Застосування саме SNB на уроках є однією із найбільш розповсюджених видів роботи в системі учитель↔учні, учні↔учні, учні↔учитель. В основі досліджуваної проблеми лежить вивчення шляхів застосування мультимедіа, зокрема SNB, у процесі навчання української мови і літератури, що окреслює проблемну ситуацію: як оптимально організувати взаємодію мультимедіа з колективом здобувачів освіт.

Файли SMARTnotebook переважно застосовуються для використання протягом проведення цілого уроку чи окремої презентації. Кожен файл складається з декількох сторінок, кожна з яких має свої власні об'єкти, що можна оформити на власний розсуд користувача. Крім того, діє функція прикріплення файлів і посилань на веб-сторінки, і це дозволяє швидко знайти і відкрити необхідні інтернет-сторінки.

Використання SMARTnotebook базується на використанні матеріалів галереї, яка відкриває доступ до роботи з іншими ресурсами. Це програмове забезпечення є єфективним для навчання і аудіалів, і візуалів, і кінестетиків, і диджиталів.

У підлітків середнього та старшого шкільного віку використання SNB розвиває навички аналізу, класифікації та синтезу як найнеобхідніших мисленнєвих операцій, впливає на вміння виробляти тактику й логіку побудови умовиводів тощо.

SNB доцільно використовувати практично у всіх видах діяльності учнів, зокрема при презентації нового матеріалу, його повторення, узагальнення та систематизації, оскільки вони розраховані здебільшого на самостійне активне сприймання та засвоєння знань, а мультимедійна інформація у вигляді презентацій, створена за допомогою SNB, надзвичайно ефективна як

інструктивний та ілюстративний матеріал. Його важливо чітко дозувати та структурувати, а й видозмінювати залежно від особливостей колективу здобувачів освіти, типу й етапу конкретного виду навчальних занять.

Програмове забезпечення SNB можна використовувати на всіх етапах уроку, оскільки це дозволяє швидко перевірити засвоєння матеріалу, необхідного для подальшої роботи. Крім того, воно практично завжди миттєво (чи протягом невеликого відтинку часу) візуалізує результат, дозволяє побачити й виправити допущені помилки. Усвідомлення теоретичних питань доцільно перевіряти методом "Драг *енд дроп", який дає змогу вибрати із множини відповіді правильний варіант чи встановити відповідність (*на кшталт тестів*), що* є своєрідною підготовкою учнів до складання ЗНО.

Доцільно застосовувати SNB для виконання вправ на редагування: від перебудови окремих речень на текст до редакторської правки тексту певного функціонального стилю. Позитивним моментом є робота зі створення схем до уроку спільно зі здобувачами освіти. Наприклад, на етапі вивчення нового матеріалу діти можуть укласти схему, основу якої розробляє вчитель. Успішно можна використовувати SNB і на етапі рефлексії, перевіряючи за допомогою візуального ряду не просто задоволення від уроку, ступінь засвоєння матеріалу, а здатність застосовувати здобуті знання на практиці.

Моніторингові дослідження, проведені серед учасників освітнього процесу з питань вивчення доцільності застосування SNB, свідчать, що його використання підтримує до 90% здобувачів освіти.

У класах, де вчителі української мови застосовують на уроках SNB, показники навченості зростають у середньому до 10%.

Важливим ефектом застосування SNB є більш тісна співпраця з учнями, зокрема в підборі вправ, візуальних та звукових ефектів; виникає можливість взаємонавчання, що в умовах сучасного суспільства є високим показником ефективності освітнього процесу сучасної школи.

З точки зору педагогів, застосування SNB дозволяє не просто зробити уроки української мови і літератури більш ефективним, а й підняти власний авторитет в очах учнів, підвищити самооцінку.

Таким чином, застосування програмового забезпечення SNB є ефективним у викладанні української мови і літератури.

Література

1. Беженар І. Нові інформаційні технології у навчальному процесі сучасної школи / І. Беженар, О. Волинко // Директор школи. − 2005. − № 37 (373). – С. 13–15.

Глазова Н.О.,
учениця,
Бердянська спеціалізована школа № 16
з поглибленим вивченням іноземних мов,
науковий керівник – учитель-методист вищої категорії **О.В. Нюкало**

“АСТРАЛЬНИЙ“ КОМПОНЕНТ ПОЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ СВІТУ В.СТУСА

Дослідження індивідуального стилю письменників, характеристика їх мовновиражальних засобів належать до актуальних питань сучасної лінгвостилістики. Художні твори є дзеркалом, у якому відбиті процеси, характерні для певного етапу розвитку літературної мови. Саме тому опис індивідуального стилю письменників – необхідна складова загального дослідження національної художньої мови, що й обумовлює **актуальність** обраної теми.

Мета – дослідити особливості реалізації метафори на позначення “астральної” моделі світу у художніх текстах В. Стуса.

“Астральний” компонент поетичної моделі світу В. Стуса містить назви таких небесних світил, як *зірка, сонце, місяць*, *сузір’я*. Головну роль за метафоричного перенесення відіграють у поета зорові асоціації: мерехтіння зір, яскраве чи затьмарене їхнє світло, форма, з’ява і зникнення тощо.

Образи *неба, сонця, місяця, зірок* є своєрідними лакмусовими папірцями для виявлення індивідуального світобачення митця, його своєрідної художньої манери. Зокрема, образ *зірки* співвідносять з компонентом верх – архетипної опозиції (верх – низ), він конотує позитивну оцінну інформацію. Образне змалювання зірок у контексті “*Але возрадуйся тепер ти, як місячний засіявсь лан*” [2, 405] досягається завдяки актуалізації семеми “дрібного сипучого матеріалу”, хоч лексема *зорі* опущена. У словосполученні *місячний лан* спостерігаємо архаїчний мотив ототожнення неба з полем, адже українці, “як і всі народи з давніх-давен у своїй міфології переносили попереду усього землю на небо…” [1, 4].

Глибокого символічного значення В. Стус надає астроніму *сонце*. Воно є джерелом земного життя і світла. Ф. Уїлрайт визначає *світло* як найширший архетип [3, 100–101], що є носієм певних конотацій, пов’язаних із *вогнем*, бо у давні часи існувала асоціація вогню з ідеєю верху. “Вогонь має злітати вгору, і, більше того, джерелом земного вогню і світла є, нарешті, сонце, що кожного дня перебуває над нами високо у ясному небі” [3, 102].

Зокрема, характерною рисою метафор на позначення небесних світил у В. Стуса є накладання семантичних полів лексем *сонце* і *вогонь*. У контексті *“І сонце – твоє, простопадне – кипить”* [2, 355] лексема *сонце* підсилена семемою “висока температура плавлення”. Те ж саме спостерігаємо у рядках: *“І сонце, сонце, со- несамовите топило сланцю перегірклий мед”* [2, 443]. Ряд *сонце, сонце, со-* символізує величність цього небесного світила, а також

довготривалість самого процесу плавлення. Лексема *несамовите* несе у собі негативну конотацію, тому у поєднанні з астронімом, що символізує світло, тепло, утворює антитезу. Контрастним є поєднання лексем у словосполученні *перегірклий мед*, бо мед сам по собі є продуктом, солодким за смаком. Це словосполучення символізує гіркоту життя, труднощі.

Схожі мотиви спостерігаємо у рядках: *"І сонце, в душу світячи, не гріє: в змертвілих лицях – відумерла ніч"* [2, 360]. У цьому контексті *сонце* суперечить своїй головній функції як небесного світила – гріти, нести тепло. *Сонце* є християнським провісником великих і страшних прийдешніх подій у долях людини і світу [4, 96]. Відбувається контрастне зіткнення двох понять – сонця та ночі.

В. Стус за допомогою образу *сонця* передає оптимістичний настрій ліричного героя, його надію на краще майбутнє: *"І зблисне сонце, і забродить сік в тих овочах, що довго літа ждали і старіли в чеканні"* [2, 416]. У цьому контексті небесне світило виступає чинником, що призведе до змін. В образі овочів автор змальовує ув'язнених.

Астронім *місяць* В. Стус в основному використовує для передачі певних почуттів. Зокрема, у контексті *"Місячне сяйво ллє сиву куделю мрій"* [2, 418] метафора несе у собі значення ностальгії, спогадів і сподівань, які на певний момент є нездійсненними. "Водяні" якості, притаманні небу, надано і небесним світилам. *Місяць* уявляється авторові в образі ріки, сповненої блискучої рідини.

Мотив божевілля, безнадії, який часто звучить у поезії В. Стуса, ілюстрований також образом *місяця*: *"Уже божеволіє місяць між ультрамаринових хмар"* [2, 487]. Для поета характерний прийом опредмечення почуттів для створення особливого емоційного напруження. Ліричний герой не може знайти собі місця, він перебуває у такій важкій ситуації (його фізичний та духовний стан), що навіть *місяць* тут втрачає розум. Цими рядками вірша письменник-екзистенціаліст передає приреченість та абсурдність буття.

Автор у контексті *"Сузір'я знов лаштуються в танець, метелиця от-от займеться виром"* [2, 431] говорить про перипетії, які чекають попереду. Астронім *сузір'я* виступає тут як передвісник чогось злого та невтішного. Словосполучення *лаштуються у танець* підкреслює нагнітання подій, неприємностей.

Образ *неба* вжито досить часто у метафорах, що відбивають художнє бачення В. Стусом астральної моделі світу. ПМС поета становить собою триярусну конструкцію, де *небо* належить космосу, але автор постійно декларує впливовість макрокосмосу (і *неба* у тому числі) на мікрокосмос людини (душу, серце, долю).

Верх (*небо*) співвіднесено з вірою, Богом, душами праведників. Так, у контекстах *"Вони грішать – і небо їм прощає цю самоту, цю зиму, цю пітьму"* [2, 479] та "*Заворушилось небо. Ожило весняним добрим громом. Глас Господній начитує старозавітню книгу*" [2, 378] проведено паралель *небо – Бог*, тому й надано лексемі *небо* значення "права прощати". У цих рядках поет показує мізерність світу, абсурдність буття людини, самотність.

У контексті *“А над смарагдом луки уже нависло небо гробове”* [2, 357] поет відбиває уявлення давніх українців про *небо*. Одне з перелічених П. Чубинським уявлень: “небо – здоровенне покривало” – реалізовано у метафорі *нависло небо гробове*. Відбувається контрастне зіткнення двох образів – *смарагд луки* і *небо гробове*, що свідчить про прихід тяжких часів, передчуття чогось страшного, світла картина природи враз змінюється моторошними реаліями.

Таким чином, серед метафор на позначення “астральної” моделі світу найчисленніші групи становлять конструкції з компонентами *зірка* та *сонце*, які базуються переважно на основі зорових асоціацій і є домінантами поетичної моделі світу В. Стуса.

Література

1. Костомаров М. Слов’янська міфологія / М. Костомаров. – К. : Либідь, 1994. – 384 с.
2. Стус В. Час творчості / В. Стус. – К. : Дніпро, 2005. – 704 с.
3. Уилрайт Ф. Метафора и реальность / Ф. Уилрайт // Теория метафоры. – М. : Прогресс. – С. 82–110.
4. Філон М. Символічні значення лексичних одиниць у поезії Тараса Шевченка / М. Філон // Слово про Шевченка. – Х. : Основа, 1998. – С. 92–102.

Глазова С.М.,
кандидат філологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет

ЕФЕКТ КОМПРЕСІЇ ПОЯСНЮВАЛЬНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

За характером ілокутивної цілі, притаманної тим чи іншим висловленням, традиційно виділяють такі основні п’ять груп, як репрезентативи (констативи), директиви, комісиви, експресиви та декларативи [4, 180 – 188]. У кожній із названих груп диференціюють різновиди. Критерієм для об’єднання певних різновидів у групи за характером мовленнєвих дій є мета – задум, внутрішньо притаманний їм [5, 252]. Обмеження щодо використання пояснювально-ототожнювальних висловлень у функції тих чи інших ілокутивних типів та різновидів все ж не є визначальними і не впливають на констатацію того факту, що досліджувані конструкції становлять питомо плідне синтаксичне явище, призначене для забезпечення мовленнєвих потреб людини на шляху до порозуміння, що й свідчить про **актуальність** обраної теми дослідження.

Мета – дослідити особливості функціювання ілокутивних актів комісивного типу як пояснювальних висловлювань в сучасній українській мові.

Свій прагматичний потенціал пояснювальні конструкції виявляють також у ролі ілокутивних актів комісивного типу. Характерною ознакою цього типу

висловлень є вербальне означення мовцем певних наслідків, які вже в момент мовлення слухач має прийняти за актуальні дії. Дж. Сьорль, зокрема, зараховує до цієї групи такі мовленнєві дії, як обіцянку, присягання, пропозицію, погрозу та ін. Та особливість комісивних висловлень, що в безпосередній ситуації спілкування у мовця виникає потреба глибоко переконати слухача в реальній здійсненності того, про що він говорить, сприяє їх втіленню в пояснювальні конструкції. Закономірність цього факту цілком очевидна: пояснювальні висловлення створюють ефект компресії, можуть увиразнювати ті чи інші значеннєві елементи семантичної структури комісивного висловлення з метою більш глибокого переконання слухача, створенню в нього враження доконечної, обов'язкової результативної реалізації слів мовця в дійсності, як, наприклад, у висловленні *Я обіцяю взяти під особистий контроль розслідування цієї справи,* ***тобто*** *винуватці будуть знайдені й покарані згідно з чинним законодавством* (Із усного мовлення).

До найбільш нейтрального різновиду мовленнєвих актів цього типу належить обіцянка. Ілокутивний намір мовця – пообіцяти слухачеві щось (виконання/невиконання чогось) – може реалізуватися в різних типах речень. Найпростішими прагматично орієнтованими висловленнями виступають перформативні висловлення, тобто ті, у структурі яких наявні лексеми на позначення ілокутивного наміру мовця, такі, як: *обіцяю, клянуся* тощо, наприклад: *Обіцяю, що берегтиму її як зіницю ока* (Із усного мовлення).

У деяких випадках, зокрема в умовах такої комунікативної ситуації, коли комуніканти не знайомі, або знайомі мимохідь, виникає потреба в представленні більш переконливих аргументів, ніж єдине слово "обіцяю", у яке, можливо, мовець і вкладає всю міру своєї честі й відповідальності щодо здійснення певної дії. Саме за таких умов мовленнєва репрезентація ілокутивного наміру пообіцяти набирає значущості. Інколи цьому сприяє використання пояснювальних висловлень.

Так, у мовленнєвому контексті:

- *Пообіцяй мені, що як приїдеш до Амстердама, побачимося. Але не затягуй приїзду, щоб я не забула тебе.*

- *Я намагатимуся, обіцяю,* ***тобто*** *прикладу всіх зусиль – відповів їй.*

Проте наступного разу я потрапив сюди аж за чотири місяці (Ю. Покальчук) розмова відбувається між персонажами, які випадково перетнулися, й їх знайомство не було довготривалим. З огляду на це герой оцінює свою обіцянку "я намагатимуся, обіцяю" як таку, яка не цілком передає його реальний намір – обов'язково побачитися з дівчиною, а тому використовує додаткове висловлення, у якому замість предикатної лексеми зі значенням воління, яке слабко виражає справжня воля мовця, уживає предикатну лексему *прикладу (сили)*, більш адекватну ситуації спілкування та його ілокутивному наміру – переконати дівчину.

Близьким до обіцянки за своїм ілокутивним потенціалом є так зване присягання. На відміну від обіцянки, для присягання характерним є ілокутивний намір не просто переконати слухача, пообіцявши виконати ту чи

іншу дію, а ще й необхідність ствердити силу свого слова посиланням на певні загальновизнані цінності (Святе Письмо, землю, батьків тощо).

Присяганням мовець ставить слухача в двоїсту ситуацію: навіть якщо слухач не вірить обіцянці мовця, то він мусить повірити його присязі, заґрунтованій на спільних для них обох цінностях, але, з іншого боку, чи може слухач вірити й цій присязі, якщо потенційно він не може довіряти мовцеві. Саме із цих причин у формуванні промісивного висловлення – присягання – мовець може використати пояснювальну конструкцію й у своєрідний спосіб запропонувати варіанти присяги, які б могли впевнити слухача в справжності, чесності його слів, наприклад: *Вона робитиме все, що скажуть посередники бога, вона може піти в монастир, у пустелю, буде їсти тільки акриди й дикий мед, спати на жорстві, носити волосяні сорочки. (Цікаво все ж таки, де їх тепер узяти, нема ж ніяких фабрик волосяних сорочок).* ***Одне слово****, коли богові хоч трішки цікаво, щоб вона була добра, він повинен, він просто мусить піти на її умови* (В. Винниченко).

Погроза як один із виразних ілокутивних актів комісивного типу ґрунтується на тому, що мовець окреслює негативні наслідки певного стану речей для співрозмовника чи третьої особи. Категоричність цього різновиду комісивів не сприяє їх оформленню в пояснювальні висловлення. Більш точним позначенням ілокутивної сили висловлення, реалізованого в пояснювальній конструкції, може бути попередження. Цей різновид характеризується меншою категоричністю й у його пресупозиції є своєрідне співчуття мовця особі (особам), до якої той спрямовує мовленнєвий акт. Виразна інтенція мовця на пом'якшення свого висловлення становить ілокутивну силу такого висловлення: *Ще раз повторюю, якщо ви не зізнаєтеся, хто розбив скло, то будуть вжиті жорсткі заходи по відношенню до всіх,* ***тобто*** *зізнавшись, ви уникнете покарання, а розмова буде тільки з винуватцями* (Із усного мовлення). З метою викликати довіру колективу, мовець погрожує покаранням, але потім вдається до своєрідного заграванння, вказуючи на диференційований підхід при розв'язанні проблеми.

Література

1. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець. – К., 1992. – 224 с.

2. Комина Н. А. Систематика комуникативно-прагматических типов высказывания Н. А. Комина // Прагматические аспекты функционирования языка. – Барнаул : Алтайский гос. ун-т, 1983. – С. 93–101.

3. Лакофф Дж. Прагматика в естественной логике / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.16. – М. : Прогресс, 1985. – С. 439–470.

4. Серль Дж. Класификация иллокутивных актов / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. – М. : Прогресс, 1986. – С. 170–194.

5. Серль Дж., Вандервекен Д. Основные понятия исчисления речевых актов / Дж. Серль, Д. Вандервекен // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 18. – М. : Прогресс, 1986. – С. 242–263.

Годлевська І.В.,
студент,
Бердянський державний педагогічний університет,
науковий керівник – к. філол. н., доц. **С. І. Корнієнко**

УРОЦИТЕ ЗА ПИСМЕННИЯ ПРЕРАЗКАЗ – НАЧАЛЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН ЕТАП

Преразказът е предаване на чужд текст. По своята същност това е репродуктивна дейност, която има голямо значение за развитието на устната и писмената реч на учениците, както и на тяхното мислене. Преразказът е в две форми на речта – устна и писмена. По-често в началните класове се прави устен преразказ. Писменият преразказ затруднява в по-голяма степен малките ученици. Причината е главно в по-трудния характер на писменото изложение и все още забавения темп на писане в тази възраст. Ето защо за писмен преразказ се подбират по-кратки текстове, с опростена сюжетна линия, с достъпен език и композиция в сравнение с текстовете за устен преразказ.

Названието “преразказ“ не винаги е достатъчно, за да се изясни същинският вид на сътворено въз основа на фолклорна или авторска творба словесно произведение. В този смисъл терминът преразказ е с по общо значение.От тук произтича необходимостта в теорията и практиката да се използват термини с по-конкретно значение. Те се получават чрез прибавяне на съответни определения към основния термин, например: подробен преразказ; сбит преразказ; устен преразказ и пр.

Подробен преразказ обикновено носи цялостна, пълна информация за съответния художествен текст. Неговото предназначение е да се пресъздаде, да се повтори живо, емоционално, възприет художествен образ,така че този, койтослуша или чете преразказа,да получи илюзия за непосредствен личен досег с произведението на изкуството, което е обект на преразказа, да се предизвика у него адекватно естетическо възприятие, включващо съответни естетически представи и емоции,определено отношение, лична позиция по смисъла на творбата.

Сбит преразказ- отличава се с подчертана аналитична дейност, свързана с подбора на съществените моменти, които са обект на преразказване и тяхното разграничаване от несъщественото. Изпълнението на подобна задача поставя изискване за възприемане на художествената творба в нейната цялост и умения за разграничаване на страните й този процес. Наред с това в сбития преразказ се открива и обратната тенденция на “вторичното отражение“ на несъщественото в контекста на изграждане на неговото съдържание. В случая за него съдим не по посочване на една или друга картина в изложението, а от присъствието му в процеса на цялостното обо,щение в творбата.

Преразказ на епизода разглеждаме като предпоставка за формиране на умения у учениците да вникнат в същността на художествения детайл и посредством него в съдържанието на творбата. Съдържателната страна на епизода включва в себе си главното действие /случка/,около която е групиран

персонажът. Развитието на самото действие се отличава със своята краткост и стегнатост на изложението. Динамиката на епизода е неговата отличителна черта.

Преразказът е едно от основните упражнения за развитие на свързаната устна и писмена реч в началната училищна възраст. Като вид дейност той е свързан с предаването, възпроизвеждането на чужд текст, който служи за основа при съставянето на преразказа от страна на децата. Преразказът е не само форма на междуличностно общуване, но е и форма на творческо преосмисляне, на задълбочаване на първоначалните възприятия, на повторно преживяване на естетическа наслада от контакта с творбата, която се преразказва. Преразказването е словесен творчески акт. При него се възпроизвежда словесно непосредствено възприета от читателя художествена творба. Става дума, следователно, за повторно отразяване или преотразяване на отразена вече в художествен образ с определени похвати и изразни средства действителност. Необходимо е да се разбере добре,че повторното отразяване не е плод на механично запаметяване, а не пълноценно възприемане; обект на преразказа е полученото възприятие- собствената представа от произведенията.

Текстът, който се преразказва, е източник за обогатяване на речника на учениците, за усвояване богатството на родния език, за активизиране на речника на децата, за уточняване на отделни думи и фрази, за овладяване на правилни синтактични конструкции.

Преразказвайки определен текст, учениците се приучват на логическо подреждане на своите изказвания, усвояват структурата на текста.Възприемането и възпроизвеждането на чужд текст изисква участието на редица мисловни операции като анализ, синтез, обобщение и по този начин се развива детското мислене.

Преразказването на чужд текст влияе положително на развитието на редица психически процеси-памет, внимание, воля, емоции, представи, възприятия. Всичко това определя голямата роля и място на обучението по преразказ в системата на родноезиковата подготовка в началните класове.

В системата на обучение по преразказ в началните класове се включва овладяването на умения за преразказване само на художествени текстове. Това е недостатък, тъй като при обучението по редица предмети (родинознание, природознание от учениците се иска да могат да преразказват научни (научнопопулярни) текстове.

Формирането на умения за преразказване на различни типове текст не може да бъде задача на обучението по различните учебни предмети, тъй като става въпрос за речеви умения, а те се формират и развиватнай-вече чрез обучението по български език и литература в началните класове. Разбира се, чрез обучението по другите учебни предмети се осъществява и езикова , и речево развитие на учениците, но самото овладяване на езика като средство за общуване, на уменията за речево общуване (част от коитосауменията за преразказване на чужд текст) е приоритетна задача на един учебен предмет в началните класове и това е българскиезик и литература.

Ето защо формирането на умения за преразказване на различни типове текст (художествен, научен) може и трябва да става само в процеса на обучението по този предмет. Текстовете, които учениците преразказват в началните класове, трябва да отговарят на редица съществени изисквания. Щом се преразказват художествени текстове, то те трябва да бъдат действително образци на художествената реч, т.е. да имат високи художествени достойнства. Освен това подбраните от учителя текстове за преразказ трябва да отговарят на възрастовите възможности на малките ученици, да са близки до житейския и читателски опит на децата, до техния речеви и езиков опит, да отговарят на техните интереси и предпочитания, за да бъдат активни и мотивирани при осъществяването на съответната дейност.

Преразказват се обикновено повествователни художествени текстове , без усложнена сюжетна линия, с умерено присъствие на диалога. Подбраните текстове не трябва да бъдат нито много кратки, нито много дълги. Кратките текстове се запомнят лесно и се възпроизвеждат буквално от учениците, а дългите текстове изискват повече време при подготовката и правенето на преразказа и затрудняват учениците от началните класове.

Литература

1. Атанасов, Любен. Уроци на българскиезик. // Неофит Рилски. – 378. – №4. – С. 56–74. Мередит Д. Модел за критическо мислене в рамките на учебната програма. / Д. Мередит, К. Темпъл., 2003. – 250 с.

Горобець С.І.
аспірант,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
науковий керівник – к. пед. н., доц. **Н.М. Дика**

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах модернізації освіти перевага надається інноваційній підготовці майбутнього вчителя. Адже студент педагогічного навчального закладу має сформуватись як одна з найважливіших постатей суспільства. Сучасна підготовка майбутніх вчителів початкової школи суттєво відрізняється від попередніх часів як стилем, так і за подачею матеріалу, змістовим наповненням й абсолютно новими дисциплінами тощо, до того ж відповідно до компетентнісного підходу, головними залишаються питання: “що вивчати”, “навіщо це вивчати”, “як навчати” і “як зацікавити”.. Освітній простір вимагає від майбутніх вчителів вміння застосувати такі технологій навчання, в результаті яких суспільство отримало б всебічно розвинену людину,

спроможну здійснювати самоосвіту, відстоювати свою особисту думку, уміти комунікувати.

Формування риторичної компетентності майбутніх вчителів початкової школи на сучасному етапі передбачає оптимізацію освітнього процесу, удосконалення змісту і форм ефективного навчання, використання як традиційних, так й інноваційних методів роботи з ними.

Над проблемою методів, прийомів навчання працювали науковці З.Бакум, О. Біляєв, Г. Ващенко, Н. Голуб, О.Горошкіна, Н. Дика, С. Караман, І. Лернер, М. Пентилюк, С.Чавдаров та ін.

Питання про з'ясування сутності дефінії "метод" є принципово важливим, оскільки це забезпечує правильність вибору шляхів реалізації методики формування риторичної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Методи навчання у вищій школі вчені розглядають як: упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, скеровані на з'ясування навчальних завдань вищої школи (О.Караман, С.Караман, М. Пентилюк); сукупність прийомів, які використовуються викладачем для досягнення певної мети (Н.Остапенко); шлях пізнання м, способи керівництва викладачем пізнавальної діяльності студентів (Л. Кожуховська, О. Потапенко та ін.) система методичних прийомів, побудова яких визначається цілями навчання, характером навчального матеріалу й особливостями джерел навчальної інформації (С. Караман).

Поділяємо думку О. Горошкіної, яка тлумачить метод навчання як складну педагогічну категорію, завдяки якій реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна розвивальна, спонукальна, контрольно-корекційна; як багатоаспектне явище, що забезпечує розвиток методологій, нових освітніх технологій будь-якої галузі та напрямків здобуття знань [1, 118].

Аналіз психолого-дидактичної і методичної літератури засвідчує, що автори більшості публікацій, присвячених інтерактивним методам навчання, обмежуються в основному описом методик проведення окремих занять з різними видами діяльності участиків освітнього процесу, називаючи це інтерактивними методами і формами.

Ефективність будь-якого методу багато в чому залежить від того, наскільки правильно обрано спосіб взаємодії, форму комунікації учасників освітнього процесу (студент і викладач). Часто в існуючій системі освіти основною формою комунікації залишається монолог. Спочатку вчитель у монологічній формі здійснює передачу знань учням, а потім останні повертають йому ці знання, знову ж шляхом монологічних відповідей. При цьому вчитель виступає як своєрідний полюс, навколо якого концентрується вся комунікація учасників процесу навчання. Таким чином, на практиці реалізується модель однобічної комунікації. На відміну від активних методів навчання, які будуються на односторонній комунікації (її організує і постійно стимулює учитель), інтерактивні методи принципово змінюють схему комунікації в навчальному процесі. Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага

приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті і активні [1, 130].

На думку О. Пометун, *"…інтерактивними можна вважати такі методи організації спільної діяльності учасників начально-виховного процесу з метою з'ясування, обговорення того чи іншого питання, вироблення чи прийняття рішення, які здійснюються шляхом активної взаємодії суб'єктів цього процесу"*. Найбільш повно, на нашу думку, вона характеризує інтерактивні методи навчання в Енциклопедії освіти, зазначаючи що сутність інтерактивних методів навчання полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає. Це – співнавчання (навчання у взаємодії та співпраці), в якому і вчитель, і учні є суб'єктами навчання. Основний принцип інтеракції: постійна взаємодія учнів між собою, їх співпраця, спілкування, співробітництво, на відміну від активних та "пасивних" методів, коли спілкування відбувається між учнями і вчителем. Учитель у такій моделі навчання – лише організатор і координатор інтерактивної взаємодії. На відміну від активних методів навчання, які будуються на односторонній взаємодії (її організовує і постійно стимулює учитель), інтерактивні методи навчання принципово змінюють схему взаємодії учасників навчального процесу [3, 16].

Сьогодні вчителя не можна уявити без володіння інноваційними технологіями навчання. Саме вони відповідають потребам реформування школи, яке відбувається відповідно до закону України "Про загальну середню освіту", Концепції загальної середньої освіти, Державного стандарту початкової загальноосвітньої освіти і забезпечує системне оновлення змісту та перехід на нову структуру навчання. Така значна кількість вимог до сучасних фахівців, зокрема майбутніх вчителів, зумовила поширення останнім часом нових уявлень про результати навчання у ВНЗ – так званого компетентнісного підходу до навчання та оцінювання його результатів

Література

1. Горошкіна О. М., Караман С. О., Бакум З. П., Капаман О. В., Копусь О. А. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін : навч. посібник / за ред. О. М. Горошкіної та С. О. Карамана. – Київ : АКМЕ ГРУП, 2015. – 250 с.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2014.– 112 с.

3. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивних методів. – Київ, 2017. – 140 с.

4. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник. / О. І. Січкарук. – Київ : Таксон, 2006. – 88 с.

Греб М.М.,
доктор педагогічних наук, професор,
Бердянський державний педагогічний університет

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Визначення проблеми. Радикальні економічні, суспільно-політичні, мовно-культурні зміни в Україні спонукають педагогів, філологів, культурологів, громадськість до переосмислення освітньої парадигми. В умовах переосмислення життєвих цінностей постало питання формування мовної особистості сучасного вчителя взагалі, і філолога зокрема. Перед викладачем вишу стоїть сьогодні завдання не тільки дати майбутнім педагогам певні знання з української мови, а й виховати мовну особистість, яка бореться за чистоту мовлення своїх вихованців, яка використовує мову як засіб самопізнання народу, заглиблення в його культуру.

Одним із головних аспектів підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури має стати культурологічний / соціокультурний принцип, що дає можливість через етнопедагогіку, етнографію, етнопсихологію виховати фахівця широкого кругозору, а також сприятиме формуванню високої етнолінгводидактичної культури.

Лінгвістичні дисципліни разом із літературознавчими, гуманітарними, психолого-педагогічними забезпечують фахову підготовку майбутніх учителів-філологів.

Аналіз дослідження. Проблема культурологічного принципу в освіті знаходиться в центрі уваги як філологів, так і лінгводидактів (О. Біляєв, Н. Бондаренко, М. Вашуленко, Г. Корицька, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, М. Стельмахович та ін.). Низку дисертаційних досліджень присвячено різним аспектам розв'язанню окресленої проблеми у загальноосвітніх навчальних закладах і вищій школі (В. Дороз, О. Кучерява, О. Попова, О. Потапенко, О. Семеног, О. Смолінська та інші). Однак, незважаючи на стійкий інтерес науковців до реалізації культурологічного принципу навчання української мови, культурологічний / соціокультурний принцип як складовий фахової мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя-філолога ніким із дослідників докладно не розглядалась.

Мета дослідження - наукове обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка методики формування етнолінгводидактичної культури майбутніх учителів української мови та літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У програмі для загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що культурологічний принцип опанування мовою передбачає "вивчення мови на основі створеної українським народом оригінальної і яскравої культури, відображеної й міфології, традиціях і звичаях, усній народній творчості, у

творах красного письменства, а також акумульованої в перекладних літературних творах культур інших народів”[3, с.12].

Важливе місце в системі підготовки вчителя української мови та літератури посідають курси “Сучасна українська мова”, “Стилістика”, “Риторика”, “Основи лінгвокультурології”. Учитель-філолог зможе успішно виховувати в дітей хист до слова, прищепити любов до рідного народу, його культури за умови, якщо сам педагог буде усвідомлювати, що українська мова є виразником національної культури, якщо буде враховувати при підготовці до уроків національно-культурну специфіку мовної системи.

Вибір матеріалів для мовознавчих дисциплін обумовлений передусім логікою самої науки про мову, а також завданнями формування етнолінгводидактичної культури майбутнього вчителя української мови та літератури, його українознавчого світогляду. Програма пропонованих навчальних дисциплін спроектована на роботу вчителя-філолога як фахівця, який засвоїв національно-культурні, духовні цінності свого народу і здатен за допомогою мови донести це своїм вихованців, виховати їх як патріотів своєї держави.

Посібники, підручники із зазначених вище навчальних дисциплін не забезпечують достатньою мірою викладача закладу вищої освіти необхідним дидактичним матеріалом, містять обмаль культурологічної інформації, відомостей з історії та культури українського народу, що не сприяє виробленню у студентів формуванню етнолінгводидактичної культури. Викладач має якнайретельніше поставитися до добору дидактичного матеріалу, про що слушно зауважує Н. Бондаренко: “Культурологічний / соціокультурний блок програм дає змогу уникнути випадковості й безсистемності в доборі дидактичного матеріалу, які мали місце в традиційній системі навчання мови, спрямувати процес збагачення мовлення учнів на задоволення потреб їхнього мовленнєвого розвитку [1, с.10].

Для продуктивної реалізації ідеї формування етнолінгводидактичної культури студентів нами організаційно вибудовано опрацювання змістових модулів з “Сучасної української мови” за темами: “Книжні слова”, “Урочисті слова”, “Іншомовні слова”, “Терміни”, “Професіоналізми”, “Застарілі слова”, “Емоційна лексика”, “Зайві слова”, “Синоніми”, “Пароніми”, “Неологізми”, “Абревіатури”. Під час вивчення мовної теорії про “застарілі” слова студенти опрацьовують найважливіші відомості, які висвітлюються на електронній дошці за поданими тезами.

Теза 1. До застарілої лексиці відносять слова, які вийшли з ужитку, серед них розрізняють історизми та архаїзми. Історизм - це слова, які перестали вживатися у зв'язку із зникненням позначуваних ними предметів і явищ: бурса, каптан, посадник. Історизм зустрічаються в основному текстах про минуле (як у наукових, так і в художніх).

Теза 2. Архаїзми - це слова, що вийшли з широкого вжитку й перейшли до так званого пасивного запасу лексики національної мови. У більш точному розумінні до архаїзмів належать слова, “що називають такі предмети чи

поняття, які самі по собі аж ніяк не застаріли, але для позначення яких тепер користуються іншими словами". Від інших застарілих слів, зокрема історизмів, архаїзми таким чином відрізняються тим, що мають у сучасній мові синоніми.,

Теза 3. Історизми використовуються у художній літературі для відтворення історичного колориту, а архаїзми – для створення піднесеного і зниженого стилів. Архаїзми вживаються обмежено, в певних мовних стилях, зокрема в мові фольклору (найбільше в думах), в поезії, або з певними стилістичними настановами.

Після опрацювання теоретичного матеріалу студентам пропонуються різні види завдань, якими передбачено з'ясування семантики застарілих слів та архаїзмів та їх доречне вживання відповідно до того чи того стилю мовлення. Наприклад, на дошці записано речення з виділеними словами і поряд подано тлумачення цих лексем:

"*Вернувшись додому, Кайдашиха поїхала в Богуслав на ярмарок, набрала Мелашці на спідницю й фартух, купила здорову гарну хустку й новий жовтий з червоними квітками* ***очіпок****"*; "*Джериха скинула* ***намітку*** *й почала її згортувати, а згорнувши намітку, помогла синові складать білу празникову свиту дрібними фалдами" (Іван Нечуй-Левицький)*; "***Очіпок*** *червоний,* ***намітка*** *біла, довга, – і гетьману кращої жінки не треба, єй-богу!*" (Марко Вовчок).

Теза 1.ОЧІПОК – це обов'язковий головний убір заміжніх жінок у формі шапочки, який уперше одягався на весіллі. Жінки носили його постійно, знімався він лише перед сном. Повсякденний очіпок, в якому ходили в хаті і коло хати, виготовляли з дешевих матеріалів, тоді як святковий — з дорогих тканин.

Теза 2. НАМІТКА – святковий головний убір заміжніх жінок, який прийнято здавна зав'язувати поверх очіпка. Виготовлялася намітка найчастіше з тонкого прозорого видовженого відрізу тканини, довжиною до 5 м, шириною близько 50 см, переважно з льону, рідше – з бавовни чи шовку. Часто зав'язувалася на пишний бант ззаду. У весільному обряді намітка з'являється двічі: вранці перед вінчанням урочисто розплітали молодій косу, а мати пов'язувала їй білу серпанкову намітку; другий раз намітка з'являється, коли мати зустрічає зятя. У деяких регіонах зустрічається весільний обряд **намітка свекрусі**, коли на другий день молоду саджали за стіл, покривали наміткою, а дружба, ніби прицілюючись палицею в молоду, тричі вдаряв нею по стіні, кажучи: "Поможи, Боже, лисицю застрелити". Потім кінцем палиці знімав намітку з молодої, тричі розмахував нею над головами наречених і віддавав свекрусі зі словами: "Нате Вам від молодої невістки гостинець". Цей обряд символізував єднання невістки зі свекрухою.

Таким чином відбувається не тільки збагачення словникового запасу майбутніх учителів української мови та літератури, але й ознайомлення з окремими елементами української обрядовості (в наведеному прикладі – елементами весільної обрядовості).

Висновки. Отже, формування етнолінгводидактичної культури майбутнього філолога повинно насамперед здійснюватися на прикладі художніх текстів, які містять культурні концепти. Це допоможе підготувати студента, здатного реалізувати себе в мовленнєвій діяльності, педагога, здатного усвідомлювати виражальні засоби мовлення, учителя, який шанує культуру свого народу. Для формування українознавчого образу саме такого фахівця викладач лінгвістичних дисциплін у вищій школі повинен розробити інноваційний навчально-методичний супровід лінгвістичних дисциплін, який спрямований на формування етнолінгводидактичної культури майбутніх учителів української мови та літератури.

Література

1. Бондаренко Н. Проблеми словникової роботи на уроках української мови та шляхи їх розв'язання / Н. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 8.– С. 10–13.
2. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
3. http://www.mova.dn.ua
4. http://www.mova.info

Грицан Г.Л.,
учитель української мови та літератури, спеціаліст
вищої кваліфікаційної категорії, «учитель-методист»,
Бердянська спеціалізована школа I–III ступенів № 16
з поглибленим вивченням іноземних мов

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ

Актуальна модель освіти сьогодні розробляється на засадах компетентнісно-інтегративного підходу, що поєднує в собі соціальний, філософський, психологічний та педагогічний підходи до розвитку творчої особистості. На необхідності впровадження такого підходу наголошував ще відомий дидакт Я.А.Коменський, який зазначав, що "всі знання, виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках" [2, 26]. І сьогодні ґрунтовні висновки під час навчання дитина може зробити лише тоді, коли узгодить фундаментальні знання з різних галузей. Тож у сучасному освітньому процесі, утілення ідеї об'єднання в межах одного предмету кількох підходів та поглядів на одну й ту саму тему, однакові поняття, процес, явище є нагальною потребою. Новий зміст навчання шкільних предметів, ураховуючи наскрізні лінії програм, має яскраво виражений інтегративний характер. А навчання мови й мовлення становить єдиний процес, підпорядкований кінцевій меті шкільного курсу рідної мови –

формування національно свідомої мовної особистості, яка володіє уміннями використовувати мовні засоби відповідно до мети та умов спілкування. До того ж, використання інтегративного підходу допомагає створювати умови для активізації розумової та пошукової діяльності учнів, сприяє цілісному сприйняттю, розвитку креативності, зацікавленості в отриманні знань. Інтегрований освітній процес повинен конструюватися за принципами доступності, науковості, послідовності, системності, цілісності, логічності, вертикального тематизму. Деякі вчителі, як-от: *Проселкова О.О.Ковтуненко Л.* – реалізуючи стратегію компетентісно-інтегративного підходу наголошують на необхідності впровадження триступеневого рівня інтеграції: змісту, діяльності, ідей. Зупинимося детальніше на застосуванні інтеграції змісту**.**

Інтеграція змісту (міжпредметні зв′язки) на уроках української мови є ефективною з огляду на те, що при такому підході мова вивчається не багаторазовим повторенням, а через зіставлення міжпонятійних зв'язків, через порівняння мовленнєвих завдань. У Педагогічному словнику міжпредметні зв'язки характеризуються як "комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ" [1, 210]. Основні види робіт з реалізації міжпредметної інтеграції на уроках мови: тренувальні вправи, діалогічне мовлення, читання мовчки та аудіювання, твір та переказ, диктанти, комбіновані завдання. Великі можливості для інтегрованого навчання дають духовно близькі предмети – українська література та українська мова. Основні прийоми такої міжпредметності: вивчення мовного матеріалу на основі літературного твору, написання творів-асоціацій за цитатою (наприклад, за афоризмами В.Симоненка, Г.Сковороди), диктант-конструктор, диктант-відтворення, диктанти про письменників та за їхніми творами, проведення уроків словесності. Для останніх, зокрема, можна запропонувати таку тему: "Т.Г.Шевченко «І мертвим, і живим..". Мовний матеріал: дієслова наказового способу, риторичні звертання, пряме та переносне значення слова, різновиди складного речення". Повторити дійових осіб вивчених творів на уроці мови можна у вигляді лінгвістичної гри "Заміни синонімом"(завдання: власну назву замінити загальною – *Плюшкін (скнара), Іуда (зрадник), барон Мюнхгаузен (брехун), Ілля Муромець (богатир), Геркулес (силач*)).

Предметна інтеграція української мови з іншими науками може знаходити широке виявлення в роботі вчителя в інтегрованих уроках, укладанні міжпредметних словників, наприклад, "Словник несправжніх друзів перекладача" (компаративний україно-англійський аналіз омонімічних лексем), термінологічний словник-довідник з образотворчого мистецтва.

Продуктивною при викладанні української літератури є міждисциплінарна інтеграція, що виявляється у зв′язках з історією, народознавством, психологією, математикою. Ступінь залучення відомостей із різних наук варіюється від "вкраплення епізодичних одиниць (повідомлень, ілюстрацій, довідок) до порівняльного аналізу кількох явищ" [3, 24]. Так матеріал з історії та

народознавства може слугувати джерелом для написання власних висловлювань, складання діалогів на історичну тематику, творчих завдань з теми “Лексикологія. Активна та пасивна лексика”, різних диктантів, зокрема, словниково-смислового, народознавчого (Завдання: укажіть спосіб творення прикметників, визначте словотворчі засоби: *барвінкові обряди, бабина каша, весільна обрядовість, копний суд*).

Розвитку ініціативності та підприємливості, виробленню вміння використовувати комунікативні стратегії для формулювання власних пропозицій допомагають елементи таких наук, як математика та менеджмент. З цією метою на уроках мови можна використати лінгво-математичні диктанти “Мовна арифметика”, математично-лігвістичні загадки, інтерактивний прийом “Реклама”, під час якого учні, об’єднуючись у пари, створюють рекламний проект за твором, що вивчають. Вони самостійно визначають адресата, мету, вид свого продукту, добирають ілюстративні та анімаційні засоби.

Тісний зв′язок існує між українською мовою та біологією, екологією, що передбачено й однією зі змістових ліній навчальної програми з мови – “Екологічна безпека та сталий розвиток”. Він може бути реалізований, наприклад, через самодиктанти (завдання: у формі називних речень складіть режим свого вихідного дня. Підкресліть слова іншомовного походження, які ви використали), інтерактивну вправу “Ерудит-клуб”. Матеріал з біології ефективно використовувати під час виконання інтерактивних вправ з теми “Числівник”.

Цікавими є міжмистецькі аналогії при вивченні української мови з живописом, музикою, скульптурою, архітектурою, театром. Уроки з використанням зазначених аналогій мають великий естетичний вплив, сприяють розвитку емпатії, можуть стати джерелом справжнього мистецького відкриття. Міжмистецький потенціал варто використовувати під час вивчення тем “Стилістика”, “Лексикологія”, при розробці тем із перевірки діалогічного мовлення, доборі нестандартних завдань. Наприклад, гра “Хто більше?” (завдання: за поданими фото проліска І варіант записує якомога більше назв кольорів, відтінків, яких бачить на фото, ІІ варіант записує назви кольорів, відтінків, яких немає на цих фото, але які можна було б використати. Пояснити правопис складних прикметників).

Підсумовуючи вищесказане, необхідно зазначити, що реалізація інтеграції змісту навчання сприяє формуванню конкурентноспроможної особистості, урізноманітненню методів та організаційних форм навчання для посилення інтересу учнів до знань, активізації мислення і, зрештою, підвищення результативності всього освітнього процесу.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках.- Изд.2-е / Под ред. и со вст. проф. А.А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1957. – 351 с.

3. Косенко Н. Вчити розуміти красу і поважати кожну особистість (Учительські роздуми про міжпредметні зв'язки при вивченні української словесності за новими програмами) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – №5.

Гришко С.С.,
учениця,
Бердянська спеціалізована школа I–III ступенів № 16
з поглибленим вивченням іноземних мов
Наукові керівники – **Грицан Г.Л., Нюкало О.В.**

ОЗНАКИ ЕПІСТОЛЯРНОГО СТИЛЮ У ФРОНТОВИХ ЛИСТАХ В.А. ЛІСНЯКА

У сучасній українській мові виділяють такі основні стилі: науковий, офіційно-діловий, публіцистичний, художній, розмовний, конфесійний. А в деяких з них – ще й різновиди [1, 21].

Окремі науковці до основного переліку додають ще й епістолярний. У лінгвістиці немає одностайного погляду щодо терміна "епістолярний стиль". Так, в академічних підручниках І.П.Ющука, О.Б.Олійник, Г.О.Козачук, М.І.Пентилюк, І.Г.Чередниченка, О.Д.Пономаріва цей стиль не розглядається як самостійний. Деякі стилісти трактують епістолярний стиль як писемний різновид усно-розмовного. Такої думки, наприклад, дотримується С.Антоненко, співвідносячи лист, що є жанром епістолярного стилю, з розмовним стилем, умотивовуючи це вживанням в листах розмовної лексики й фразеології, синтаксису, який притаманний усному розмовному мовленню. Натомість літературний критик М.Коцюбинська вважає, що твори епістолярного жанру можуть бути включені до власне публіцистичного підстилю [2]. Цікавою є точка зору В. Наєра, котрий уважає епістолярне мовлення міжстильовим явищем і стверджує, що епістолярна форма писемного мовлення наявна в усіх стилях мови, зокрема зазначаючи, що "… епістолярні тексти в мовному плані відповідають вимогам цих стилів, а в структурно-композиційному – зберігають властиву їм сталу форму". За ним, "листи, які стоять поза будь-яким функціональним стилем, підпорядковуються в цілому одній інваріантній композиційній моделі і, таким чином, об'єднуються в єдиній формі мовленнєвої варіативності, яка є специфічною ознакою епістолярного жанру" [3, 45].

Детально дослідили епістолярний стиль такі науковці: Л.І.Мацько, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Авраменко, В.Ф.Чукіна. Вони наполягають на тому, що епістолярний стиль має право на існування, аргументуючи такий підхід тим, що в листах можна виділити мету,ознаки, сферу використання, тематику і зміст, жанри реалізації, мовні засоби.

Багато науковців зазначають, що метою епістолярного стилю є обслуговування заочного спілкування людей у всіх сферах їхнього життя, поінформування адресата про нагальне для автора, прагнення викликати почуття, співвідносні з емоційним настроєм адресанта. Серед типових мовних ознак дослідники виділяють такі: невимушеність у доборі мовних засобів; персональність; емоційність; безпосередність; здебільшого приватність спілкування, наявність стереотипних словесних формул, зокрема використання звертань, традиційних словосполучень; вільна композиція, проте з "ефектом рамки" (початкова і прощальна фраза); поєднання компонентів художнього й розмовного стилів; інколи публіцистичність мовлення. Для сфери використання, на думку окремих лінгвістів, особливим є відсутність чітких меж: від побуту, інтимного життя – до виробництва, політики, науки, мистецтва. Тематика і зміст зразків епістолярного стилю різняться залежно від сфери їх використання та інтересів адресатів.

Серед мовних засобів епістолярних творів, на думку науковців, є такі: звертання у кличному відмінку, форми ввічливості, багатозначна, емоційно забарвлена, зменшено-пестлива лексика, різноманіття дієслівних форм, синтаксичних конструкцій, наявність стандартних формул вітання, побажання, поради, згоди, відмови, подяки, схвалення, розради, співчуття.

Особливістю епістолярного стилю є наявність лише писемної форми вияву, перевага монологічного мовлення.

У процесі дослідження фронтових листів В.А.Лісняка виявлено, що опрацьовані нами твори є зразками родинно-побутового листування. Його мета – це вільний вияв стану автора, обмін думками з близькими. Домінуючим у творах є орієнтація на адресата. У листах автор виявляє погляди, мрії, наміри, бажання.

Основні композиційні прийоми, використані Лісняком: розповіді побутового та критичного змісту, роздуми, сни, спомини, внутрішні монологи, віртуальні діалоги з дружиною.

Усі тексти ідейно завершені, незважаючи на варіативність розміру (від розлогих розповідей до листів на 4 речення), є зрозумілими, думка в них висловлюється чітко. В основному листи Лісняка побудовані композиційно правильно: вітання, виклад думки, прощання, підпис. Текст від 10 жовтня 1943 року закінчується дописком (*P.S. Я посилаю лист за листом, щоб швидше пробитися до Вас, мої рідні. Пишу, як бачите, кожному зокрема і всім разом, тільки б швидше одержати від вас звістку, хай вже таку,яку судила нам доля*), що зумовлений необхідністю підкреслити надзвичайно емоційного стану душі адресанта. Лист від 01 серпня 1944 року містить епіграф – слова О.С.Пушкіна (*Не вдруг увянет наша младость, Не вдруг восторги бросят нас, И неожиданную радость Еще обнимем мы не раз)*, який підкреслює чуттєвість даної епістоли та ерудованість автора листа.

Листи мають суттєві ознаки, які характерні для епістолярного тексту:
1.використання звертань у кличній формі. Вони вирізняються поетичністю, різноманітністю, часто поширюються пояснювальними словами, що вказують

на ніжне ставлення автора до адресата. Назви останнього ускладнюються суфіксами здрібніло-пестливої, голубливої оцінки (*Люба моя дружинонька! Дорога Марійко! Квітонько-Марійко!Ластівко моя прекрасна!Срібна моя рибонька! Зіронько моя, Марійко!);*

2.спонукальність листів виражається формами наказового способу дієслів (*озвися до мене, не губи себе, пробач мені, збирай, проси, міцнійте, мої дорогі*);

3.наявність форм прощання (*обнімаю вас, цілую тебе у твою шовкову голівоньку, сонячно вітаю вас!);*

4.форма підпису підкреслює дружні взаємини автора з адресатом (переважно – *Ваш друг і батько Василь Лісняк*, але є більш інтимні – *Твій Василь* або дещо офіційні –В.Л., *Василь Лісняк*);

5.невимушеність у доборі мовних засобів, безпосередність у вираженні емоцій (*так прекрасно визрів я, передаю своє серце Вам*);

6.граматичні конструкції й лексичне наповнення властиві усному розмовному мовленню (*сю ніч, прийдешнє, жив-здоров буду*), наявні односкладні речення (*Озвися до мене, сонце моє!);*

7.синтаксис листів підкреслює поетичну індивідуальність автора;

8.тексти насичені рядками віршів, описами природи та портретними замальовками, вражають метафоричністю. У них простежується ліризм, щирість. [4, 186-208].

Отже, проаналізовані нами тексти мають ознаки епістолярного.

Література

1. Авраменко О., Чукіна В. Стилістика сучасної української мови. Програма факультативного курсу/ 10-11 кл. – К. : Грамота, 2008. – 256 с.

2. Коцюбинська М. Х. Зафіксоване і нетлінне: роздуми про епістолярну творчість / Михайлина Хомівна Коцюбинська. – К. : Дух і літера. Харківська правозахисна група, 2001. – 300 с.

3. Наер В. Л. К проблеме жанра в системе функционально-стилистической дифференциации язика / В.Л. Наер // Стилистические аспекты устной и письменной коммуникации. – М.: МГПИИЯ, 1987. – С. 39–47.

4. Лісняк В. А. Вибране: поезії, проза, публіцистика, критика; фронтові листи, пісні, фотодокументи. – Запоріжжя : Дніпропетровський металург, 2008. – 332 с.

Грона Н.В.,
доктор педагогічних наук,
Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сучасні підходи до викладання характеризуються застосуванням підходів, які забезпечують двоспрямований потік інформації викладач <=> студент,

студент <=> студент незалежно від форми заняття (лекція, практичне заняття, ділова гра тощо).

Застосування активних форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі є одним із перспективних напрямів практичної підготовки фахівців до педагогічної діяльності (А. Алексюк, В. Бондар, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пєхота, О. Савченко, М. Фіцула, Л. Хомич, Л. Шапошнікова, В. Якунін) [4]. Варіативні форми організації навчальних занять (лекція, семінар, практичне, лабораторне заняття) досліджували К. Баханов, А. Булда, В.Власов, П. Мороз, О. Пометун, В. Сотниченко, Т. Чубукова та ін. Підвищення ефективності процесу викладання у закладах вищої освіти вимагає подальшого вдосконалення всього комплексу основних організаційних форм навчання. Сучасна вища школа потребує застосування нових підходів з метою удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Мета статті полягає у висвітленні змісту практичних занять з методики навчання української мови як активної форми викладання в підготовці майбутнього фахівця для початкової школи.

На практичних заняттях студенти засвоюють необхідні навички шляхом застосування таких методів і прийомів, які стимулюють пізнавальну активність студентів. Студент вступає в діалог із викладачем, одногрупниками, виконує творчі завдання. Основними методами і прийомами роботи є самостійна пошукова робота, проблемні і творчі завдання.

Практичні форми навчання ставлять за мету: сформувати стійку мотивацію студентів до лінгводидактичної підготовки студентів із кожного розділу курсу; з'ясувати рівень засвоєння теоретичного матеріалу, необхідного для лінгводидактичної підготовки, систематизувати й поглибити раніше набуті знання; сформувати вміння й навички грамотного професійного спілкування майбутніх учителів початкових класів із застосуванням інтерактивних імітаційних методів (рольових та ділових ігор, імітаційних ситуацій), підвищити рівень мовленнєвої та професійної культури майбутніх фахівців.

Практичні заняття проводяться відповідно до розробленого плану, який містить перелік основних запитань, список рекомендованої літератури, завдання для самостійної роботи студентів [2].

Під час практичних занять з методики навчання української мови ефективними є вправи і завдання, у яких природними є різні мовленнєві ситуації і виокремлюється індивідуальне мовлення студентів, здійснюється мовне виховання і формується усвідомлене сприймання позитивної мовленнєвої поведінки. Наприклад, під час вивчення теми "Методика опрацювання розділу "Текст"" пропонуємо такі завдання: дібрати тематику есе для учнів 3, 4 класу; вправи для формування й закріплення вмінь (на основі текстів В. О. Сухомлинського): визначати тему, основну думку тексту, добирати заголовок до тексту, уміння відновлювати деформований текст, уміння складати план тексту; схарактеризувати етапи мовленнєвої діяльності молодшого школяра в процесі підготовки та написання есе на тему "Що я

думаю про свою Батьківщину? (Як я ставлюся до своєї Батьківщини? Що я бажаю своїй Батьківщині?)" – за вибором студента, назвати вміння, які формує вчитель на кожному етапі.

Для того, щоб навчити студентів аналізувати лінгводидактичні ситуації спілкування, комунікативно доречно використовувати мовні засоби, зокрема й невербальні, різноманітні інтерактивні прийоми, як-от: ділова, рольова гра, імітаційне моделювання ситуацій, неімітаційна гра тощо, наприклад: ділова гра "Тропи": продемонструвати фрагмент уроку (етап сприймання й осмислення навчальної інформації) для учнів 4 класу, де знайомимо з тропами (метафора, порівняння, уособлення – без уживання термінів); розробити паспорт проекту "Як місто Прилуки "живе" у тексті?"

Зміст роботи на практичних заняттях передбачає повторення студентами важливих лінгводидактичних понять, що впливає на вибір методів навчання. Наприклад, для повторення відомостей про "текст-розповідь" ефективними є традиційні методи: бесіда, робота з підручником, спостереження над лінгвістичним поняттям, а також інтерактивні: робота в парах, робота в групах, навчаючи – вчуся, мікрофон тощо. Практика свідчить, що розподіл методів на традиційні та інтерактивні умовний, а межі між ними нестійкі, спостерігається активне взаємопроникнення методів.

Робота з дидактичним матеріалом методично доцільна як фронтальна, так і в парах, у групах. Наприклад:

 Вивчаючи типи текстів з учням 2 класу, молодий учитель так побудував етап вивчення нового матеріалу:

Прочитати тексти. Про що говориться в кожному тексті? У якому тексті про щось розповідається? У якому тексті є опис? Який текст містить міркування. Отже, є текст-розповідь, текст-опис, текст-міркування.

1.Ромашка росте у полі. Дівчата полюбляють плести віночки з ромашок. Ромашка символізує доброту, ніжність.

2.Ромашка — трав'яниста рослина. Рівна, висока з яскравою жовтою голівкою, в білих прозорих пелюстках.

2.Ромашка — корисна лікарська рослина. Вона лікує людину від застуди.у Ромашка відмінний заспокійливий засіб, корисний для здорового сну і відпочинку. чашка чаю з ромашки на ніч, заспокоїть нерви, зніме напругу, прискорить засипання

А як вважаєте ви? Вас влаштовує таке пояснення? Запропонуйте власний варіант пояснення. Як організуєте роботу, щоб пояснити учням 3 класу, що таке есе?

Студенти, опинившись в умовах, максимально наближених до реальних, мають змогу оцінити себе, переконатися в необхідності збагачувати власні знання, удосконалювати професійні вміння й навички.

Збагаченню словникового запасу студентів термінологічною лексикою сприяють такі вправи: останнім часом у педагогіці з'являється багато нових слів. Скласти по 2–3 словосполучення з поданими словами: к*омпетенція, компетентність, електронні ресурси, скрапбукінг;* підготувати

самопрезентацію “Я – особистість і фахівець”; створити есе “Учитель – професія чи покликання” [3, 128].

Отже, практичні заняття сприяють розвитку пізнавальної активності й самодіяльності студентів, розвивають творче професійне мислення, уміння висловлювати й аргументувати власні думки, критично аналізувати аргументи опонентів, використовувати теоретичні знання для розв’язання професійних завдань, дають можливість забезпечити застосування технологій особистісно зорієнтованого, розвивального навчання та навчання за інтерактивними методиками.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998.
2. Греб М. М. Використання дидактичного потенціалу проблемного підходу в процесі вивчення лексикології української мови у вищій школі / М. М. Греб // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (44), Issue: 92, 2016. – P. 21–26.
3. Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : монографія / Н. В. Грона. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2017. – 592 с.
4. Дроздова І. П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти : навч. посібн. / І. П. Дроздова. – Харків : ХНАМГ. – 2008.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч.посібн. / М. М. Фіцула. – К. : “Академвидав”, 2006. – 352 с.

Данилкіна Г.І.,
магістрант,
Бердянський державний педагогічний університет,
науковий керівник – к. пед. н., доц. **Л. О. Алєксєєва**

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л. ЛЕОНОВА И К. СИМОНОВА)

Изучение типов простого предложения – одна из важнейших сторон работы языковедов в области синтаксиса русского языка. Многочисленность проблем, возникающих при изучении безличных конструкций, связана с тем, что этот особый тип односоставных предложений не представляет собою единства ни по структуре, ни по функциональному назначению отдельных членов.

Проблема изучения безличных предложений привлекает к себе пристальное внимание исследователей на протяжении всей истории лингвистики. К данной проблеме обращались такие видные ученые, как

В. Белошапкова, В. Богородицкий, Ф. Буслаев, Л. Василенко, П. Лекант, В. Матвеенко, И. Мещанинов, Д. Овсянико-Куликовский, А. Пешковский, А. Потебня, М. Разумовская, Е. Скобликова, И. Столярова, А. Студнева, К. Тимофеева, Ф. Фортунатов, А. Шахматов и др.

Актуальность работы обусловлена потребностью изучить безличные предложения на материале произведений Л. Леонова и К. Симонова. **Цель** исследования состоит в том, чтобы выявить структурно-семантические особенности построения безличных предложений в художественных произведениях Л. Леонова и К. Симонова. **Методы исследования** – лингвистическое описание языковых фактов и структурно-семантический метод.

В нашей работе мы изучим глагольные односоставные предложения, в которых глагольные формы употребляются как независимые. По мнению лингвистов – В. Матвеенко, И. Мещанинова, П. Леканта, Д. Овсянико-Куликовского, К. Тимофеева, общим свойством всех глагольных односоставных предложений является бессубъектность. Она выражается в том, что соотносительность субъекта и признака не представлена, а действие, обозначенное в главном члене, оформляется как независимое (например сравним: *В доме уже все спали – В доме уже спали*). Однако независимое действие внутренне соотнесено с деятелем. Так, в предложении *В доме уже спали* глагол выражает действие, которое мыслится как совершаемое деятелем (а не совершающееся само по себе), но деятель словесно не обозначен, а грамматически, в форме глагольного главного члена, представлен как неопределенный [3, с. 47].

Отношение действия к деятелю служит одним из оснований деления глагольных односоставных предложений на пять видов: определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные, инфинитивные. Подробнее рассмотрим безличные предложения.

Безличными называются простые односоставные предложения со сказуемым, называющим такое действие или состояние, которое представлено без участия субъекта действия (подлежащего). Например: *До станции оставалось еще с версту.*

Семантической основой безличных предложений является отсутствие именно активного деятеля (или носителя признака), так как указание на деятеля (или носителя признака) в предложении все-таки может быть, однако в такой форме, которая не допускает грамматического подлежащего. Сравним примеры: *Я хотел его снять оттуда и Хотелось мне его снять оттуда*…. В безличном предложении *Хотелось мне его снять оттуда*… есть указание на действующее лицо (мне), однако форма глагола-сказуемого не допускает именительного падежа, его нельзя установить и по связи с другими словами, и действие представляется как протекающее независимо от деятеля. Примерно то же в следующих предложениях: *Поле темно* и *Однако в поле уж темно*…. В двусоставном предложении *Поле темно* обозначен носитель признака (*поле*), а в безличном *Однако в поле уж темно*… признак выступает как существующий

безотносительно к его носителю, причем и признак меняет свое качество: он переходит в состояние [1, с. 22].

Из сказанного следует, что общим значением безличных предложений является утверждение независимого признака (действия), не соотнесенного с деятелем. Это значение передается главным членом предложения. Содержание главного члена безличных предложений составляют: а) обозначение независимого признака – действия, состояния; б) выражение несоотносительности действия с деятелем; в) указание на отношение высказывания к моменту речи (синтаксическое время). Показатель данных значений – форма безличности: 3-е лицо единственного числа, прошедшего времени, среднего рода.

По особенностям грамматической семантики безличные предложения делятся на:

1. Предложения с переходными глаголами, выражающими активное воздействие стихийных сил на какой-либо объект; например: *...в ту ночь сорвало с якорей даже плавучие маяки*.

2. Предложения с непереходными глаголами, обозначающими разного рода природные процессы, чаще всего – изменения погоды, изменения, связанные со сменой дня и ночи; например: *На дворе совсем прояснилось*.

3. Предложения с непереходными безличными глаголами на -ся, выражающими непроизвольную легкость, а при отрицании, наоборот, трудность или даже невозможность пребывания в определенном состоянии, в том числе в состоянии определенной деятельности; например: *Мне сегодня хорошо работается*.

4. Предложения с непереходными и переходными глаголами, обозначающими болезненное состояние живого существа, чаще всего – лица; например: *Сашку затрясло*.

5. Характерные для русского языка отрицательные предложения, выражающие отсутствие в описываемой ситуации определенного предмета или явления; например: *Времени для раздумий не оставалось*.

6. Предложения со сказуемым, выраженным категорией состояния, обозначающие:

а) состояние окружающей среды; например: *В павильоне было прохладно*;

б) состояние живого существа (чаще человека – лица); например: *Ей было неловко и тягостно*;

в) “состояние дел”; например: *С продовольствием вообще было трудно*.

7. Предложения со сказуемым, выраженным сочетанием безличного глагола или категории состояния с инфинитивом, обозначающие:

а) целесообразность-нецелесообразность действия, например: *Интересно остановиться еще на одном вопросе*;

б) легкость или трудность осуществления действия, например: *Несладко работать в пустыне*;

в) связанное с действием положительное или отрицательное эмоциональное или физическое состояние, облегчающее или затрудняющее

реализацию действия, например: *Большой семьей веселей жить*;

г) временные и пространственные условия, влияющие на реализацию действия, например: *Однако успокаиваться пока рано* [2, с. 54].

Таким образом, разнородность синтаксического типа безличных предложений приводит к тому, что проблематика его изучения не может быть ограничена лишь вопросами специфики синтаксических категорий в языковом плане или в их отношении к логическим категориям. Лингвисты, наблюдая за грамматическими и стилистическими сторонами языковых явлений, в их органическом единстве, имеют возможность изучать безличные предложения не формально, а глубоко, сознательно, раскрывать в каждом отдельном явлении его подлинное содержание, фиксировать в движении и функционировании синтаксические структуры в различных речевых и функционально-языковых стилях.

Изучение безличных предложений на основе художественных текстов позволяет наглядно продемонстрировать способы функционирования безличных предложений в реальной речевой ситуации, показать все многообразие таких предложений.

Література

1. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис. / Н. С. Валгина. – М. : Флинта, 2009. – 397 с.

2. Галкина-Федорук Е. М. Безличные предложения в современном русском языке / Е. М. Галкина-Федорук. – М. : Дом книги, 1990. – 279 с.

3. Леонов Л. М. Произведения: в 3-х т. / Л. М. Леонов. – М. : Арбат-Книга, 1997. – Т. 1: Романы. Повести. Рассказы. – 418 с.

4. Современный русский язык : Учебник / Под ред. В. А. Белошапковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1997. – 469 с.

Дериведмідь О.С.,
магістрант,
Бердянський державний педагогічний університет,
науковий керівник – к. філол. н., доц. **С.М. Глазова**

ДЕМОНОЛОГІЧНА ЛЕКСИКА ЯК РІЗНОВИД СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ЛЕКСИКИ

Усі міфологічні і демонологічні уявлення, магічні обряди та ритуали не лише пов’язані із фантастичною сферою, а й, як правило, відбивають багатющий міжпоколінний досвід людей, і відтворюють їх вікові прагнення. Тому це зобов’язує пильніше придивитись до даного феномена, що відігравав неабияку роль у становленні та розвитку духовності народу. Відповідно вірування та повір’я – основа світоглядних уявлень людей і найважливіша складова їх духовного життя – на сьогодні є **актуальною** темою дослідження.

Мета роботи полягає в аналізі демонологічної лексики сучасної української мови на семантичному й лексичному рівнях.

Демонологічна лексика є важливим компонентом у формуванні сучасної української літературної мови, яка постійно розвивається, збагачуючи художні засоби літературно-мистецьких жанрів. Більшість загальновживаних демономенів послідовно зафіксовано в етнографічних та фольклорних джерелах, художній літературі XIX - поч. XXI ст.

У демономенах знаходять відображення історичні процеси, які відбувалися в лексичній системі української мови від найдавніших часів до сучасності. Лексичний фонд українських демонологічних назв включає праслов'янські утворення (*бала, біс, відьма, волхв, галдун, дідько, чорт, явида, яга, ядун* та ін.), запозичення (*астролог, босорка, василіск, екстрасенс, иджибаба, маг, полтергейст, сатана, шаман)* та питомі українські слова (*вовкун, дияволка, русалонька, чортисько, чортяточко* та ін.), що кількісно переважають. Еволюція лексико-семантичної мікросистеми простежується на рівні якісних і кількісних характеристик складників. Найголовнішими механізмами її розвитку є формування значень на базі існуючих понять (відьма – "жінка, яка багато знає", "жінка, яка займається чаклуванням", "зла жінка", "розпатлана жінка"; русалка – "дівчина-утопленица", "дівчина-риба", "дівчина з гарним довгим волоссям"), словотворення *(відьмище, вовкун, дракончик, непрості, упирятко*), запозичення (*василіск, гідра, полтергейст, сукуб*).

До позамовних факторів, які вплинули на розширення складу демонологічної лексики, належать переоцінка носіями мови назв за полярністю добро-зло у зв'язку з прийняттям християнства, а також оберегові заборони на вживання демономенів, що спричинило появу евфемізмів. Евфемізми на позначення демонологічних персонажів у живомовному просторі мають нерівномірне поширення. За спостереженнями, вживання демономенів у говірках південно-східного наріччя є мало табуйованим, що виявляється в активних мовних реалізаціях. У говірках південно-західного наріччя табу на вживання демонологічної лексики діє й сьогодні. Цей факт пояснюється, насамперед, мірою збереження релігійності загальною масою представників реґіонів та сталістю корінного населення, яке менше потрапило під вплив міграційних процесів. Власне мовні фактори розвитку системи демонологічних назв змінили якісні показники демономенів (утворилися фонетичні, словотвірні варіанти).

Демонологія є органічною частиною наївної картини світу українців, яка відображає уявну дійсність, побудовану на давній міфології та християнських віруваннях. Демономени української мови утворюють структуровану, досить розгалужену, незамкнену мікросистему, яка включає такі лексико-семантичні групи: "Відьма", "Некродемономени" (*заставний мрець, русалка, упир, привид*), "Перевертень", "Потвора", "Змій", "Чорт", кожна з яких має відповідну домінанту групи, часто родову назву (*біс, відьма, ворожбит, знахар, мавка, перевертень, чаклун, упир, чорт* та ін.). Незважаючи на тривалий процес формування, вона не є консервативною, а розвивається, набуваючи якісних ознак як у словотворенні, так і в семантиці. Розширення семного складу лексичного значення назв спричинене

відображенням у ньому елементів різних картин світу: язичницької (*відьмочка, домовичок, мавочка, русалочка, чортяточко*), що характеризується шанобливим ставленням до духів природи, та християнської (*диявол, сатана*) з різко негативною оцінкою демонів зла.

Демонологічні найменування відзначаються лінгвокультурною маркованістю, що певним чином характеризує носіїв етнокультури. У прямому значенні вони не тільки називають предмети уявної дійсності, а й виконують оцінно-експресивну функцію: сигналізують про підкреслено негативне чи позитивне ставлення до названих предметів з боку мовця. Традиційно демонологічна лексика позначає суб'єкти, поведінка яких є відхиленням від моральних, соціальних норм, а зовнішність відзначається потворністю. Ці чинники вплинули на негативну оцінність більшості демонологічних назв, порівн.: *вітюха, марюка, упиряга, чортовище* тощо. Шкала негативних оцінок демонів широка; це закладено у відображенні уявлень про добро і зло (*демон* – матеріалізація зла). Рідше досліджувані номени мають демінутивну форму: *відьмочка, упирятко, чортяточко.* Стилістична маркованість знаходить відображення в конотативних компонентах демонологічних назв. Конотації доповнюють предметно-понятійний зміст номенів і надають їм експресивної функції на основі світоглядних знань людей, їхнього культурно-історичного досвіду. Вони є асоціативно-образними складниками лексем, що характеризуються узуальними (*відьма*: зла, сварлива жінка; *баба яга*: дуже стара, зла, сварлива жінка) та оказіональними конотаціями (*відьма*: вульгарна жінка). Назви із узуальним значенням функціонують у міфологізованих, сатирично-гумористичних текстах, мовленні. Оказіональні утворення є характерною ознакою мови художньої літератури.

Отже, демонологічна лексика реалізується в конструкціях пейоративного плану, є виявом національної інвективної стратегії.

Література

1. Воропай О. Звичаї нашого народу : етнографічний нарис / О. Воропай. – К. : Оберіг, 1991. – Т. 1. – 455 с.
2. Головацький Я. Виклади давньослов’янських легенд, або міфологія / Я. Головацький. – К. : Довіра, 1991. – 91 с.
3. Давидюк В. Кроковеє колесо. Нариси з історичної семантики українського фольклору / В. Давидюк. – К. : Наукова думка, 2002. – 187 с.
4. Давидюк В. Первісна міфологія українського фольклору / В. Давидюк. – Луцьк : Вежа, 1997. – 295 с.
5. Етимологічний словник української мови / За ред. О. Мельничука : У 7 т. – К. : Наукова думка, 1982–1989. – Т. 1. – 450 с.

Загороднова В.Ф.,
доктор педагогічних наук, професор,
Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ Й РІДНОЇ МОВ

Традиційна система навчання української мови в школі тривалий час характеризувалася однобічним підходом до об'єкта навчання – мови, розглядом її переважно в системно-структурному аспекті, у відсторонені від людини – носія мови, члена суспільства, в якому мова функціонує, культури, яку, вона виражає і розвитку якої сприяє. Такий підхід свідчить про те, що культуроносна, духовна, "людиноформувальна" сутність мови залишалася поза увагою. Пошуки ефективних шляхів навчання привели до розробки лінгвокультурологічного підходу до мовної освіти, в центрі якого лежить ідея взаємопов'язаного навчання мови та культури. Проте важливою лінією опанування українською мовою як державною в школах з полікультурним контингентом учнів, на нашу думку, є крос-культурне навчання, тобто навчання державної мови та культури у взаємодії і взаємовпливі з іншими мовами та культурами, вироблення не тільки мовної, але й міжкультурної комунікативної компетентності білінгвальної особистості. Про актуальність цієї проблеми зазначалося в програмах з української мови, де передбачалося, що учні, які є представниками національних спільнот, мають досягти визначеного програмою рівня україномовної комунікативної компетентності, що дозволить їм стати учасниками міжкультурного спілкування в державі.

Труднощі у вивченні учнями національних спільнот української мови пояснюються як лінгвістичними, так і екстралінгвістичними (позамовними) причинами. До лінгвістичних причин необхідно віднести такі, як природа мовного знаку, його функціонування у мовленні. Екстралінгвістичні причини полягають у тому, що найбільші труднощі під час засвоєння мовного матеріалу відчувають ті учні, які рідко користуються українською мовою у повсякденному спілкуванні.

Аналіз наукових джерел вітчизняної та зарубіжної педагогіки засвідчує, що в теорії і практиці базової і повної середньої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації мовної освіти учнів-представників національних спільнот:

– розглянуті проблеми полікультурної освіти (Р. Агадулін, Б. Ажнюк, В. Андрущенко, Г. Балл, Л. Голік, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Тараненко та ін.);

– здійснений аналіз проблем крос-культурної взаємодії представників національних спільнот (Ю. Апресян, Т. Баталова, А. Варг, Л. Веденіна, А. Вежбицька, Є. Верещагін, І. Дубов, В. Клоков, А. Колесніков, М. Комлєв, В. Костомаров, Р. Манєкін, Р. Мільруд, І. Мостова, Н. Півонова, Ю. Прохоров,

Л. Пушкарьов, З. Сікевич, П. Сисоєв, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, С. Тер-Мінасова, Л. Чинакова, Є. Яковлєва та ін.);

− визначено крос-культурність методологічною передумовою розвитку гуманітарних наук у полікультурному світі (Н. Алієва, І. Василенко, Б. Гутман, О. Залевська, Д. Зільберман, В. Красних, Ж.-Ф. Ліотар, Н. Петякшева, П. Рікер, М. Степанянц та ін.);

− уточнені, переосмислені мета і зміст навчання української мови (О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Є. Дмитровський, Т. Донченко, С. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Онкович, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско, Т. Симоненко, М. Стельмахович, І. Хом'як, О. Хорошковська та ін.).

– досліджені проблеми навчання міжкультурного спілкування (Н. Бориско, Н. Гальскова, Л. Голованчук, А. Гордєєва, О. Коломінова, О. Красковська, Ю. Пассов, В. Сафонова, Н. Скляренко, О. Тарнопольський, С. Тер-Мінасова, В. Фурманова, D. Buttjes, M. Byram, Ju. Istjagin, C. Kramch, J. Roche та ін.);

– розглянуті концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній мовній освіті, зокрема, формування комунікативної компетентності (А. Богуш, М. Вашуленко, Д. Ізаренков, С. Караман, Т. Ладиженська, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін.), мовленнєвої (І. Варнавська, Н. Веніг), мовної (І. Дроздова, Ю. Тельпуховська), мовнокомунікативної (Т. Симоненко), соціокультурної (І. Воробйова), культурно-країнознавчої (Л. Голованчук), дискурсивної (Н. Головіна, М. Кенел і М. Свейн, О. Кучеренко, К. Сєдов, М. Халлідей), крос-культурної компетентності (О. Богданова, Н. Півонова, M. Bergelson, J. Berry, M. Byram, G. Zarat).

Оскільки сучасні лінгвісти та лінгводидактики (І. Голубовська, В. Жайворонок, В. Кононенко, М.Кочерган, І. Ґудзик, С. Єрмоленко, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.), постулюючи зв'язок мови з мисленням, доводять, що навчання мови безпосередньо пов'язане з навчанням нового стилю мислення, отже, під час створення сучасних, найбільш ефективних методик навчання будь-якої мови необхідно використовувати досягнення когнітивно-дискурсивних і комунікативно-прагматичних досліджень сучасної лінгвістики.

Загальноприйнятим є положення про те, що інформація про навколишню дійсність зберігається у свідомості людини у формі великої кількості концептів, які сучасною лінгвістикою розглядаються в трьох аспектах: 1) когнітивному та психолінгвістичному; 2) синкретичному, який об'єднує постулати когнітивного та лінгвокультурологічного підходів; 3) власне лінгвокультурологічному. Для шкільного знайомства з концептами ефективним буде розгляд ознак: в когнітивній інтерпретації – це суб'єктивність, неструктурованість, оперативність; у лінгвокультурологічній інтерпретації – об'єктивність, структурованість, глобальність, історичність.

Формування мовної особистості, на нашу думку, має передбачати не тільки оволодіння вербальним кодом мови, умінням користуватися нею під час

спілкування, але й формування у свідомості учнів картини світу носія цієї мови як представника певного соціуму, тому навчання має бути не тільки спрямованим на залучення школярів до концептуальної системи лінгвосоціуму, а й до крос-культурного осмислення вимірів двох дещо різних соціокультурних спільнот. До речі, на думку О. Потебні, національний (етнічний) компонент впливає не лише на формування світосприйняття, а й на сам процес розгортання думки: „Людина, яка говорить двома мовами, переходячи від однієї до іншої, змінює разом з цим характер та напрям розгортання своєї думки, причому так, що зусилля її волі лише змінює колію думки, а на подальше її спрямування впливає лише опосередковано [2, 260]“.

Отже, постає проблема формування не лише умінь і навичок взаєморозуміння комунікантів, а й спільності уявлень про світ в їхньому соціально-психологічному та національно-культурному вимірі. Оскільки, саме на „…лінгвокогнітивному рівні узагальнюються стійкі комунікативні потреби в типізованій специфіці мовленнєвої поведінки, що засвідчує внутрішні мотивації та ціннісні настанови особистості [1, 60]“, то вчитель-словесник має допомогти учням побачити в узагальнених категоріях національно окреслене, історично й традиційно зумовлене, осмислене у вимірах часу, ввійти в коло споконвічно народних прагнень із орієнтацією на сучасні процеси, тобто спрямувати пізнання концептуальних засад духовності в урочище мови.

Література

1. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови : [монографія] / Вікторія Федорівна Дороз. – Київ : Центр учбової літератури, 2011. – 456 с.
2. Дороз В. Ф. Українська мова в діалозі культур: факультативний курс : навч. посібник. – К. : Ленвіт, 2010. – 360 с.
3. Кононенко В. І. Мова у контексті культури : [монографія] / Віталій Кононенко. – К. : Плай, 2008. – 390 с.
4. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А.Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 614 с.

Змєєва А.К.,
студент,
Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка,
науковий керівник – д. пед. н. **Н.В. Грона**

РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Закон України “Про Загальну середню освіту” визначає основні положення щодо формування особистості учня в інтелектуальному, соціальному і фізичному аспектах, переорієнтацію освітньої парадигми на розвиток

особистості учня, його саморозвиток та самоосвіту, оскільки на сьогодні сфера діяльності людини незмірно зросла та потребує мобільності, творчого вирішення поставлених завдань. Сучасне суспільство супроводжує проблема підготовки професійних кадрів із високою трудовою активністю та сталою громадянською позицією. Ця проблема вимагає рішення у підвищенні якості навчального процесу в загальноосвітніх школах, формуванні внутрішньої потреби в набутті нових знань, стимулюванні бажання вчитися та постійній підтримці інтересу учнів до знань. Вона реалізується у перегляді змісту навчальної програми шкіл, її засобів, методів і форм.

Реалізації цього підходу сприяє запровадження в навчальній практиці робочих зошитів як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів, що допомагає їм самостійно засвоювати нові знання, формувати вміння й навички виконання тих чи інших завдань. Зошит має забезпечити розвиток розумової активності, що сприяє підвищенню ефективності навчання учнів та рівня їхнього творчого розвитку. Пізнавальний інтерес розвиває ініціативу, творчість, наполегливість, самостійність. Інтерес до навчання розвиває почуття обов'язку, а тому навчальна праця стає системною, виконується якісно.

Пізнавальна діяльність в умовах школи – це один із принципів навчання, який включає пояснення мети і завдань навчального предмета, значущість його для подальшого зовнішнього життя учня; застосування розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція) під час навчання; виникнення позитивних емоцій, які сприяють мотивам навчання на основі почуттів (задоволення від правильно виконаного завдання); критичний підхід у процесі засвоєння нової інформації (аналіз поданих у процесі навчання матеріалів); наявність належного контролю і самоконтролю. Так розглядають активізацію пізнавальної діяльності Н. Бібік, С. Гончаренко, Б. Кобзар, Г. Костюк, О. Савченко, В. Сухомлинський.

Щодо "робочого зошиту", визначення не є однозначним, оскільки в багатьох дослідженнях термін варіюється по-різному. З урахуванням результатів аналізу літературних джерел та практичного досвіду застосування робочих зошитів можна сформулювати таке визначення: "Робочий зошит – навчальне видання, на основі якого відбувається усвідомлення нового навчального матеріалу та формування практичних умінь, а також організація самостійній роботи учнів, контроль їх навчальних досягнень" [5, 82]. Проблему розробки та використання робочих зошитів у навчальному процесі досліджували Н. Ерганова, А. Лікарчук, О. Нільсон, Н. Преображенська та ін.

Ми виділяємо такі шляхи активізації пізнавальної діяльності учнів:

1. Співвідношення нової інформації з минулим досвідом учня через виконання практичних завдань.
2. Устаткування отриманої інформації у системі знань учня через порівняльний аналіз.
3. Самостійна робота учнів з приводу дослідницької діяльності.
4. Стимулювання пізнавального інтересу учнів.

Останнє досягається шляхом використання пізнавальних та творчих завдань, задач логічного змісту, які передбачають такі дії учнів: співвіднести дані умов і відповідей; дати оцінку вчинкам, фактам, явищам; довести чи спростувати думки, положення; дати оцінку вчинкам, фактам, явищам; установити нові залежності, зв'язки, закономірності; виправити навмисні помилки тощо. Варіювання вище поданих завдань підтримує сталий пізнавальний інтерес та розумову активність на заняттях. Варто зазначити, що за своїм змістом відповідні завдання знаходять місце у робочих зошитах. Такі види робіт розвивають в учнів вміння виконувати аналітичні операції на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, доводити, узагальнювати, працювати за певним алгоритмом дій. Учні набувають навичок самостійно мислити, контролювати результати роботи.

Наприклад, у робочому зошиті на друкованій основі можуть міститися такі запитання до відповідних предметів: "Розгляньте на малюнку поселення стародавніх слов'ян. Чому наші предки намагалися селитися поблизу річок та лісу?" – для знаходження відповіді на поставлене запитання учень повинен самостійно встановити причинно-наслідкові зв'язки на основі власних пізнань; "Чи хотілося б тобі стати археологом або взяти участь в археологічній експедиції? Чому?" – відповідаючи на питання учні можуть висловити власну думку, довести та аргументувати її (Коченгіна М. В. Літературне читання: Робочий зошит. 4 клас: для загальноосвіт. навч. закладів: для підруч. М. В. Коченгіной, О. А. Коваль. – Х.: Вид-во "Ранок", 2015. – 64 с.).

На відміну від підручника робочий зошит спрямований на "діалог з учнем", він не стільки несе в собі інформацію, скільки сприяє творчому розвитку школяра. Від підручників робочі зошити відрізняються відсутністю великого текстового навчального матеріалу; наявністю значної кількості різноманітних завдань, які стимулюють пізнавальну діяльність учнів; системою орієнтирів, які дають змогу сконцентрувати увагу учнів на сутності навчального матеріалу [3, 11].

Доведено, що робочі зошити – це мобільний жанр навчальної літератури, інноваційне поліфункційне дидактичне явище. Вони швидше за інших відгукуються на потреби освітнього процесу: оперативно реагують на зміни в навчальній програмі, доповнюють, поглиблюють матеріал уроків.

Робочий зошит – навчальний посібник, який має особливий дидактичний апарат, щоб допомогти учневі в освоєнні навчальної дисципліни. Введення робочих зошитів в арсенал дидактичних засобів надає учителеві реальну можливість оптимізувати навчальний процес.

Таким чином застосування робочих зошитів на друкованій основі в навчальній практиці дає змогу керувати за перебігом виконання завдань, відсоток їх правильного виконання стане більшим, стане можливим виникнення позитивних асоціативних зв'язків, що сприятиме активній пізнавальній діяльності учнів.

Література

1. Бібік Н. М. Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання

молодших школярів / Н. М. Бібік // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 53–56.

2. Вержинская Е. А. Создание рабочей тетради по дисциплине / Е. А. Вержинская – Оренбург, 2009. – (Методические рекомендации). – 18 с.

3. Лікарчук А. М. Технологія створення та використання зошитів з друкованою основою (на матеріалі хімії) : Дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. М. Лікарчук // Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.

4. Ляхоцький В. П. Із педагогічної спадщини І.Огієнка / П. В. Ляхоцький // Почат. школа. – 1997.– №3. – С. 56–58.

5. Майорова І. Г. Визначення та класифікація робочих зошитів / І. Г. Майорова // Вісник післядипломної освіти. – 2011. – № 4 (17). – С.78–85.

Іванова М.І.,
студент,
Бердянський державний педагогічний університет,
науковий керівник – к. філол. н., доц. **Б.А. Салюк**

КОНЦЕПТ “ВІДВЕРТІСТЬ” У ТЕКСТАХ АЛЬБОМУ “EVOLVE” ГУРТУ IMAGINE DRAGONS

Пісенна лірика є одним з найбільш доступних, відкритих і популярних видів художньо-творчої діяльності у XXI ст., водночас малодосліджених об’єктів філології через упереджене ставлення науковців до неї як до текстів другого сорту, порівняно з високою поезією.

Однак, тексти пісень також є важливою частиною поетичної творчості і спадку будь-якої країни. Пісенний текст, порівняно з іншим – віршованим, відзначається характерною ритміко-інтонаційною будовою, фоностилістичними властивостями, експресією, складом лексики та характерною сполучуваністю слів. Він орієнтований на доступність фрази слухачеві, на легке декодування метафоричних висловів, що вимагає від поета використання певних лексичних, семантичних, ритміко-інтонаційних повторів, лексично-образних та емоційно-експресивних стереотипів тощо [2, 3].

Сучасна американська пісенна творчість є беззаперечним лідером у масовій культурі та музичній індустрії світу. Зокрема, цікаві тексти створює інді-рок гурт Imagine Dragons, що й стали матеріалом для нашого дослідження. Третій студійний альбом “Evolve” вийшов 23 червня 2017 року і складається з 11 пісень. Спільною темою усіх текстів є вираження автором пісень власних почуттів і переживань, що спонукає його до відвертості з аудиторією слухачів.

Метою дослідження є вивчення концепту “відвертість” ліричного автора у текстах пісень альбому “Evolve” гурту Imagine Dragons.

В англійській мові слово “sincerity” має широку семантичну структуру, що

складається з понад 30 значень, утворює велику кількість словотворів і фразеології. Крім власне лексеми *sincerity*, в англійській мові існує понад 100 слів, що пов'язані з нею лексико-семантичним зв'язком, наприклад: artlessness, bluntness, candidness, candour, fair-dealing, frankness, openness, plain dealing, straightness, true, truth тощо. Щодо образності, то у свідомості носіїв мови відвертість представлена здебільшого як щирість у стосунках між людьми, відкритість з собою та іншими, правдивість у словах та вчинках.

Проведений лінгвостилістичний аналіз текстів пісень альбому "Evolve" гурту Imagine Dragons засвідчив активне використання лексем та різних стилістичних прийомів задля висловлення почуття відвертості автора пісень – фронтмена Дена Рейнольдса.

Так, автор намагається бути максимально відкритим зі своїм слухачем. Наприклад, використавши вислів "*Singing from heartache from the pain*" ("Я співаю від страждань і болю") з пісні "Believer" має конкретну мету. З його допомогою фронтмен намагається поділитися з аудиторією своїми емоціями та переживаннями, відверто розповідає про свої серцеві рани.

Пісня "Mouth of the River" розповідає про людину, яка розчарувалась своїм минулим грішним і нарцисичним життям і хоче трохи любові та спокою. Автор використовує такі рядки, як "*wanna be someone*" ("хочу бути кимось"), "*I'm self-destructive*" ("я саморуйнівний"), "*I'm self-important*" ("я той, хто величається собою"), "*I'm self-assured, I'm nervous*" ("я самовпевненний, я нервовий"). Ден без жодних приховувань розповідає про себе та про той нервовий стан невизначеності, в якому він перебуває.

Рядками "*Most days I'm keeping to myself, living in my little bubble*" ("Більшу частину днів я залишаюся наодинці з собою, живу у своїй маленькій бульбашці") з пісні "Dancing in the Dark" автор розкриває слухачеві історію своєї самотності і наголошує на тому, що він завжди знаходиться осторонь від усіх.

У пісні "I Don't Know Why" фронтмен часто повторює рядок "*We're living in a lying trust*" ("Ми живемо, обманюючись хибною довірою"). Цим висловом він наголошує на проблемі щирості серед людей. Це питання його дуже хвилює, що виражається використанням епітету "*dangerous love*" ("небезпечне кохання") та ідіоми *"false trust"* ("фальшива довіра").

Автор також асоціює себе з катастрофою. Для цього він використовує наступні вислови: "*I'm a hopeless crash collision*" ("я безнадійна катастрофа") з пісні "Yesterday"; "*I'm half-diseased*" ("я напівхворий") з пісні "Whatever It Takes". У такий спосіб Ден Рендольс намагається сказати, що він все життя руйнує стереотипи, чинить опір проти усього буденного та сірого, й завжди порушує правила. Він відвертий із собою та з тими, хто його оточує, адже робить так, як відчуває, а не так, як належить чинити згідно з правилами.

Отже, здійсненний аналіз текстів пісень альбому "Evolve" гурту Imagine Dragons засвідчив, що концепт "відвертість" розкривається через порівняння, епітети, повтори, ідіоми, за допомогою яких автор розкрив усі свої думки й переживання, проблеми, які його найбільше хвилюють.

Література

1. Романчук С. М. Лексико-стилістична парадигма української поезії пісенного жанру 60–80-х років XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. н. зі спеціальності 10.02.01 – українська мова / С. М. Романчук. – К., 2007. – 22 с.
2. Тексти пісень гурту Imagine Dragons [Електронний ресурс] – Режим доступу : https://www.imaginedragonsmusic.com/content/about

Кідалова В.П.,
учитель,
ЗЗСО № 20, м. Бердянськ

ЛІТЕРАТУРА ПОДОРОЖЕЙ В ІМАГОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Документально-белетристична література подорожей є першим етапом формування уявлень про інші народи й країни, першоджерелом етнообразів. У цьому типі текстів взаємодіють такі чинники як орієнтація на достовірність зображення, інтертекстуальність, дискурсивні схеми та прагнення художнього засвоєння реальності. Внаслідок цього факти піддаються переосмисленню, узагальненню, ідеологічній корекції, стають символами. Сформовані в такий спосіб етнообрази, незважаючи на своє фактуальне підґрунтя, належать не емпіричній реальності, а уявному дискурсу, тобто художньому простору текстів. Вони засвоюються літературною традицією в цілому, відтворюються у художній літературі та стають частиною культурної свідомості різних епох. Саме ця специфіка розміщує дискурс подорожей у фокус зацікавлень імагології.

В академічному середовищі сьогодні актуальними залишаються питання визнання подорожі повноцінним художнім жанром або й взагалі окремим жанром, немає згоди між дослідниками щодо класифікації та таксономії цього класу текстів. Як видно з огляду проблеми подорожі в науковій літературі, свобода і гнучкість жанру подорожі та його аморфність викликають теоретичні труднощі для формулювання дефініції самого жанру та чіткої типології різновидів літератури подорожей. Проте імагологічні студії виходять за межі класичного літературознавства і на перший план виносять не літературно-естетичну цінність творів, а структуру, ґенезу та історично-культурний контекст формування етнообразів. Тому імагологи можуть вільно послуговуватись методами інших гуманітарних галузей і працювати з широким спектром матеріалів – і тими, що належать до царини красного письменства, і тими, естетична цінність котрих, або й літературність взагалі, може уявлятися спірною з точки зору історії й теорії літератури. У жанрі подорожі творили подекуди не видатні митці, а літератори так званого другого ряду. Вони не були

майстрами поетики й не претендували на новизну ідей. Їхні твори не увійшли до фонду літературної класики, не завжди привертали увагу публіки за життя авторів або зазнавали забуття невдовзі після публікації.

Проте слід урахувати, що роль другорядних письменників полягає у збереженні дискурсивної традиції. Подорожі, приваблюючи масового читача документально-публіцистичним аспектом, виконують функцію медіатора для розповсюдження етнічних стереотипів, міфологем та ідеологій. Літературі подорожей притаманний ореол достовірності, що утворюється за рахунок вищої епістемічної позиції автора відносно читачів. Письменник, що пізнав і світ Свого, і світ Іншого, сприймається як авторитет, висновки та спостереження котрого викликають довіру, оскільки він належить до тієї ж групи, що й читач, отже, він описує Іншого, виходячи з рідних концептів. Міркуючи над можливістю включення всіх (а не лише суто мистецьких) типів дискурсу подорожей до сфери уваги літературознавчих студій, важливо враховувати контекст еволюції цього дискурсу. Потрібно брати до уваги, що варіативність дискурсу подорожей зумовлена змінами у культурно-гносеологічній парадигмі, й розглядати його у просторі словесності як феномену, ширшого ніж художня література.

Я. Елснер та Ж.-П. Рубі характеризують еволюцію феномену подорожі в європейській культурі від Середньовіччя до модернової доби як історію взаємодії двох чинників: прагнення духовного вдоволення (паломники, туристи-естети, мандрівники-етнографи) та практичних потреб (завойовницькі походи, релігійні місії, торговельні поїздки, інтелектуальне завоювання через наукові розвідки) [3, 1-56]. Духовні та утилітарні засади подорожі часто змішувалися і вербалізувалися, відповідно, у художній та науково-документальній сторонах літератури подорожей. За К. Томпсоном, автор-мандрівник бере на себе дві ролі – репортера, що прагне донести до точну інформацію про світ Іншого, та оповідача, задачами якого є утримати інтерес читача, подати нові відомості у захопливій формі. Ці дві ролі вимагають від письменника поєднувати фактуальність і фіктивність, ось чому навіть суто документальна подорож не є вільною від художніх засобів. Відсіюючи варті уваги публіки факти та епізоди, автор конструює наратив, композицію та літературні образи. Автор “якщо й не те щоб прагне обманути, безперечно економно використовує правду”, і таке редагування “штовхає текст у напрямку фікції” [5, 27-28]. Ю. Лотман застерігав від використання творів літератури подорожей як історичних джерел без попереднього дешифрування закономірних похибок у враженнях іноземців. Іноземний письменник робить помилки під час інтерпретації дійсності чужої країни: йому здається “дивною і вартою опису сама норма життя”, а ексцеси, тобто відхилення від такої норми, іноземець “схильний описувати як звичай” [1, 125-126]. А. Мейер наголошує, що будь-який твір літератури подорожей завжди містить поетикальну складову, не будучи обмеженим лише передачею фактів. Він віддзеркалює суб'єктивність автора, тому не може бути підданий верифікації. Література подорожей здатна породжувати ставлення та образи, тому що читач часто сприймає твір

літератури подорожей як чіткий відбиток реальності, звертаючи увагу на документальну компоненту та ігноруючи поетикальну. Однак література подорожей не пов'язана з дійсністю, вона творить свою нову реальність, узгоджену з ідеологічно-філософським ґрунтом та літературними конвенціями, передає публіці не факти, а їхню репрезентацію [4, 446-449]. М. Беллер наголошує на рівноправності з погляду імагологічних студій подорожей та суто художніх творів, указуючи на те, що образи інших країн та народів створюються головно на основі селективних спостережень та оцінок, виражених в обох цих видах літературного дискурсу [2, 5]. Тобто етнообрази як ментальні конструкти, проекції ідеологій та традицій творяться за однаковими законами й у фактуальних, і в суто фіктивних текстах.

Отже, подорожі, хоча й можуть слугувати етнографічними та історіографічними джерелами, є ненадійними у фактографічному плані через притаманну їм поетикальність, селективність та інтертекстуальність. Емпірично пізнавана реальність трансформується у художній світ літератури подорожей, відтворюється в образах. Спостерігаючи незвичні реалії крізь етноцентричну призму та індивідуальну суб'єктивність, письменник здійснює співставлення Свого та Іншого й формує емоційні оцінки збігів та відмінностей двох світів. Він фіксує в першу чергу те, що вражає його, нерідко вдаючись до перебільшень, екстраполяцій чи навіть вимислу. Література подорожей – не просто фіксація маршруту, утилітарний набір географічних, етнографічних та історичних даних. Це оповідь, збагачена рефлексією та уявою автора, яка інтегрує просвітницьку, розважальну та ідеологічні функції. Прояви особистої авторської суб'єктивності дають підстави ставитись до літератури подорожей не як до віддзеркалення дійсності (наукових джерел чи публіцистичних повідомлень), а як до уявної реальності (тобто художнього світу), в котрій відбувається моделювання етнообразів.

Література

1. Лотман Ю. М. К вопросу об источниковедческом значении высказываний иностранцев о России. Сравнительное изучение литератур. Сборник статей к 80-летию академика М. П. Алексеева / А. С. Бушмин (ответ. ред.). – Ленинград : Наука. Ленинградское отд., 1976. – С. 125–133.
2. Beller M. Perception, Image, Imagology. Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: a Critical Survey / ed. M. Beller, J. Leerssen. – Amsterdam: Rodopi, 2007. – P. 3–16.
3. Elsner J., Rubiés J.-P. Introduction. Voyages and Visions: Towards a Cultural History of Travel / Ed. J. Elsner, J.-P. Rubiés. – London: Reaktion Books, 1999. – P. 1–57.
4. Meier A. Travel Writing. Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: A Critical Survey / ed. M. Beller, J. Leerssen. – Amsterdam: Rodopi, 2007. – P. 446–449.
5. Thompson C. Travel Writing. – London: Routledge, 2011. – 240 p.

Корнієнко С. І.,
кандидат філологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет

АСПЕКТИ НА ОЦЕНЯВАНЕТО В СЪВРЕМЕННОТО ОБУЧЕНИЕ: ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Третото хилядолетие със своите нови социални потребности диктува ни в съвременното обучение по български език да се обеденяват най-добрите практики от миналото в оценяването, също както и тенденцията за търсене на продуктивно съотношение между оценяване и измерване. Интегрирането на измерването, чрез които се осъществява оценяванто в процеса на обучението, прави го по-валидно.

Оценяването е съпоставка между целите на дейността и резултатите от тази дейност. Измерването е съпоставяне на дадени стойности с цел да се представят определени свойства количествено или да се открояят определени качества.Най-често с тази цел исполва се теста, предимствата му са в: проверката върху едно и също учебно съдържание по български език, за едно и също учебно време, спомага на тестови задачи, трудността на които може да се контролира; избягването на субективна оценка;осигуряването на статистически метод за обработка на резултатите чрез определена програма; получаването обратна информация за познавателните трудности по български език, въз основа на което набелязват се решения за подобряване на качеството на обучение; съпоставителният анализ на постиженията по български език в различни географски ареали както на държавата, така и извън нея.

Основният недостатък на тестирането е това, че се проверяват само рецептивните умения – тоест с теста не може да се измерва създаването на текст. Още повече, трудно да се проучват личностите характеристики на обучаваните. Затова е отцяло оправдано да се комбинират тест и текст за нуждите на оценяването и измерването в образованието.

Различават се следните типове на оценяване: външно, вътрешно, нормативноориентирано, критериалноориентирано, установяващо (заключително) и формиращо (текущо). В ОБЕ за вътрешното оценяване субекта на оценяване съвпада със субекта на преподаване по български език и позволява да се реализира стимулирането на ученика, както и да се мотивира качественото обучение. На вътрешното оценяване повлиява също професионализма на учителя и неговата методическа подготовка във връзка с оценяването.

Нормативното оценяване предполага на основата на сравнение да се реализира определена установена норма; критериалното сравняване на постиженията на ученика с целите и съдържанието, определени в съответни документи; при аналитичното оценяване разглежда се отделно всеки елемент на оценяването: композираността, структурираността, съгласуваността, стиловата оформеност на текста; холистичното оценяване предполага

оценяване на цялостен процес въз основа на експертна оценка; формиращото оценяване ни предоставя възможност да се прецени процеса на учене и междинните резултати в обучението (понякога присъстват при това диагностични функции); окончателните учебни постижения, когато се предоставя информация за акредитация на личността се определят при сумативното оценяване; оценяването на постигнатото обхваща доколо постигнато това, което преподавано и учено; оценяването на владееното се характеризира с оценката на това, какво обучаваният може да направи с усвоените знания, умения и отношения в реалния свят.

В нормативните документи съществува понятие за външно оценяване – въвеждане на държавни образователни изисквания за учебно съдържание по български език в средно училище отговаря на променящия се образователен процес в Европа.По новите стандарти се създадени нови учебници и нови програми по български език.

За да бъде външното оценяване по български език ефективно и за да изпълнява своите функции за контрол и качество на образованието, необходимо е: да се провежда системно; да се използват стандартизирани процедури за оценяване; да се създадат държавни образователни изисквания за оценяване; да се подготвят оценители на задачите със свободен отговор; да се цифровизира процесът на обработване на информацията; да се постигне прозрачност на целия процес.

Формиращото оценяване е средство за обратна информация, въз основа на която се вземат методически решения за усъвършенстване на обучението, идентифициране на грешките, слабостите и трудностите при овладяването на езиковата подготовка.

Литература

1. Ангелова, Т.,Оценяването в обучението по български език / Т. Ангелова. – София: Просвета, 2012. – 230 с.

Костенко Д.В.,
магістрант,
Бердянський державний педагогічний університет
Науковий керівник – к. філол. н., доц. **Е.В. Олійник**

АНТРОПОМЕТАФОРИЧНІ ОБРАЗИ В ІДІОСТИЛІ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПОЕТІВ

Поетична метафора у сучасній поезії – неоднозначне явище в контексті українського дискурсу, що не отримало належної оцінки й поглибленого опрацювання в мовознавчій науці.

В україністиці вивчення поетичних метафор має свою історію. Насамперед ідеться про метафоричні конструкції, що функціонують у поетичних текстах,

виявляючи особливості світобачення, моделювання світу, творення індивідуальної мовної картини світу, а також відбиття в поетичній мові характерних соціальних, художньо-естетичних цінностей суспільства (В. Калашник, Л. Кравець, Л. Пустовіт, Н. Слухай, О. Тищенко, Л. Шевченко та ін.). Дослідження мовної образності в різний час розвитку художнього стилю безпосередньо пов'язане з вивченням загальних тенденцій розвитку мови. Закономірно, що особлива роль у розвитку літературної мови належить письменникам-мовотворцям.

Мета нашої розвідки полягає в дослідженні мовотворчої діяльності сучасних українських поетів, виявлену в тенденціях метафоричного слововживання. Оскільки межі статті не дозволяють розглянути всі способи семантико-стилістичної індивідуалізації світу у сучасній поезії, зупинимося на антропометафоричній образності.

Антропоморфізація – це оживлення предметів, понять і явищ, уподібнення будь-чого до людини або перенесення властивих людині фізичних і психічних ознак на тварин, явища природи, предмети; уособлення [3, 52].

Антропометафоричні контексти містять ключові слова, які постають як назви активних дій людського індивіда (*брести, бігти, наздоганяти, танцювати, ткати, ходити, брати, мандрувати, грати* тощо): *Вітри гасають по степу, як татарва, // Їм вже втомилась кланятись трава* (В. Бровченко); Зривається бігти годинник (О. Забужко); *Уночі тут ходить вітер* (О. Забужко); *Життя станцює свій химерний "денс", // Мої вірші тихенько підмугиче* (Л. Мельник); *На землю впали – і почули, // як б'ють кульбабові ліси // об небо білі кулі* (І. Калинець).

Відносно велику групу становлять антропометафори, які характеризують психофізіологічні процеси / стани особистості (*боліти, вірити, дихати, думати, дрімати, кричати, спати, сивіти, сміятися, плакати* тощо): *Під попелом ночі // під сном у сні// спить золотий сніп // спить білий сніг* (І. Калинець); *Мовчить заобрій, і мовчить зоря* (А. Мойсієнко); *Зітхає вітер полинами* (А. Мойсієнко); *Чи я у цьому світі зайва, // Чи світ зненацька постарів* (О. Забужко).

Характерною рисою процесу метафоризації у письменників є утворення антропометафоричних образів урбаністичних реалій, наприклад: *Моє маленьке, ношене під серцем // Безлюдне місто плаче уночі* (О. Забужко); *Тільки чом же так важко на пагорбах дихає місто* (О. Забужко); *І сняться ліфтам будинки без стель* (О. Забужко); *Місто зсуває сніги // І, розпроставшись, тремке і беззахисне заново вчиться ходити* (О. Забужко).

На основі притаманних людським особистостям назв активних дій відбувається метафоризація пір року та таких темпоральних одиниць як місяці, дні тижня, наприклад: *Накриває листопад широким рясним парасолем сонцеликий ліхтар* (Л. Мельник); *Човгав проспектом худими ногами серпень у жовтім плащі кришнаїта* (Л. Мельник); *Підтоптаний липень в човні нудьгував* (Л.Мельник); *І серпень нам про осінь каже* (А. Мойсієнко).

Поети утворюють персоніфіковані образи через національно-тотожні

елементи поведінки українців, внаслідок чого “оживлювані” поняття набувають певних етнічних рис, наприклад: *Вітер миється волоссям, // Палить люльку, // Крутить вус* (А. Біла); *Стоять [соняшники] поштиві й ниви золотять... // Та не зцурались звичаїв козацьких – // Об землю шапкою ударять хвацько! – // Аж пелюстки, чи то чуби, летять...* (А. Мойсієнко).

Властивістю поетичної мови є гра з узуально-стертими метафорами з метою подолання автоматизму сприймання читачами поетичного висловлення: *Так довго падав сніг... // Нарешті впав... Убився! // І встати вже не може!* (Н. Неждана); *Ішли дощі, не знаючи куди* (В. Балдинюк); *Забулькав, зацокав і рушив годинник!* (О. Забужко).

Зазнають переосмислення і трансформації також фразеологічно усталені звороти, наприклад: *А вечір гав не ловить, не вгаває* (Н. Неждана); *А досвід собі лив, мов із відра* (О. Забужко); *П’ятниця // ходить усе з прискоком // і робить усе з прискоком, // бо знає, // що не буває її [п’ятниць] ніколи сім* (М. Павленко); *Так остобісіло в’язати свої химери під замок // І день, що має статись завтра, // Зарання знає на зубок* (О. Забужко).

Несподіваним та новаторським роблять власний слововжиток сучасники завдяки поетизації реалій буденного світу через уособлення їх живою істотою, наприклад: *Чорна панчоха стражда одинокістю // Зирка сполохано з-попід дивану* (В. Балдинюк); *Стіл, що горбатіє в питемку, хтів би для нас станцювати* (О. Забужко); *Кухня готує сварки // засунувши два пальці // у нервову напругу 220В // Кухня ріже очі цибулиним ножем* (Н. Неждана).

Подибуємо назви частин людського організму і у метафоричних образах міста та його реалій, наприклад: *Вельможне місто, дайте надивитися // На ваші брови, втуплені в граніт!* (О. Забужко); *Хто заплющить цим мертвим віконницям очі* (Л. Мельник); *Вулиця ніяк не може стулити губ* (Н. Неждана).

Явища природи, рослинний світ з людиною ототожнюється, завдяки метафоричному виділенню в них назв частин тіла, наприклад: *Широкі очі довгих віт // Кинджали ніг очеретів* (Н. Білоцерківець); *Завіяна голівка місяця* (І. Калинець).

Отже, антропоморфізація, як тип метафоризації являє собою численну групу серед метафор-оживлення. Можемо припустити, це пов’язано з тим, що поетам легше переносити людські дії у сферу неживого, ніж тваринні чи рослинні.

Література

1. Андрієнко Л. Генеза поетичної метафори бароко / Л. Андрієнко // Мовознавство. –1996. – № 2–3. – С. 42–48.

2. Грабовська З. Багатогранність мовної метафори / З. Грабовська // Українська мова і література у школі. – 1997. – № 12. – С. 8–17.

3. Словник української мови : в 11-ти томах. – К. : Наук. думка, 1970–1980. – . Т. 1. – 1970. – С. 52.

Курочка Е.В.,
студент,
Бердянський державний педагогічний університет,
науковий керівник – к.філол.н., доц. **С.І. Корнієнко**

КОМПЮТЕРНАТА ПРЕЗЕНТАЦИЯ – МОТИВИРАЩ ФАКТОР ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ЕФЕКТИВНОСТТА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Младите хора днес живеят в съвсем различен свят – светът на Интернет: социални мрежи и социални медии, онлайн общности, блогове и микроблогове, емейли, sms-си и т.н. В интерес на хората, които се грижат за образованието, е да познават тези начини за комуникация и общуване, за да ги използват за своите образователни цели и мисии.

Информационните и комуникационните технологии са съвременното предизвикателство за образованието. Бързото им развитие обхваща области, свързани с разработването и използването на нови методи и средства за обучение, открива нови възможности за подобряване на учебно- възпитателния процес в училище

Качественото образование е цел на всяко общество. То включва общодостъпност на образователната система, приложимост на обучението, високи и трайни знания и умения, сравнимост на постиженията. Компютъризирането на училищата и достъпът на всички ученици до съвременните информационни технологии е приоритетна грижа на обществото

Информационните технологии премахват бариери между ученици и учители по целия свят. Мощният софтуер и Интернет променят нашия достъп до познанието. Иновационните начини да се преподава и учи дефинират отново опита на класната стая. Има и нови очаквания за учениците – освен от основни умения те се нуждаят от познания и опит в сътрудничеството, комуникацията и информационното управление

. Най-често използваното средство от информационните технологии в реалния учебен процес са учебни материали в текстов формат или презентации на PowerPoint, представяни чрез мултимедиен проектор върху бял екран или интерактивна дъска.

Презентацията представя учебния материал в един нетрадиционен, синтезиран и по-лесен за усвояване вид. Чрез въпросите и задачите, включени в презентацията се осъществява непрекъснато участие на учениците в учебния процес. В презентацията са предвидени въпроси към учениците, изисква се от тях да записват изреченията в тетрадките си, разделени са на групи по двама, имат възможност да видят примерни отговори на поставените задачи

В педагогическата практика се прилагат за реализиране на различни видове уроци, практически упражнения, за самоподготовка на учениците и др. Чрез презентациите се цели обучаемият да възприеме дадена тема и да обобщи нейното съдържание. Огромното улеснение за учителя е представянето на

блокови схеми, време диаграми, анимирани процеси, демонстриращи работата на отделни модули и софтуерни програми, визуализация на външен вид на компютърни модули и др. Учениците могат да получат информацията в електронен вид, което засилва мотивацията им за учене.

Компютърната презентация има следните предимства:

1. Предлага готови структури за подреждане на съдържанието и графични оформления;

2. Дава възможност за вмъкване на различни обекти от други приложения;

3. За кратко време учениците получават и осмислят повече информация;

4. Предоставя средства за добавяне на специални и мултимедийни ефекти;

5. Позволява предварителен преглед по време на създаването й;

6. Допуска преглеждане и разпечатване на помощни материали, които могат да бъдат във вид на план, умалени копия, графика, картини, звук, анимация, материали от интернет и др.

Отчитайки ролята на учителя да направлява хода на урока, компютърната презентация се явява предизвикателство в уроците за нови знания по различни учебни предмети, защото компютърът с подходящ софтуер се явява “електронен учебник” или “електронна черна дъска”.

В заключение може да се обобщи, че компютърната презентация е незаменим помощник и за учителя, и за учениците и повишават ефективността на учебния процес по компютърна техника и технологии. От една страна, повишават интереса на учениците, от друга – тяхната мотивация за познавателна дейност, допринасят за формиране и развитие на интелектуални умения. Използването на компютърната презентация, която е част от учебния материал в процеса на обучението, създава една неразривна цялост, осигуряваща трайни знания и умения в подрастващите специалисти.

Литература

1. Ангелова Т. Новитеобразователни технологии, интернет и обучението по българскиезик / ТатянаАнгелова. - Кн. 1-8. София, 2003.
2. Атанасов, Любен.уроци на българскиезик. // Неофит Рилски. – 378. – №4. – С. 56–74.
3. Венета Г. Информационните и комуникационните технологии на обучение по българскиезик [Електронний ресурс] / Горялова 1. Венета // ИздателствоЛибраСкорп. – 2014.
4. Вероника П. Учетебългарскиезик / Павлова Вероника., 2016. – 430 с.
5. Мередит Д. Модел за критическо мислене в рамките на учебнатапрограма. / Д. Мередит, К. Темпъл., 2003. – 250 с.

Кушнірова Л.В.
викладач**,**
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

ПИТАННЯ МОВИ Й МАЙСТЕРНОСТІ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА М. КОЦЮБИНСЬКОГО В ПОСІБНИКУ В. МАСАЛЬСЬКОГО ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

У програмі з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання зазначено: “Українська мова як державотворчий чинник, засіб збереження культурного надбання українського народу, формування громадянина України й особистості учня є найважливішим шкільним предметом” [2, с. 2]. Визначено ряд завдань вивчення української мови в 10 – 11 класах, зокрема формування ціннісного ставлення до української мови як державної мови України, навчання засобами мови пізнавати світ, облаштовувати гармонійне співіснування в ньому, зберігати й передавати культурні набутки, виражати емоції й почуття, а також формування мовного смаку, мовного чуття і мовної стійкості, сприяння усвідомленню краси й естетики української мови.

Працюючи з текстами на уроках мови, аналізуючи художні твори на уроках літератури, учні вчаться визначати стильові риси, мету висловлення, емоційний вплив тексту на читачів, слухачів, співвідносити мовні засоби із задумом, типом, жанром і стилем мовлення. Учителю потрібно привертати увагу школярів до тропів задля формування відчуття естетичної насолоди; тексти використовують для збагачення певними одиницями (влучними словами і виразами, синонімами, епітетами, фразеологізмами, тропами).

У наш час не втрачають цінності ті праці науковців минулого, де висвітлюються такі питання. Ще недостатньо вивчено доробок доктора педагогічних наук, професора В. Масальського, який започаткував глибокі дослідження в українській науці в галузі лінгвостилістики, створив праці для вчителів-словесників, де надав методичні рекомендації щодо роботи зі стилістики, розвитку мовлення учнів.

Відомий вітчизняний учений В. Масальський у посібнику для вчителів “Мова і стиль творів М. Коцюбинського” аналізує твори письменника, розвиток української літературної мови в другій половині XIX – на початку XX століть.

Мета даної доповіді – розглянути дослідження В. Масальським питань майстерності художнього слова М. Коцюбинського і розвитку української літературної мови в другій половині XIX – на початку XX століть.

У вищезгаданій праці учений констатує, що в XIX ст. “розвиткові української національної літературної мови сприяла творчість І.П. Котляревського, П. Гулака-Артемовського, Г. Квітки-Основ’яненка, Є. Гребінки та особливо творчість основоположника нової літературної мови – поета, революційного демократа Т.Г. Шевченка і видатної української

письменниці Марка Вовчка” [1, с. 3]. Оскільки в царській Росії в другій половині XIX ст. посилилась заборона друкованого й живого українського слова, наддніпрянські письменники змушені були друкувати свої твори в журналах і видавництвах Галичини. У другій половині XIX – на початку XX століть у Східній і Західній Україні боролися проти реакції, за розвиток української мови М. Коцюбинський, Леся Українка, І. Франко, С. Васильченко та інші прогресивні письменники. В. Масальський наводить приклад: І. Франко підкреслював значення розвитку українського слова у творах І. Котляревського (вірш “Котляревський”), гостро виступав проти зневажання української мови австрійським урядом і польською шляхтою, москвофілами (стаття “Байка про байку”), обстоював необхідність розвитку єдиної, спільної для східних і західних українців літературної мови на загальнонародній основі. На захист української мови виступили автори доповідної записки Російської Академії наук академіки Ф. Корш, П. Фортунатов, О. Шахматов та інші видатні вчені, з’явився ряд праць про українську мову.

В. Масальський відмічає, що І. Франко, П. Мирний, П. Грабовський, Леся Українка, М. Коцюбинський збагатили українську літературну мову новим семантичним наповненням слів, поширенням лексики на позначення нових соціальних та інших явищ, ідейно-творчих настанов, використанням усіх багатств народної мови, зокрема опоетизованого народно-образного слова й надбань літературної традиції, нових її досягнень. Письменники своєю творчою практикою дедалі вище підносили українську мову.

Науковець зазначає, що словесно-художні засоби М. Коцюбинського вдосконалювались у процесі його літературної діяльності. На думку В. Масальського, ранні твори письменника пройняті ідеями демократизму; за манерою письма, мовним стилем вони дуже близькі до зразків реалістичної прози І. Нечуя-Левицького, ще більше – П. Мирного; лінгвістичні засоби цих творів відображають традиції реалістично-побутової прози письменників – попередників М. Коцюбинського. Елементи нового стилю письменника, реалістичного, вчений знаходить і в ранніх творах митця; ці елементи набувають широкого розвитку пізніше. Зростання майстерності художнього слова М. Коцюбинського виразно простежується в динаміці образів трудового селянства. Найвищі досягнення письменника в галузі стилю художнього слова В. Масальський бачить у творах останнього десятиріччя життя митця: у повісті “Fata morgana”, в новелах “Сміх”, “Він іде!”, “Persona grata”, в оповіданнях, повістях, новелах “В дорозі”, “Intermezzo”, “Тіні забутих предків”, “Коні не винні”, “Хвала життю” та ін. М. Коцюбинський шукав нових мовних засобів, зокрема художньої деталі, майстерно вводив в епічну розповідь елементи ліричного забарвлення, що надавало останній особливого звучання. Учений спостерігає у творах письменника відхід від описовості й заміну її характеристикою фактів, явищ, осіб через образ, своєрідно психологізований. “У зв’язку з останнім змінюється й характер, спрямування метафоризації, що набуває особливого психологічного змісту, зливається з прийомами персоніфікації, пейзаж стає вже не рамкою дії, а її чинником” [1, с. 14].

В. Масальський пише, що при розгляді окремих контекстів творів М. Коцюбинського, зважаючи на систему та багатство засобів мови художньої розповіді, “усвідомлюємо стилістичні функції цих засобів, зокрема лексики – загальновживаної побутової, специфічно-побутової, розмовно-просторічної, спеціального вживання – професійної, термінологічної, з різних літературних джерел, слів емоційної оцінки, діалектизмів, неологізмів та архаїзмів, метафоризації та синонімії, перехідності шарів лексики, фразеології. Ідейно-образні та естетичні функції лексики, фразеології та виразності синтаксичних структур, їх ритмомелодійні особливості характеризують своєрідне в творчому методі М. Коцюбинського” [1, с. 44].

На погляд науковця, епітети у творах митця через нові сполучення звучать по-новому; широких стилістичних функцій надано інверсії епітета; різні аспекти перенесень, метафоризації допомагають письменнику виявляти через епітети настрої, думки, переживання героїв, свої, драматизувати розповідь або надавати їй ліричного забарвлення.

Як відзначає дослідник, у творах М. Коцюбинського виникають у системі порівнянь якісно одмінні художні образи, серед яких і такі, що через зіставлення понять матеріальної та абстрактної сфер сприймання підносяться до художнього показу стосунків між зовнішнім і внутрішнім світом, тобто між фактами, подіями, речами і психікою людини, допомагають усвідомити діалектичну природу світу, матеріалізовану психіку індивідууму і колективу. Деталь у порівнянні митця – це часто не просто уточнення, а художній засіб унаочнення образу. Письменник розширює способи граматико-стилістичного вираження порівнянь завдяки використанню в різноманітних поєднаннях сполучникових та інших конструкцій літературної і народно-розмовної мови того часу; створює нову систему порівнянь.

В. Масальський констатує: збагативши художнє слово, М. Коцюбинський зробив значний внесок у розвиток української літературної мови.

Література

1. Масальський В. І. Мова і стиль творів М. Коцюбинського / В. І. Масальський. – К. : Радянська школа, 1965. – 124 с.

2. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10 клас. Рівень стандарту // Дивослово. – 2018. – № 7–8 . – С. 2–15.

Люцканова Т.О.,
директор ЗДО (ясла-садок) № 45 “Джерельце”
загального розвитку Сєвєродонецької міської ради”,
Мельник Л.В.,
кандидат філологічних наук, доцент,
ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ ЯК СКЛАДОВА ЕТИКЕТУ Й КУЛЬТУРИ МОВИ ОСОБИСТОСТІ

Людина реалізується в культурі думки, культурі праці, культурі мови. Належачи до певного соціуму, індивід зі своєю появою на світ органічно входить у вироблену його співвітчизниками культуру, стає її користувачем і носієм.

Важливим показником загальної культури особистості є культура мови, з якою насамперед пов'язують уміння правильно говорити й писати, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети і обставин спілкування. Проектуючись на певну систему, культура мови утверджує норми: лексичні (розрізнення значень і семантичних відтінків слів, закономірності лексичної сполучуваності); граматичні (вибір правильного закінчення, синтаксичної форми); стилістичні (доцільність використання мовно-виражальних засобів у конкретному лексичному оточенні, відповідній ситуації спілкування); орфоепічні (вимова) і орфографічні(написання).

Культура мови починається із самоусвідомлення мовної особистості. Вона зароджується й розвивається там, де носіям національної літературної мови не байдуже, як вони говорять і пишуть, як сприймається їхня мова в різних суспільних середовищах, а та-кож у контексті інших мов. Тобто культура мови безпосередньо пов'язана з соціологією і психологією не тільки в плані вироблення моделей, зразків мовної поведінки, а й щодо формування мовної свідомості.

Соціолінгвістичні й психолінгвістичні аспекти культури мови пов’язані з потребою виховання культури міжнаціональних відносин. Уважне, дбайливе ставлення до мови кожного народу, виховання взаємоповаги передбачає розширення так званої фонової, мовокраїнознавчої інформації, що обов'язково входить у мовне виховання, а отже, і в культуру мови. Як відомо, будь-яке суспільство виробляє певні стандартизовані норми соціальної поведінки (зокрема, мовленнєвої), які визначаються уявленням про її шаблони в конкретній ситуації. Щоб функціонувати як єдине ціле, як складна соціальна система, суспільство має встановити такі рамки поведінки індивідів, у яких вона стає одноманітною, стабільною, такою, що повторюється. Саме такими рамками є етикет – система правил зовнішньої культури людини, її поведінки, пристойності, гарного тону тощо [2, 20]. У суспільстві він функціонує у двох основних формах: мовленнєвій і немовленнєвій. Як правило, ці форми тісно між собою пов'язані та взаємозалежні.

Якщо етикет як встановлений у суспільстві набір правил регулює нашу зовнішню поведінку у відповідності із соціальними вимогами, то мовленнєвий етикет можна визначити як правила, що регулюють нашу мовленнєву поведінку.

Отже, мовленнєвий етикет одночасно є складовою культури мови й загального етикету представників певної мовної спільноти.

Під мовленнєвим етикетом розуміють мікросистему національно специфічних стійких формул спілкування, прийнятих і приписаних суспільством для встановлення контакту співбесідників, підтримання спілкування в певній тональності [2, 20]. Такі стійкі формули спілкування, або стереотипи спілкування, є типовими, повторюваними конструкціями, що вживаються у високочастотних побутових ситуаціях. Тобто, набір типізованих частотних ситуацій призводить до появи набору мовленнєвих засобів, що обслуговують такі ситуації. Ступінь стандартизації одиниці знаходиться у прямій залежності від частотності її вживання.

Мовленнєвий етикет у широкому розумінні слова – це "система стійких формул спілкування, передбачених суспільством для встановлення мовного контакту співрозмовників, які підтримують спілкування в обраній тональності відповідно до їх соціальних ролей і рольових позицій відносно один одного, взаємовідносинам в офіційній і неофіційній обстановці" [4, 413].

У вузькому розумінні мовленнєвий етикет – це доброзичливе спілкування в ситуаціях звертання й залучення уваги, знайомства, вітання, прощання, вибачення, подяки, поздоровлення, побажання, прохання, запрошення, поради, пропозиції, згоди, відмови, схвалення, компліменту, співчуття тощо [1, 38].

Для реалізації формул мовленнєвого етикету потрібні певні "координати". Мовленнєва ситуація відбувається за безпосередньої участі мовця – "я" і адресата-співрозмовника – "ти" (чи співрозмовників: їх може бути кілька: етикетна ситуація завжди діалогічна, бо передбачає спілкування навіть якщо її учасники (мовці) розділені часом чи простором). Дія здебільшого відбувається "тут" і "тепер" (якщо йдеться про усне спілкування).

Систему мовленнєвого етикету нації складає сукупність усіх можливих етикетних формул. Структуру ж його визначають такі основні елементи комунікативних ситуацій: звертання, привітання, прощання, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство, поздоровлення, запрошення, пропозиція, порада, згода, відмова, співчуття, комплімент, присяга, похвала тощо. З-поміж них вирізняються ті, що вживаються при з'ясуванні контакту між мовцями – формули звертань і вітань; при підтриманні контакту – формули вибачення, прохання, подяки та ін.; при припиненні контакту – формули прощання, побажання.

З погляду національної специфіки мовленнєвого етикету варто відзначити, що структура його склалася в кожної нації на її власній народній основі під впливом різного роду психологічних, соціально-політичних, культурологічних чинників.

Мовленнєва поведінка українців здавна відзначалася культурою,

делікатністю, доречністю, щирістю, відвертістю й водночас простотою. Формули мовленнєвого етикету завжди були компонентом побуту, взаємин, звичаїв і обрядів українського народу, відбивали його морально-етичні засади та рівень духовності. Саме тому оволодіння дітьми формулами вітання, побажання, пробачення – це не тільки спроба знайти коріння батьківського мовлення, це ще й формування підходу до рідного мовлення, що поступово переходить в утвердження національної свідомості [3, 4].

Отже, мовленнєвий етикет є однією із важливих сторін людського спілкування Це сукупність значною мірою стандартизованих висловів, що складають собою стереотипи мовлення, готові формули з певною синтаксичною структурою й лексичним наповненням.

Мовленнєвий етикет соціальний за своєю природою, оскільки виявляє соціально-рольову сторону спілкування. Тобто, на вибір тієї чи іншої одиниці мовленнєвого етикету впливає соціальна роль індивіда – нормативно схвалений суспільством спосіб поведінки, який очікується від кожного, хто займає дану соціальну позицію. При зміні рольової структури ситуації спілкування індивід переключається з одних стереотипів поведінки на інші, послуговується різними стилями мови, різними одиницями мовленнєвого етикету тощо. Тобто, соціальні ролі мовної особистості є ключовими в розумінні сутності мовленнєвого етикету.

Література

1. Богуш А. М. Культура речового общения детей дошкольного возраста : метод. пособ. / Богуш А. М., Аматьева Е. П., Хаджирадева С. К. – Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 251 с.

2. Кизилова В. В. Теорія і практика мовленнєвої комунікації : навч. посібник / В. В. Кизилова. – Луганськ : СПД Рєзнікова В. С., 2009. – 168 с.

3. Крутій К. Л. Мовленнєві перлинки для кожної дитинки (мовленнєвий етикет) / Крутій К. Л., Маковецька Н. В. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС. Лтд”, 1999. – 44 с.

4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1990.

Мізюк Я.Ю.,
студент,
Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка,
науковий керівник – д. пед. н. **Н.В. Грона**

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Актуальність теми. Оскільки впроваджуються реформи у сфері освіти, то відповідно змінюються й оновлюються стандарти української школи. На

сьогодні особлива увага приділяється вихованню в дітей розуміння краси та естетичності, яке можна ефективно здійснювати на уроках літературного читання. Уроки, які ґрунтуються на засадах компетентісного підходу, створюють широкі можливості для здатності учня інтегрувати знання, уміння, навички, способи діяльності, котрі дитина повинна вміти використовувати у власному житті. Особлива увага зосереджена на темі вивчення творів В.О.Сухомлинського в початковій школі. Застосування сучасних методів, засобів, принципів значно полегшить засвоєння учнями текстів письменника.

Мета статті – проілюструвати сучасні підходи до вивчення текстів В. О. Сухомлинського на уроках літературного читання.

Основний виклад матеріалу. Незважаючи на те, що на сьогодні видано багато дитячих творів, написаних сучасними авторами, але ми не перестаємо звертатися до творчості Василя Олександровича Сухомлинського. Адже його письменницький доробок має значний виховний і пізнавальний зміст.

Ознайомлення дітей з художнім твором починається з аналізу, основне завдання якого – це сприйняття художнього образу учнями, усвідомлення художньої ідеї твору [1, 8]. Діти повинні "розчленувати" твір на частини та схарактеризувати особливості кожної з них. З метою глибокого аналізу тексту під час педагогічної практики застосовували складання інтелект-карти твору, інсценізацію, словесне малювання, діалог з автором або героєм, власне продовження історії., фанкфікшен.

Дієвим є завдання "Крокуй і думай", наприклад, під час читання оповідання "Суниці для Наталі", учитель пропонує учневі зробити 5 кроків і на кожний крок назвати слово, яке характеризує Андрійка. Пропонуємо учням конкурс "Чомучок", де школярі ставлять запитання авторові або дійовим особам, на які самостійно ж і дають відповідь; гра "Мозаїка", коли учням роздається надрукований, порізаний на частини (абзаци) текст, а завдання учнів – розташувати його в правильній послідовності; "Аукціон думок" або "Коло ідей" та ін.

В. Сухомлинський узагальнював і запроваджував форми і прийоми роботи з книгою, а саме: виставки книг, створення Кімнати думки та Кімнати українського слова, театру казки, свята книги і рідного слова [3].

Аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського показав, що особливе місце в курсі літератури він надавав усній народній творчості, зокрема такому фольклорному жанру, як казка. На його думку, казки – це справжня школа виховання; це мудрість народу, закарбована в яскравих художніх образах, що дають уявлення про добро і зло, про народну етику й естетику. Фольклорні твори, на думку Василя Олександровича, розвивають мову, образне мислення, уяву, почуття гумору, активізують думку школяра. "Фольклор найбільшою мірою відповідає природі дитини, характеру її сприйняття, її любові до всього яскравого, незвичайного, фантастичного", – вважав педагог.

З метою виховання любові до рідного слова, українського красного письменства Василь Олександрович створив кімнату Українського Слова. У ній зберігалися твори українських класиків та сучасних письменників. Учні

працювали з книгами, мали можливість поміркувати над долею улюблених героїв.

Щоб зацікавити учня роботою з книгою, ми повинні створити особливий розвивальний простір, який має долучити дитину до світу мистецтва, розширити її культурний й національний світогляд, впливати на формування життєвої компетентності. Як і будь-яка інтегративна галузь, музейна педагогіка — не просто сума складників, а цілком особливе, своєрідне явище. Реформування шкільної справи сьогодні спрямовує музейну педагогіку до нового життя як важливого чинника пізнавального, естетичного, розумового, креативного розвитку дітей і залучення її до популяризації книги [1].

В умовах сучасної початкової школи неможливо створити експозиції, що відповідають вимогам музейної справи. Тому музеї в початковій школі називають “міні-музеями”. Частина слова “міні” відображає як вік дітей, для яких він призначений, так і розмір експозиції, обмеженість її тематики. У створенні музею беруть участь педагоги, батьки та учні. Міні-музей виступає як зона творчості для учнів. Молодший школяр стає активним учасником оформлення експозиції.

Призначення музею – патріотичне виховання учнів, суть якого, з нашої точки зору, полягає в тому, щоб зростити в дитячій душі насіння любові до рідної природи, рідного краю і сім'ї, історії та культури своєї країни, до всього, що створено працею рідних і близьких людей.

Тематика міні-музеїв може бути різноманітною: залежно від тематичних циклів уроків позакласного читання, проблемної теми, над якою працює педагог; вирішення певної проблеми й т. ін. Наприклад: “Подорожуємо сторінками газет”, “Життєпис словників”, “Письменники Прилуччини для дітей”, “Бібліотека – будинок для книг”, “І. Франко в бібліотеках міста”, “Про людей хороших, наших земляків”, “Як Буквар до нас прийшов”, “Прилуцькі газети: від колись до сьогодні”, “Життя хліба в текстах письменників”, “Риби, і не тільки в річці” та ін.

Звичайно, експозиція “міні-музею”, створеного для уроків позакласного читання має віртуальні сторінки-презентації. Працюють над ними учні або самостійно, або під керівництвом учителя, залучаючи будь-які додаткові інформаційні ресурси. Роботу розпочинаємо з укладання паспорту міні-музею:

1.Відомості про авторський колектив : фото, короткі відомості про себе.

2. Паспортні дані міні-музею: назва, мета і завдання екскурсії, складники експозиції.

Екскурсію експозицією проводять учні, причому кожен представляє свою сторінку. Створення навіть такої маленької експозиції задіює різноманітні форми роботи з молодшими школярами. Кожна сторінка експозиції є, власне, програмою передачі через експонати знань, умінь, навичок, суджень, оцінок, почуттів.

Отже, в роботі над художніми творами досить важливим є використання сучасних методів та видів роботи. Використання міжпредметних інтеграцій значно полегшує сприйняття учнями художніх образів ліричних творів,

розвиває уяву, збагачує внутрішній світ дітей. Інноваційність та творчий підхід – одні з головних компетентностей сучасного вчителя. Лише в такому випадку можна навчити дітей критично мислити, розвивати фантазію, увагу, пам'ять, а також виховувати в учнів почуття краси та естетичності.

Література

1. Грона Н. В. Уроки літературного читання: [методичні рекомендації з методики навчання української мови для студентів спеціальності 5.01010201 Початкова освіта] / Н. В. Грона – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 135 с.

2. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К. : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2017. – 206 с.

3. Сухомлинський В. О. Естетичне сприйняття і естетична творчість / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 396–404.

4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 7–279.

5. Сухомлинський В. О. Щоб у серці жила Батьківщина / В. О. Сухомлинський. – К. : Знання, 1965. – 21 с.

Мордовцева Н. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасній лінгводидактиці пріоритетною стає проблема формування мовної компетенції як провідного компонента в структурі загальної підготовки й розвитку особистості. Базовими в розумінні мовної компетенції є ідеї С. Карамана, Ю. Караулова, Т. Ладиженської, Л. Мацько, Є. Пассова, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін., що розкривають такі основні її характеристики, як здібність до мови, знання мови, реалізація мови в мовленні; Л. Бахмана про комунікативні мовні здібності; К. Дуайе про компоненти мовної компетенції: говоріння, письмо, аудіювання, читання; Г. Шоу та Дж. Вебера про мовну грамотність. Запропоновані вченими визначення в основному зводяться до того, що знання, уміння й навички, які забезпечують здатність школярів уживати слова й синтаксичні конструкції відповідно до норм літературної мови, а також доречно й правильно використовувати синонімічні засоби мови, називають мовною компетенцією. Іноді це поняття використовується як синонім лінгвістичної компетенції, що включає в себе понятійну основу курсу, певний комплекс понять (одиниці та категорії мови) [4, с.77–79]. Але й досі в сучасній лінгводидактиці не має чіткого розмежування цих понять.

Термін “мовна компетенція” використовується у сучасній науці (психолінгвістиці) в різних значеннях: як знання людини про мову (знання мовних одиниць різних рівнів, правил їх зміни, поєднання одного з іншим тощо) і як володіння мовою (використання цих знань у процесах спілкування). Останнє часто називають також комунікативною компетенцією.

Мовна компетенція може бути охарактеризована у різноманітних параметрах та аспектах, з яких найбільш очевидними, так би мовити, “поверхневими” є мовлення, письмо, аудіювання (сприйняття на слух) і читання. Останні дві (аудіювання та читання) базуються на ментальних процесах інтерпретації звукових і графічних мовних сигналів, що сприймаються слуховими та зоровими рецепторами.

Проблема визначення мовної компетенції активно досліджується психолінгвістами й лінгводидактами протягом останніх десятиріч. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти для реалізації комунікативних намірів навчання виділено комунікативну компетенцію, яка у вужчому значенні має такі компоненти: лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні компетенції [1, с.108]. Розглядаючи кожний компонент, можемо говорити про синонімічність розуміння понять мовної й лінгвістичної компетенцій: “це визначення-знання і здатність використовувати формальні здібності, на основі яких можуть бути породжені і сформульовані добре оформлені, повнозначні висловлювання [1, с.109]”.

Більшість методистів оперують термінами мовна і мовленнєва компетенції учнів і відносять ці поняття до концептуальних засад навчання рідної мови. Сучасні лінгводидакти О. Бєляєв, Л. Скуратівський, Г. Шелехова, О. Горошкіна та інші наголошують на тому, що “основною метою в навчанні мови є формування й розвиток мовної особистості – людини, яка виявляє високий рівень мовної та мовленнєвої компетенції [4, с.79]”.

Треба зазначити, що термін мовна (лінгвістична) компетенція пов'язаний із обізнаністю з мовою, із знаннями мовних одиниць, їх виражальних можливостей; володінням мовними вміннями й навичками. Зміст мовної компетенції – це засвоєння категорій і одиниць мови та їх функцій, вивчення закономірностей і правил оволодіння системно-структурними утвореннями семантичного, синтаксичного, морфологічного, фонологічного характеру, які необхідні для розуміння і побудови мовлення, це здатність розуміти й реалізувати граматичну природу висловлювання. Також, мовна компетенція сприяє формуванню уявлень про устрій мови, її розвиток і функціонування, усвідомленню тих відомостей про значення та роль мови в суспільстві, на яких виховується постійний інтерес до предмета, почуття любові й поваги до рідного слова. Лінгвістична компетенція включає знання про мовознавство як науку, елементи історії науки про українську мову, відомості про її видатних діячів, про методи лінгвістичного аналізу.

Важливим для нашої розвідки є визначення мовної компетенції, сформульоване авторами підручника “Методика навчання іноземної мови”: “мовна компетенція передбачає опанування знаннями (з лексики, граматики,

фонетики та орфографії) та формування відповідних навичок: фонетичних, лексичних, граматичних, морфологічних – пов'язаних зі складом слова та частинами мови; синтаксичних – пов'язаних з побудовою речень та їх різних видів; орфографічних, графічних та каліграфічних – засвоєння особливостей написання [3, с.24-26]".

С. Караман подає чотири типи компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну й функціонально-комунікативну [2, с.3]. На думку вченого, мовна компетенція визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними нормами; мовленнєва – чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом; соціокультурна – рівнем знань національної культури; функціонально-комунікативна – умінням використовувати мовні засоби в межах функціональних стилів [2, с.3-6].

Кваліфікуючи володіння мовою як мовну, комунікативну чи соціолінгвістичну компетенцію, слід зазначити, що цей навик надзвичайно складний і тільки лінгвістична його інтерпретація недостатня для адекватного опису реального мовного життя.

Мовна компетенція учнів містить знання одиниць мови і правила їх поєднання, зв'язки між ними. Діти вивчають мову, тобто засвоюють відомості з фонетики, лексики, граматики, стилістики, що складаються з лінгвістичних понять і правил. Отже, мовна компетенція – складне поняття, що поєднує мову і мовлення та характеризує особистість як людину, яка володіє мовою, вміє комунікативно доречно користуватися нею на основі граматичних правил.

Мовна компетенція включає різні мовні навички й уміння: володіння лексикою, граматикою, уміння адекватно сприймати й породжувати тексти, які відповідають комунікативним завданням та ін. Складність роботи з удосконалення мовної компетенції полягає у виділенні, класифікації і систематичному розвиткові в учнів необхідних умінь і навичок, спрямованих на сприйняття, аналіз та створення лінгвістично орієнтованих текстів в усній та писемній формах. Значною мірою цьому сприяє використання ефективних методів і засобів навчання та вправ, які позитивно впливають на розвиток зазначених умінь з урахуванням вікових особливостей учнів, їхніх можливостей, креативних здібностей.

Отже, мовна компетенція розглядається як сукупність лінгвістичних знань учнів, оволодіння ними мовними одиницями та граматичними правилами; мовленнєва компетенція – мовленнєводіяльнісна здібність, оволодіння основними засобами формування та формулювання думки за допомогою мовних засобів.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273с.

2. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії : Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів освіти. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.

3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник / Кол. авт. під керівн. С. Ю. Ніколаєвої.– К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М. І. Пентилюк : Підручник для студентів-філологів.– К. : Ленвіт, 2000–262 с.
5. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.

Нестерук М.В.,
магістрант,
Бердянський державний педагогічний університет,
науковий керівник – к. філол. н., доц. **Е.В. Олійник**

КОМУНІКАТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОСТИХ ОДНОСКЛАДНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ

Вивчення стилістичного функціонування різних синтаксичних конструкцій української мови є актуальною проблемою з точки зору їхньої недостатньої дослідженості. Серед питань, що потребують теоретичного осмислення, на окрему увагу заслуговують прості односкладні речення, які виявляють специфіку використання в різних сферах мовленнєвої діяльності.

Граматичні ознаки та семантичні функції простих односкладних речень висвітлювалися в науковій літературі (П.С. Дудик, В.Д. Горяний, Н.А. Москаленко, Р. Христіанінова). Однак окремого вивчення функціювання односкладних конструкцій у різних стилях мови немає, що робить нашу розвідку актуальною.

Мета статті – схарактеризувати комунікативні особливості односкладних речень у художньому дискурсі.

Високий рівень сучасної теорії синтаксису дає змогу охарактеризувати синтаксичні одиниці з різних аспектів, тому просте речення описують на формально-граматичному, семантико-синтаксичному та комунікативному рівнях.

Односкладні речення являють собою структурно-семантичний тип простого речення, організуючим центром якого є один головний член речення [2, 85].

Односкладні означено-особові речення характеризуються перенесенням акценту з діяча на дію, нагнітанням дії особливо у тих випадках, коли дієслово стоїть у наказовій формі. Тому ці конструкції пов’язуються з мовою емоційною – насамперед розмовною, а відтак – її відтворенням у художніх тестах: – *От загадала собі – тримати руку на розпеченім залізі, доки не скажу тричі повільно: “Покохала, кохаю, кохатиму…” А він і не знав про це! – засміялась Ляля* (О.Гончар). У найзагальнішому і водночас найзвичайнішому

своєму вияві стилістична своєрідність односкладних означено-особових речень полягає у тому, що через відсутність підмета – займенника в них більше, ніж у двоскладних означено-особових реченнях, зосереджується увага на головному члені, вираженому дієсловом.

Неозначено-особові речення сприймаються на фоні особових як такі, що позначають дію, суб'єкт якої відомий співрозмовникам із загального змісту або з позамовних обставин, але він не називається, наприклад: *Засвітили в вагоні* (А. Тесленко); *Над лиманом білять синім, білять білим над лиманом* (М. Вінграновський); *А з яким звичаєм народним проводжають тут хлопців до військкомату!* (О. Гончар).

Узагальнено-особові речення відзначаються образністю, експресивністю; у нехудожніх стилях вони вживаються рідко; основне їх місце застосування – розмовна мова, художні тексти, фольклор: *І знову зриває жінку, яка вже з лайки хотіла перейти на плач: – Щоб тебе дерло і не переставало, щоб тебе надвоє передерло, як попівську перину. Годиш, годиш йому, наче панській болячці, а він самшедший, ніякого понятія не має…* (М.Стельмах).

Щодо категорії безособовості, то, будучи внутрішньо дуже розгалуженою, поєднуючи в собі різноманітні логіко-змістові й стилістичні варіанти, вона знаходить в обох формах прозових текстів так само розгалужене синтаксичне вираження. Ним виступають структурні форми односкладного безособового речення.

Безособові речення мають у своєму складі і такі, які з точки зору стилістичної, вже значною мірою стандартизувались і закріпились за певними сферами вживання, перейшовши до категорії емоційно-нейтральних засобів. І такі, що містять яскраво виявлену експресію і можливі лише у тих текстах, де ця експресія підкріплена обставинами мовлення і змістом. В авторській мові, зокрема в пейзажних описах, вони служать засобом створення таких картин, які особливо близькі кожній людині, бо викликають емоції співпереживання, співзвучності за настроєм, наприклад: *Тихо, сонячно і мляво, а дерева гойдаються від верхів'я до самої води, стрибають, мов на якомусь фантастичному екрані. Чи, може, це тільки їхні відображення ходять, гойдаються по воді, зламаній брижами? Хочеться сісти, зануритися у воду, по саму шию – пити і спати, спати і пити. Все навкруги туманіє, розмлявилося, ніби пригнічене важкою літньою спекою* (О.Гончар).

Односкладні номінативні речення досить часто вживаються в українській літературній мові, проте сфера їх поширення порівняно вузька – це переважно різноманітні художні тексти.

Пояснюється це специфікою номінативних речень: основне їх призначення – створення статичних описів. Вони мають здатність передавати думку окремими, іноді не зв'язаними між собою частинами; малювати картини не суцільними мазками, а наче пунктиром. Такий спосіб відтворення думки властивий художнім творам і дуже рідко може бути застосований у тих текстах, де на перше місце висувається логічний зв'язок між поняттями, їх взаємне підпорядкування.

Номінативні речення, вживані для створення, зокрема, предметно-зорової образності, відзначаються, як відомо, статичністю. Описи, створені ними, справляють враження нерухомих, мертвих, якщо не підтримуються динамічним контекстом. У художній мові ці номінативні речення, об'єднані в групи, служать також для показу масовості зображуваного. Вони можуть мати збірне значення, можуть позначати процеси, дії, виконувані з участю багатьох осіб тощо. Характерна їхня риса – специфічна перелічувальна інтонація. Проте виразно акцентована інтонація перелічення характеризує ці конструкції як такі, що мають на меті підкреслити саме велику кількість перелічуваного, силу враження від нього, інтенсивність переживань, наприклад*: Чорні, бурі… Села, що дають капітанів на весь світ… Мітинги!.. Майовки!.. Про все це Данько чув уперше* (О. Гончар).

Номінативні односкладні речення у художньому творі відіграють також важливу композиційну роль. Вони вводять у розповідь нових людей, нові події та ін. Особливість їх у тому, що вони начебто відтворюють самий процес сприймання у всій безпосередності супровідних емоцій. Це може бути холодна байдужість: *А, Антін. Де ти був?* (А. Тесленко).

Отже, односкладні речення виконують важливі стилістичні функції, забезпечують оптимальне сприймання тексту реципієнтом, лінійно організовуючи мовлення. Односкладні конструкції менш частотні в усіх формах і стилях мовлення, але особливості їхньої структури й семантики зумовлюють лаконічність, актуалізацію дії чи ознаки, предмета чи явища, експресивність та емоційність. Доцільне використання односкладних речень дає змогу висловити найтонші відтінки думки, сприяє піднесенню загальної культури мовлення.

Література

1. Дудик П. С. Синтаксис сучасного українського розмовного літературного мовлення (Просте речення; еквіваленти речення) : [монографія] / П. С. Дудик. – К. : Наук. думка, 1973. – 288 с.
2. Христіанова Р. О. Просте речення в шкільному курсі української мови [Текст] : Посібник для вчителя / Р. О. Христіанова. – К. : Рад. школа, 1991. – 160 с.

Нікішина Т.І.,
кандидат філологічних наук,
Бердянський державний педагогічний університет

СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ FREEDOM В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Якісний розвиток держави залежить від обраної політики, вектора політичної думки. У сучасному світі саме політикам належить значну роль у визначенні статусу країни, її напрямок, режим і форма правління. Мета

кожного політика - отримати і зберегти владу, мотивуючи електорат довірити свою волю обранцеві. Основою політичних стратегій і засобів маніпуляції зазвичай є ораторське мистецтво, тобто слово.

Концепт як згусток культури, розвивається, наповнюється в суспільстві, обростаючи новими значеннями, денотатами, мотивами вживання. У мовному середовищі, в якій функціонує певне ментальне утворення, відбувається вплив досвіду і умови проживання багатьох поколінь. Важливість і актуальність, що і показує маніпуляційної можливість, визначається частотністю вживання концепту, розкриваючи волю і бачення громадянами певного політичного події.

Починаючи з античних часів робилися спроби надання повного тлумачення явища свобода (Аристотель, Платон, Сократ та ін.), які тривають і по сьогодні Н. Д. Арутюнова, О. П. Ждановський, О. Г. Лісіцин, З. Д. Попова, А. С. Солохіна, Й. А. Стернін та ін.), оскільки свобода набула нових значень та наповненості у когнітивній картині світу різних націй.

Мета нашого дослідження – аналіз специфіки вживання концепту FREEDOM в політичному дискурсі Великобританії початку XXI століття, його вплив на розвиток політичної системи на матеріалі виступів політиків, законодавчих документів. Поставлена мета передбачає виконання відповідних завдань:

- розгляд фактичного матеріалу (частотність вживання концепту FREEDOM в правових документах і виступів);
- визначення синтаксичних способів об'єктивації концепту FREEDOM в політичному дискурсі Великобританії
- виявлення маніпуляційних можливостей використання досліджуваного ментального освіти.

Одиниці синтаксису є ефективним прийомом репрезентації концепту, так як певне побудова тексту надає можливість проаналізувати хід думок, виділити суть і акцентувати на головних тезах, розкрити емоційний стан мовця. На наш погляд, вивчення цього питання відіграє важливу роль в дослідженні концептів, оскільки політичний дискурс характеризується жвавістю, діалогічність (орієнтується на сприйняття і реагування слухача).

Політичний дискурс відносимо до експресивного виду мовлення, тому побудова тексту і його внутрішній зміст відзначається специфічними засобами. За Д. Шмельовим, який відзначає, що експресивні елементи мови розмежовуються на “ті, які характеризують емоційний стан мовця або його ставлення до предмета повідомлення (або також направлено на те, щоб емоційно впливати на співрозмовника); ті, які характеризують самого оратора з мовної точки зору. У першому випадку можна говорити про (власне) експресивних, у другому - про характерологічних засобах мови” [1, с. 44].

Основним синтаксичним засобом у створенні текстів політичного дискурсу є вживання простих речень, правильних і чітких в побудові, які відрізняються точністю і чіткістю. Загальновживаним явищем стає використання риторичних питань, які мобілізують думки реципієнта, закликаючи зробити правильний вибір. Вживання таких пропозицій створює

проблемну ситуацію, при вирішенні якої реципієнт налаштовується на певну відповідь.

Політичний дискурс Великобританії початку XXI століття відзначається широтою використання стилістичних тропів і фігур, які значно підвищують емоційний стан, художність мови, експресивність повідомлення. Таким чином, реалізація синтаксичних засобів репрезентації концептів, FREEDOM в британському політичному дискурсі відбувається за допомогою таких прийомів: переважне вживання простих речень (іноді ускладнених однорідними членами); використання повторів, кліше; риторичні питання; різний графічне написання залежності від мети висловлювання. Таким чином, політичний дискурс відрізняється образністю, емоційністю, глибоким патріотизмом в зображувані головної цінності нації - свободи.

Література

1. Катаева Н. М. Русский концепт ВОЛЯ (От словаря – к тексту) : Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 “Русский язык” : Екатеринбург, 2004. – 180 с.
2. Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка. – Воронеж : Изд. Воронежского ГУ, 1984. – 148 с.
3. Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи / И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1985. – 171 с.
4. Шмелев Д. Н. Слово и образ / Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1964. – 120 с.

Огарь Ю.В.,
аспірант,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
науковий керівник – к. пед. н., доц. **Н.М. Дика**

СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сьогодні основним завданням загальної середньої освіти є вивчення предмета крізь призму самореалізації із залученням суб’єктивного досвіду для формування ряду ключових та предметних компетенстностей старшокласника та вмінь будувати своє життя, враховуючи нахили та долаючи власні вади, правильно визначати свою майбутню траєкторію, а головне – отримувати радість від навчання, власного прогресу та зростання інших.

Орієнтація на особистісний простір старшокласника, його особливості засвоєння матеріалу та спрямування щодо майбутнього фаху забезпечить формування ключових та предметних компетентностей, а застосування навчальних ситуацій як засобу реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання української мови сприятиме пізнавальній активності учнів, наблизить

освітній процес до реалій сьогодення, уможливить застосування знань, умінь та навичок в конкретних життєвих ситуаціях поза межами класу та школи.

На думку О. Пєхоти, особистісно орієнтована ситуація – це "така навчальна ситуація, опинившись в якій дитина повинна шукати сенс, пристосувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку. Проживання та вихід з такої ситуації – не минуле та майбутнє учня, а його сучасне. Один і той самий урок різним дітям дає різний пізнавальний та життєвий досвід" [4, 37]. Навчальна ситуація на уроці української мови, за визначенням О. Кучерук, – це сукупність умов, наперед спланованих і спеціально створених учителем для досягнення учнями навчальної мети (цілей) конкретного уроку, та/або умов, які спонтанно виникли в процесі реалізації змісту мовної освіти на уроці" [3, 8].

Ми вважаємо, що для того, щоб навчання відбулося успішно, необхідно чітко зрозуміти, чи готовий учень брати на себе відповідальність на уроці самостійно обирати власну траєкторію руху, створювати освітню продукцію, а головне розуміти, для чого йому знання, і де їх можна застосувати поза межами класу, школи, зовнішнього незалежного оцінювання. Якщо готовність учителя вимірюється "установками, мотивами, знаннями про предмет і способами діяльності, навиками і вміннями їх практичного використання" [5, 61], то мотивацію учня необхідно формувати на початку кожного уроку.

Активна особистісно орієнтована готовність учня трансформуватиметься в самовираження старшокласника, прояв його ініціативи, саморозвиток. Адже "співтворцями навчально-виховного процесу стають самі учні. Учитель і учень є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчально-виховного процесу. Вони спільно визначають мету діяльності, об'єкт, суб'єкт, засоби діяльності, результати навчання. Під час такого спільного пошуку здійснюється обмін думками, знаннями, способами діяльності, внаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів" [1, 6].

Проаналізувавши праці провідних українських лінгводидактів (Л. Варзацька, Н. Голуб, Н. Дика, І. Кучеренко, О. Кучерук, С. Омельчук, О. Пєхота, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Пентилюк, О. Савченко, О. Турянська, Г. Шелехова та ін.), слід зазначити, що суб'єкти навчання мають чітко визначити мету навчальної діяльності, з'ясувати мотиви, засоби та умови їх досягнення, які мають бути витримані як з боку учителя, так і збоку старшокласника, що має напрацьовувати активну особистісно орієнтовану готовність на кожному уроці української мови для самоефективності, самоактуалізації, а головне самореалізації власної мовної особистості (Рис.1).

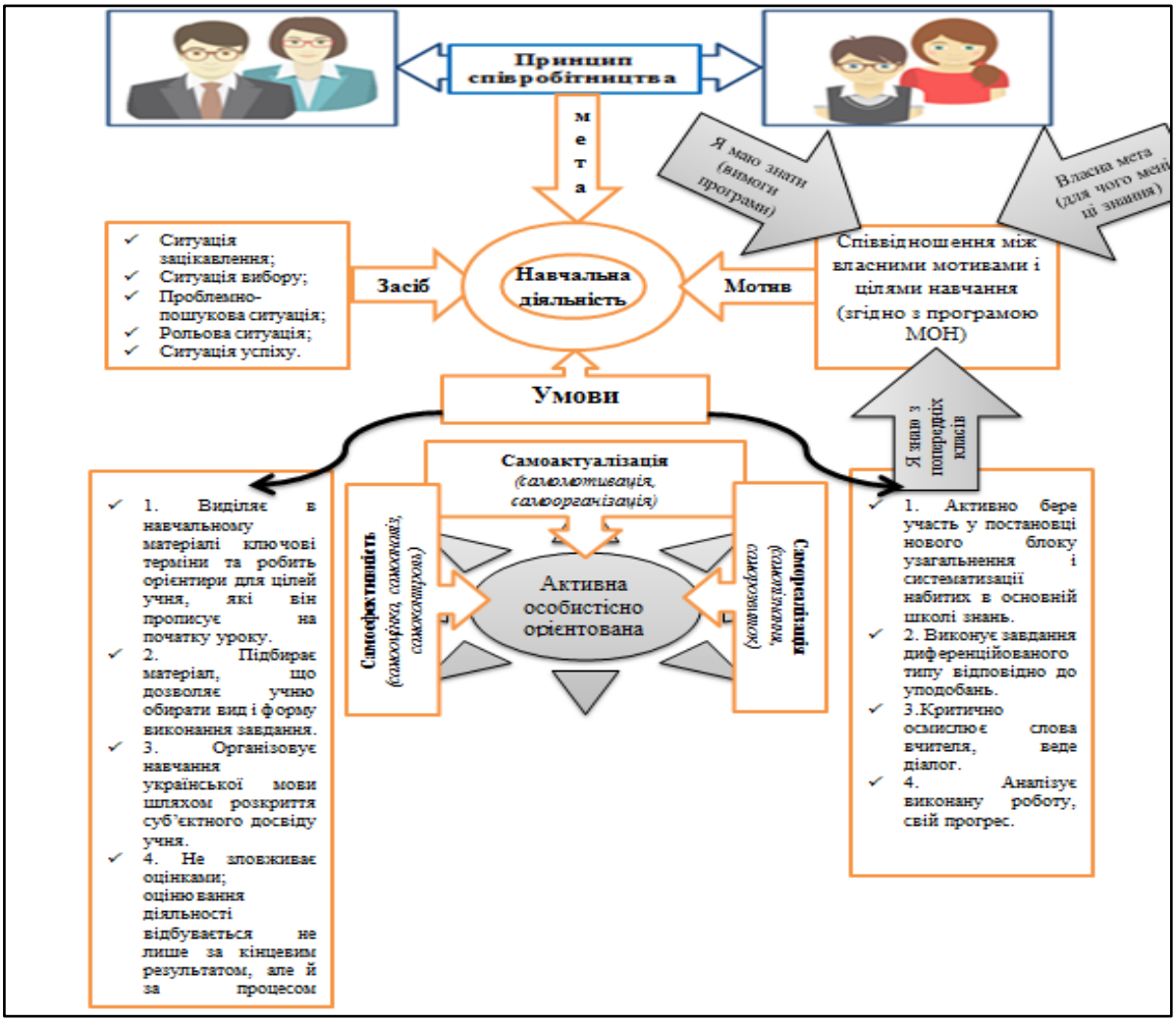


Рис. 1. Специфіка використання особистісно орієнтованих навчальних ситуацій на уроках української мови

Отже, використання навчальних ситуацій на уроках української мови в старших класах сприяє максимальній особистісній орієнтації освітнього процесу. Узагальнення і систематизація мовно-мовленнєвих знань, умінь та навичок крізь призму самореалізації з залученням суб'єктивного досвіду формуватиме ряд ключових та предметних компетентностей старшокласника, вміння правильно визначати траєкторію свого подальшого розвитку поза межами шкільного освітнього середовища.

Література

1. Варзацька Л. Формування оргдіяльнісних умінь на уроках української мови в старшій школі на академічному рівні: методичний посібник. К.: Педагогічна думка. 2012. 144 с.

2. Дика Н. Формування мовної особистості учня загальноосвітнього навчального закладу в умовах реалізації концепції нової української школи. Молодий вчений. 2017. №11. С. 294–297.

3. Кучерук О. Моделювання як структурний елемент проектування сучасного уроку української мови. Українська мова і література в школі. 2014. №5. С. 6–10.

4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. Пєхота, А. Кіктенко, О. Любарська та ін.; За заг. ред. О. Пєхоти. К.: А.С.К., 2001. 256 с.
5. Пєхота О. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. 2-е вид. доп. та перероб. Миколаїв: Вид-во "Іліон". 2006. 272 с.

Онасенко Л.В.,
магістрант,
Бердянський державний педагогічний університет,
науковий керівник –к. пед. н., доц **В.А. Нищета**

ІМЕННИКОВІ НОВОТВОРИ НА ПОЗНАЧЕННЯ РЕАЛІЙ ПОБУТОВОГО ЖИТТЯ НАРОДУ В МЕДІАТЕКСТАХ

Мовна практика ЗМІ виходить на перше місце в процесах формування, творення і поширення нових виражальних засобів, функціонального перегрупування лексики, а найголовніше – витворення і закріплення нових мовних норм [2, 34].

Побут – це сфера позавиробничого соціального життя, що включає як задоволення матеріальних потреб людей в їжі, одязі, житлі, лікуванні і підтримці здоров'я, так і освоєння людиною духовних благ, культури, людське спілкування, відпочинок, розваги. А тексти ЗМІ віддзеркалюють усі сфери суспільного життя.

Мова друкованих засобів масової інформації є одним із найдинамічніших підстилів публіцистичного стилю: у ній досить яскраво й швидко відбиваються зміни, що відбуваються в суспільстві. Сьогодні в ній помітна конкуренція інформаційної та експресивної функції [1]. Обидві ці функції у сучасних газетних текстах виконують новотвори на позначення реалій побутового життя народу.

Наприклад, у текстах сучасних публікацій є нові лексеми на позначення їжі та її компонентів. Поширеною проблемою сучасної їжі є додавання в неї хімічних добавок, що спричиняє певний вплив на здоров'я людей. Цю проблему не може не досліджувати сучасна преса. На етикетках продуктів харчові добавки позначені символом "Е". Саме цей символ для зручнішого його називання і спровокував появу новотвору **"ешка"**: *"Але якщо про склад смакових добавок, згущувачів і стабілізаторів допитливий покупець може хоча б довідатися, розшифрувати значення **"ешок"**, то ароматизатори – інша річ"* ("Пенсійний кур'єр", 22–28.11.2013). Ця лексема утворена суфіксальним способом, за допомогою додавання суфікса -шк-.

До побуту відносять хобі, інтереси народу. У сучасних публікаціях, на сторінках, присвячених цій темі, найчастіше натрпаляємо на статті про садівництво та городництво. У текстах цих статей також знайдено новотвори. Наприклад: *"Хорошими сусідами будуть інші **тіньо-** та **вологолюби**: папороті, хости тощо"* ("Порадниця", 15.10.2015). Новотвір утворений способом основоскладання, твірними якого є основи слів тінь, волога та любити. Способом

основоскладання утворений і новотвір **“нектароноси”**, твірними для цієї лексеми постають основи слів нектар та носити: *“Для їх додаткового харчування потрібно підсівати у саду **нектароноси**”* (“Порадниця”, 15.10.2015). До цього самого типу належить і новотвір **“хом’яколовка”**, що також виявлений в сучасних медіатекстах, але основоскладання в ньому ускладнене суфіксацією – суфікс -к-. Наприклад: *“Можна поставити невеликий капкан або **хом’яколовку**, надійно закріпивши, щоб звірок не потягнув її за собою”* (“Порадниця”, 19.11.2015).

Часто у сучасних газетних текстах трапляються новотвори на позначення реалій побутового життя народу, утворені словоскладанням: *“Поверх плівки, якщо на горищі зберігатися нічого не буде, достатньо засипати обробленими (але без цементу) **сіном-соломою** шаром завтовшки 20–25 см.”* (“Добрий порадник”, № 11, 11.2017.) Новотвір **сіном-соломою** утворений поєднанням лексем сіно та солома в одному складному слові.

До новотворів на позначення реалій побутового життя народу можна віднести і деякі розмовні іменники. Наприклад, у сучасних газетних текстах набули поширення нові слова, на позначення предметів, що прийшли з новітніми технологіями. Таким є новотвір **“мобілка”**, що утворився суфіксальним способом через додавання суфікса -к- і означає мобільний телефон: *“У магазині не тільки телефони, але й пакети, картинки та інші аксесуари для **мобілок**”* (“Газета по-українськи”, 11.07.2007). Або: *“Нинішня молодь не користується дисками, тим більше дискетами. У них у всіх – **флешки**”* (“Газета по-українськи”, 12.04.2008).

Отже, іменникових новотворів на позначення реалій побутового життя народу порівняно небагато. Найчастіше вони утворюються суфіксальним способом словотвору, основоскладанням та словоскладанням.

Література

1. Коваленко Б. О. Стилістично знижена лексика в мові сучасної української публіцистики : дис. кандидата філол. наук : 10.02.01 / Борис Олексійович Коваленко. – Кам’янець-Подільський, 2002. – 128 с.
2. Стишов А. О. Українська лексика кінця ХХ століття: (На матеріалі мови засобів масової інформації) / А. О. Стишов. – 2-ге вид., переробл. – К. : Пугач, 2005. – 388 с.

Остапенко Т. В.,
учитель української мови та літератури,
ЗЗСО № 20, м. Бердянськ

ЕЙДЕТИЧНІ ТЕХНІКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ

Розуміння того, що людина мислить образами (“ейдосами”), з’явилося в Давній Греції, а сам термін “ейдетика” уперше зустрічається в роботах Е. Йєнша, психолога з Німеччини. У 90-х роках ХХ століття російський доктор

педагогічних наук І. Ю. Матюгін розробив методику розвитку образної пам’яті. У сучасній освіті України розробка ейдотехнік пов’язана з ім’ям Є. В. Антощука (керівника “Української Школи Ейдетики”).

На сьогодні ейдотехніки активно використовуються на уроках у молодших класах. Думаю, що в середній та старшій школі вони будуть не менш актуальними завдяки своїй здатності розвивати образну пам'ять, образне мислення та творчий потенціал школярів, що є важливою складовою роботи сучасного вчителя.

Ейдетизм – це особливий вид пам’яті, що дозволяє утримати й відтворити образ предмета або явища, який було сприйнято раніше. До цього образу можуть увійти також і сенсорні компоненти (слухові, тактильні, рухові, смакові та нюхові). На цьому засновується суб’єктивність, індивідуальність та яскравість ейдетичного образу. Можна сказати, що ейдетизм – це здатність уявити щось, чого вже немає в полі зору людини. Вважаю, що специфіка уроків словесності є такою, що на них ніяк не обійтися без ейдетичних технік.

На уроці української мови школярам цікавіше й простіше запам’ятовувати теоретичний матеріал та відпрацьовувати його не за допомогою сухих правил та теоретичних понять, а спираючись на яскраві опорні схеми, веселі мнемотичні вправи та інше. Так само й урок української літератури повинен бути таким, на якому діти розвивають свою емоційну сферу та уяву, отримують позитивні емоції, виконуючи завдання, наповнені вербальною та образною інформацією. Думаю, і вся сучасна школа потребує зараз саме такого підходу до навчання, бо в інформаційно насиченому просторі, у якому зараз живе школяр, воно отримало надактуальне звучання.

На уроках з використанням ейдетичних технологій дітям не обов’язково мати чудовий слух, уміти професійно малювати або створювати бездоганні рими, достатньо просто включитися в процес творчості, який і стане основою для пробудження цікавості, інтуїції, бажання вчитися, покращення настрою, отримання задоволення від власних успіхів, що спонукає до розвитку творчого потенціалу кожного учня.

Ейдетика “співпрацює” разом із мнемотехнікою – сукупністю прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення штучних асоціацій. Мнемоніка полегшує сам процес запам'ятовування через придумані штучні асоціації, які легко й швидко відкладаються в пам'яті й також викликають емоційну реакцію учнів, запобігає зазубрюванню.

Якщо ейдетичні техніки краще використовують так звані “правопівкульні” учні, то школярі з більш розвиненою аналітичною пам’яттю (“лівопівкульні”) віддають перевагу прийомам мнемотехніки. У нашому досвіді описано такі прийоми та методики, у яких гармонійно поєднано обидві групи технік, що дозволяє дітям відчути свою успішність, інтелектуальну спроможність, а вчителю створити комфортні умови для самореалізації кожної дитини під час навчально-виховного процесу.

Серед найефективніших та найцікавіших методів ейдетики, які доцільно вживати на уроках словесності, хотілося б назвати особливо варті уваги. Серед них – **метод Цицерона** (або метод системної кімнати), який полягає в тому, що одиниці інформації (наприклад, герої літературного твору або мовні поняття) розташовуються в уявній або добре знайомій кімнаті в певній послідовності. **Акровербальний метод** полягає в тому, що учням пропонуються вірші (або акровірші), жартівливі фрази та веселі історії із зашифрованою в них інформацією. За аналогією дітям пропонується придумати подібні міні-твори самостійно. Таке завдання дозволяє креативно перетворити суху інформацію в цікаву та спонукати учнів до співтворчості, створювати ситуацію успіху на уроці. При використанні **методу "Ефект присутності"** в уяві дитини постають образні картини за допомогою актуалізації різних рецепторів (слуху, зору, нюху, тактильних відчуттів тощо), які допомагають яскравіше уявити та запам'ятати матеріал. Такий метод частіше використовується на уроках літератури як спосіб "оживлення" художнього твору, "втягнення" дитини в його емоційний простір, що надає можливість зацікавити школярів. **Метод Аткінсона** дозволяє запам'ятовувати іншомовні слова, якими ми оперуємо на уроці зарубіжної літератури (наприклад, прізвища письменників певного періоду або певної країни) за допомогою асоціацій, що виникають у зв'язку із цими словами. Уявляючи щось незвичайне, цікаве та смішне, учні створюють мнемотичні фрази, віршики або розповіді, які стають "ключиками" для легшого їх запам'ятовування. **"Метод узгодження фантазії та уяви з умінням чітко висловлювати думки" (або "Фантазії та реальність")** надає можливість розвивати творчий потенціал учнів за допомогою стимулювання їх спонтанної фантазії, яскравої уяви та вигадки. Цікавим методом є і **складання опорних конспектів** на діяльнісній основі, що є способом візуалізації навчального матеріалу та відображенням його стисненого змісту у вигляді опори з широким використанням асоціацій за допомогою умовних позначок, знаків, символів та кольорів. Учні в цьому випадку не пасивно сприймають матеріал, а беруть активну участь у створенні схем. Відтворення ж ними за схемою навчального матеріалу відбувається за допомогою асоціацій із опорою на зорові образи, що надає можливість спрямовувати учнів на якісне осмислення та запам'ятовування матеріалу.

Отже, актуальність використання технік ейдетики на уроках словесності полягає в тому, що вони найкращим чином організовують особистісно зорієнтоване навчання, допомагають створити такі комфортні умови під час навчального процесу, при яких теорія та практика гармонійно поєднуються, учні співпрацюватимуть одне з одним, а учитель − з кожним учнем, при чому кожен школяр відчуватиме зацікавленість та бачитиме позитивний результат своєї роботи. На таких уроках розвиваються логічне та образне мислення, зв'язне мовлення, учні роблять свої "відкриття", а психологічна напруга зменшується, процес засвоєння та запам'ятовування інформації стає захоплюючим і невимушеним, розвивається творчий потенціал учнів.

Література

1. Айзенварг Л. Г., Айзенварг М. Л. Ейдетика. Електронний ресурс/ Режим доступу : http://do100verno.com.ua/blog/tag/10
2. Антощук Є. В. 10 уроків чудової пам'яті. – К. : Вид. О. М. Ешке, 2003. Режим доступу : http://festival21.org/stati-i-publikacii/bartosh-l-a-shkola-ejdotexniki-odesskij-region/
3. Бесєдіна А. Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості учня // Рідна школа. – 2009. – № 2–3. – С. 61–62.
4. Уліщенко В. Метод ейдетики в інтерсуб'єктному навчання української літератури // Рідна школа. – 2011. – № 7. – С. 33–37.
5. Харьковская Школа Эйдетики Анастасии Никитиной [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://eydetica.kh.ua/

Павлик Н. В.,
кандидат філологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет

ЛІНГВАЛЬНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ В ЕПІСТОЛЯРНОМУ ДИСКУРСІ

У сучасній лінгвістиці спостерігається зацікавлення функційним підходом до вивчення тексту, що використовується для аналізу його лінгвальних та позалінгвальних чинників. У зв'язку з цим проблема експресивності художніх, наукових, публіцистичних та інших типів текстів привертала увагу багатьох учених. Зокрема, комунікативну природу і параметри експресивності тексту, її комунікативно-прагматичне, семантичне та стилістичне підґрунтя, механізми створення, експресивні властивості одиниць різних мовних рівнів тощо розглядали у своїх дослідницьких працях Ш. Баллі, В. Виноградов, О. Потебня, Л. Щерба, М. Кожина, І. Арнольд, В. Телія, Н. Лук'янова, М. Шиліна, В. Шаховський, В. Чабаненко, Н. Бойко та ін. Проблема створення експресивності саме епістолярного тексту, вивчення її внутрішніх та зовнішніх проявів, впливу на емоційний стан адресата тощо, на наш погляд, потребує більш ґрунтовного наукового дослідження. Мета статті – виявити й охарактеризувати з семантичної та прагматичної позицій засоби створення експресивності в українському епістолярії, а також з'ясувати їх спроможність здійснювати комунікативну функцію у специфічному соціальному та предметному контексті.

Епістолярний текст є структурно-композиційним, комунікативно-прагматичним та змістовим цілим, що характеризується зв'язністю, цілісністю, завершеністю. Мовленнєвий намір мовця, спрямований на співрозмовника й вербально оформлений у висловленні, вирізняється предметно-смисловим

змістом та експресивно-оцінним забарвленням, хоча в різних формах мовленнєвого спілкування емоційний ефект має неоднакове значення і силу.

Загальна експресивність тексту уявляється як інтегрований результат реалізації таких його властивостей, як емотивність, оцінка, образність, інтенсивність, стилістична маркованість, структурно-композиційні особливості тощо [4, 183]. Експресивність належить до надскладних лінгвальних категорій, яка спрямована на вияв суб'єктивної складової у тексті. Вчені-лінгвісти розрізняють поняття "емоційність" та "емотивність", визначаючи емоційність як психологічну характеристику комунікантів, а в емотивності вбачають лінгвістичну ознаку тексту, тобто сукупність мовних засобів, здатних викликати у реципієнта відповідні емоції [4, 185].

Таким чином, експресія як одна з ознак тексту, зокрема епістолярного, – це складна стилістична категорія, що включає низку психічних, соціальних та лінгвальних чинників і виявляється як інтенсифікація виразності текстового матеріалу за рахунок посилення образності, емоційності, оцінності, збільшення сили впливу висловлювання, його емоційного навантаження [3, 7], [5, 24]. На думку дослідників, експресія слова формується шляхом контактів з іншими лексичними одиницями, зокрема, через особливий ситуативно-контекстуальний статус лексеми. Це передусім: 1) уживання слова в стилістично нетиповому для нього контексті, невластивому мовному оточенні, в іншій стильовій сфері, з відмінними національно-культурними, часовими маркерами, якими позначені окремі групи лексичного складу мови; 2) експресивність суміжної лексичної одиниці, виникнення несподіваних асоціацій тощо [1].

Для обстеженого текстового матеріалу (це епістолярій Лесі Українки, Архипа Тесленка, Володимира Винниченка, Василя Стуса, Василя Симоненка та ін.) притаманний комплекс мовних ресурсів, що забезпечує комунікативні потреби автора і цілком залежить від його мовленнєвих навичок, ідіостилю взагалі.

Серед експресивних мовних ресурсів у досліджуваних епістолярних текстах найбільшої уваги потребують лексичні, оскільки слово є провідною одиницею мови, що допомагає схарактеризувати образи, виразити симпатії чи антипатії, передати авторське бачення описуваних подій, осіб, ситуацій, тобто є основою для відповідного сприйняття змісту повідомлення. Експресивність може міститися у значенні окремого слова (така лексема виступає синонімом до нейтральної назви явища або поняття), а може створюватися описово (контекстом) [2, 90]. Уживаючи емоційно-експресивну лексику, адресант виявляє власне ставлення до висловленої інформації, а також предмета свого мовлення щодо адекватного сприйняття ним його комунікативних мотивів.

Найбільш поширеним засобом вираження емоційного стану у розглянутих листах є експресиви, або емоційно забарвлена лексика, яка слугує для опису почуттів, а також передачі емоційних відтінків в оцінці явищ, подій, людей тощо. У проаналізованому текстовому матеріалі переважає суб'єктивна емоційна оцінка, що досить часто супроводжується вигуками, емоційно-експресивними частками, позалітературними лексичними елементами тощо.

Для її вираження актуалізується цілий комплекс мовних засобів, а саме: якісно-оцінні прикметники, рідше прислівники, оцінний ефект яких може посилюватися шляхом поєднання з експресивно-підсилювальними модальними частками; поєднання оцінного слова (іменника, прикметника, дієслова та ін.) з прислівниками міри і ступеня, що вказують на найвищий ступінь вияву ознаки; суб'єктивно-модальні синтаксичні конструкції з оцінною семантикою тощо. Такі мовні структури вживаються письменниками для вираження суб'єктивного ставлення до повідомлюваного, емоційних оцінок, реакцій, зумовлених певними ситуативно-комунікативними умовами.

У процесі аналізу зафіксовано велику групу лексем, які містять форманти суб'єктивної оцінки, зокрема, демінутиви та аугментативи є важливим засобом вираження емоційно забарвлених значень, стилістичної виразності, образності, позитивної чи негативної оцінки.

Серед різноманітних прийомів, які у досліджуваному епістолярії забезпечують емоційність висловлення, часто вживаними є тропи та стилістичні фігури, що вважаються традиційними засобами образності і надають листам більшої виразності, створюють ефект підвищеного емоційного реагування чи психологічного навантаження тощо.

Отже, дослідження присвячене аналізу епістолярного дискурсу з лінгвостилістичних позицій. Серед експресивних мовних ресурсів у листах письменниками найбільше актуалізуються експресиви, демінутивні та аугментативні форми, якісно-оцінні іменники й прикметники, емоційні вигуки, частки, засоби експресивного синтаксису тощо. Вживаючи їх, дописувач має змогу виявляти власне ставлення до висловленої інформації, а також предмета мовлення щодо адекватного сприйняття його комунікативних мотивів.

Література

1. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика: проблеми семантики і функціонування : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / Н. І. Бойко. – Київ, 2006. – 36 с.

2. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови / А. П. Коваль. – К. : Вища шк., 1978. – 374 с.

3. Чабаненко В. А. Основи мовної експресії : [монографія] / В. А. Чабаненко. – К. : Вища шк., 1984. – 167 с.

4. Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности / отв. ред. В. Н. Телия. – М. : Наука, 1991. – 214 с.

5. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 192 с.

Рула Н.В.,
здобувач,
Бердянський державний педагогічний університет,
науковий керівник – д. філол. н., проф. **Р.О. Христіанінова**

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРИЄДНУВАЛЬНИХ СКЛАДНОСУРЯДНИХ РЕЧЕНЬ З АСЕМАНТИЧНИМИ СПОЛУЧНИКАМИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Термінологійного характеру слово “приєднування” набуло в 50-х роках ХХ сторіччя, що пов’язано перш за все з роботами таких синтаксистів, як Л. Щерба, В. Виноградов, С. Крючков. Незважаючи на відносно тривале вивчення приєднування та приєднувальних конструкцій, сучасні синтаксичні праці засвідчують невирішеність багатьох питань, пов’язаних із нечіткістю в визначенні граматичного статусу приєднування та його семантико-синтаксичних ознак.

Нам імпонує думка Р. Христіанінової, відповідно до якої приєднування розглядається як визначальна формально-граматична та семантико-синтаксична характеристика речення щодо способу оформлення вторинної предикації, тобто процесу творення синтаксичних конструкцій [2, с. 79]. Услід за Р. Христіаніновою зараховуємо приєднувальні конструкції з вираженими ознаками сурядності до специфічних складносурядних речень. Їх специфіка полягає в тому, що друга предикативна частина, яка доповнює першу, є висновком чи оцінкою сказаного, виникає у свідомості мовця пізніше порівняно з основним висловлюванням, на відміну від типових складносурядних конструкцій, у яких реалізовано результат мислення, а описані ситуації усвідомлені ще до моменту мовлення.

Матеріальним засобом вираження приєднувальних семантико-синтаксичних відношень є приєднувальні сполучні засоби. Ця група й досі не має чіткого окреслення. Найповнішу характеристику приєднувальних сполучників на сьогодні подала К. Городенська. Вона виокремила власне приєднувальні сполучники, до яких віднесла *та й, ба й, а також, причому*, і сполучники, що були транспоновані в приєднувальні. Останні дослідниця розподілила на градаційно-приєднувальні, єднальні та протиставні [1, с. 191].

Ми вважаємо доцільним розподілити сурядні приєднувальні сполучники на дві групи: 1) власне приєднувальні сполучники, що є семантичними: *а й, та й, ще й, та ще, та ще й, а також, і навіть, а навіть, і до того ж, а до того ж, а ще до того, а ще більше, та ще більше, а найбільше, більше того крім того, а крім того, причому*; 2) приєднувальні асемантичні сполучники, транспоновані з інших груп сурядних сполучників. Ми не виокремлюємо групу градаційно-приєднувальних сполучних засобів, оскільки власне приєднувальні сполучники можуть поєднувати в одну складну структуру дві предикативні частини, лексичний склад яких засвідчує градаційний відтінок, проте основною семантикою речення буде приєднувальна.

У складносурядних приєднувальних конструкціях з асемантичними сполучниками, що формують окремий семантичний різновид, семантика закладена в лексичному складі граматичних складників, а також окреслена специфічною для такого різновиду структур приєднувальною інтонацією з логічним наголошенням приєднувального складника та паузою перед ним. З-поміж асемантичних сполучних засобів, що можуть поєднувати предикативні частини приєднувальних складносурядних структур, називаємо єднальні сполучники *і (й), та*, які можуть повторюватись у залежності від кількості приєднувальних компонентів, а також зіставний *а*, протиставні *але, проте, однак*, розділові *чи, або*, які втрачають свої первинні семантичні функції та переходять до сфери єднальних сполучних засобів.

Приєднувальна асемантичним сполучником предикативна частина може стосуватися як усього складника в препозиції, так і окремої лексеми: *Фраза прозвучала недоладно, майже безглуздо, й Арсен це усвідомлював* (М. Кідрук) – приєднувальна частина стосується усього семантичного складника в препозиції; *У ресторані Джо Сміт і Роджер Смерджак розповідали історію свого життя, а було воно у них одне на двох* (Л. Клименко) – додаткове повідомлення стосується тільки лексеми *життя*. Приєднувальний компонент, який має стосунок до усієї базової предикативної частини, зазвичай містить доповнення до вже сказаного. Складник, який має стосунок до окремої лексеми в попередній предикативній частині, традиційно вносить в синтаксичну конструкцію уточнення, пояснення, деталізацію.

Значна кількість виписаних нами складносурядних речень має приєднувальний компонент питального (питально-риторичного) або окличного змісту, що сприяє ще більшій емоційності висловлювання: *Від жінки можна прийняти її честь, здоров'я, в деяких випадках – навіть життя, але сорок леїв?* (І. Вільде); *Йому доведеться проглянути випуски за шістнадцять років (можливо, більше, можливо, менше), а це більше ніж три тисячі трьохста газет!* (М. Кідрук). Метою таких синтаксичних структур є привернення уваги до якогось факту, явища позамовної дійсності, висловлення мовцем оцінки, реакції на те, про що йде мова.

У складносурядних приєднувальних конструкціях із асемантичними сполучними засобами приєднувана частина може містити таку додаткову інформацію: 1) доповнення нейтрального характеру: *Чиста тобі пастка, і в неї потрапив непроханий гість* (В. Лис); 2) зауваги до вже сказаного: *Їй потрібен мужчина, а мужчину випробовує справа* (Люко Дашвар); 3) додаткове повідомлення, що формує послідовне розгортання подій: *Я не планував назавше оселитися тут, і зрештою нудотний запах із кондитерських і кав'ярень добряче мені набрид* (І. Роздобудько); 4) уточнення інформації в першій частині або додавання подробиць: *Найближчий до запропонованого часу зустрічі фільм починався о 17.40, і то були "8 кращих побачень"* (М. Кідрук); 5) акцентуалізація деталей: *Після того як водень згорів, залишається гелій, а гелій уже горіти не може* (М. Кідрук); 6) характеристика особи, предмета або явища, про якого йде мова в першій частині: *Фактично цим заробляв собі на*

життя, і спосіб виявився несподівано простим (А. Кокотюха); 7) реакція на події, явища, факти в першій предикативній частині: *Смисл мали тільки дії і вчинки, і усвідомлення цього лякало механіка понад усе* (Люко Дашвар); 8) невідповідність ситуацій в складових частинах приєднувальної конструкції: *Душа моя чомусь тріумфувала, начебто я знайшов щось дуже важливе, щось, що шукав занадто довго, – а воно ж було зовсім поруч* (І. Роздобудько); 9) доповнення з відтінком протиставлення: *Ми їздимо на природу, в Гідропарк, за місто, але я нікуди не можу поїхати від себе* (Л. Костенко); 10) доповнення з відтінком взаємовиключення: *Ніколи не чув нічого подібного, чи я вже читав щось таке й забув?* (з розмовного мовлення); 11) виділення частини від цілого: *Цей величезний людський мурашник тісно пов'язаний між собою незримими, але міцними нитками, і я був його частиною* (І. Роздобудько); 12) доповнення з відтінком обмеження (зазвичай використані граматикалізовані елементи на кшталт *тільки, лише*): *Був іще один турнік, який чомусь покинули нижче, на п'ятій знизу поперечці, а це тільки трохи більше як метр від підлоги* (М. Кідрук); 13) спростування інформації, зазначеної в першій предикативній частині: *Ти говориш, яка погана релігія і яка хороша наука, але це не священики придумали атомну бомбу, і не священики скинули її на людей* (М. Кідрук); 14) доповнення з відтінком бажаності: *Це гарний час, і відвідувачів у ресторані, сподіваюся, буде небагато*… (О. Ільченко); 15) заперечення інформації в першій частині або підсилення заперечення, що розташоване в препозиції: *Така машина та за такі гроші нікого на селі не зацікавила, і дорогою вона аж ніяк не здавалась* (з розмовного мовлення).

Отже, складносурядні приєднувальні конструкції, предикативні частини яких поєднані асемантичними сполучниками (єднальними *і (й), та*, зіставним *а*, протиставними *але, проте, однак*, розділовими *чи, або*, які втрачають свої первинні семантичні функції та переходять до сфери єднальних), є окремим семантичним різновидом та належать до специфічних конструкцій, оскільки приєднуваний складник виникає у свідомості мовця пізніше порівняно з основним висловлюванням. Семантика цих речень закладена в лексичному складі предикативних частин та може мати широкий спектр відтінків: протиставлення, взаємовиключення, невідповідність, обмеження, заперечення, спростування, бажаність тощо.

Література

1. Городенська К. Г. Сполучники української літературної мови : [монографія] / К. Г. Городенська. – К., Інститут української мови ; Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 208 с.

2. Христіанінова Р. О. Способи оформлення незалежної предикації в сучасній українській мові / Христіанінова Р. О. // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія. – 2015. – №15. – С. 79–83.

Салюк Б.А.,
кандидат філологічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ МОТИВ ВТЕЧІ У ПРОЗІ ПРО БЕШКЕТНИКІВ

В останнє десятиріччя в українському літературознавстві спостерігаємо активізацію вивчення літератури для дітей і про дітей (І. Бойцун, О. Гавура, У. Баран, Т. Качак, М. Кіяновська, Н. Марченко, Л. Мацевко-Бекерська та ін.). У своїх працях вчені прагнуть охопити весь жанрово-тематичний спектр дитячої літератури у синхронії та діахронії, вибудувати чіткий термінологічний інструментарій, розширити методологію досліджень через ознайомлення із зарубіжним досвідом.

Так, у контексті поновленого інтересу до дитячої літератури перспективним дослідницьким полем видається проза про enfant terrible, що експлікує традиційний образ бешкетника, відповідно пропонує авторські інтенції щодо реалістичної та ідеалістичної візій дитинства. Свою увагу зосередимо на типові шибеника з поведінковою домінантою маргінальності. Відчужена поведінка досліджуваного персонажа породжує бунтарство, провідною формою якого є втеча, що у творах про enfant terrible функціонує як екзистенційний мотив.

Бунтарська втеча стає варіантом спротиву законам цивілізації, до якої бешкетники вдаються у момент найбільшого емоційного напруження. Конфлікт з усталеними суспільним правилами змушує дітей-марґіналів тікати. Цей радикальний вид бунту шибеників пов’язаний з утвердженням свободи вибору власного способу життя, адже “свобода є вибір свого буття, але не основа його”, як зазначав Ж.-П. Сартр [2, 488]. Тож, мета дослідження – аналіз екзистенційного мотиву втечі, як засобу самоізоляції героїв, у повісті “Пригоди Гекльберрі Фінна” М. Твена та в оповіданні “В сутінки” Гр. Тютюнника.

Мотив утечі стає сюжетотворчим у повісті М. Твена уже від початку твору. Геку Фінну, який практично все життя прожив на вулиці, некомфортно у будинку вдови, де необхідно дотримуватися встановлених правил поведінки і “добрих звичаїв”. Хлопцеві з його волелюбною натурою важко перебувати у замкненому просторі (“я [Гек] мало не пропав, сидячи невилазно в хаті” [3, 205]), тому він постійно тікає.

Однак шибеник відчував дискомфорт не лише через необхідність дотримання правил поведінки, встановлених вдовою Дуглас. Гек був повсякчас у передчутті якоїсь небезпеки, на що вказували різні прикмети (ненароком розсипана сіль, убитий павук). Саме у цій повісті з’являється батько-п’яниця, який вважає сина за власність, на яку має абсолютне право. У лісовій хатині чоловік тримав Гека біля себе постійно, “так що про втечу й думати було нічого” [3, 227]. Ця хатка не стала для хлопця справжнім домом через нелюдську жорстокість власного батька, тому єдиним виходом була втеча. Власне, у повісті родина та дім нівелюються письменником як суспільні інституції, адже ні в

будинку вдови, ні в хатині батька Гек не почувався затишно й безпечно, його свободу постійно обмежували дорослі. У творі присутня цілковита реконструкція сім'ї (відтак – цивілізації), тому М. Твен і протиставляє свого героя суспільству.

Повість про Гека Фінна є "класичною американською історією втечі від цивілізації", яку втілюють у собі дорослі персонажі, а також застійні містечка з їх обмеженими й жорстокими мешканцями, і яку маленький волоцюга повністю заперечує [1, 152]. Втеча Гека Фінна від цивілізації є втіленням його вибору свободи для людини. У поведінці хлопець завжди керується лише власними світоглядними критеріями та цінностями, тому він незіпсований загальноприйнятими суспільним устоями та мораллю цивілізації.

Гек змушений повсякчас виборювати право особистості на вільне незалежне життя, і ця боротьба ніколи не завершиться. Наприкінці твору, повернувшись у містечко, він продовжує опиратися його примусовій соціалізації: "Мабуть, доведеться мені махнути на індіанську територію раніше за Тома й Джима, бо тітка Селлі наміряється мене всиновити й виховувати. Нема дурних – я вже скуштував того меду. Тепер мене й калачем не принадиш!" [3, 478]. Будучи радикальною формою бунту, втеча Гека Фінна унаочнює магістральний конфлікт "шибеник vs цивілізація", розкриває еволюцію характеру персонажа.

Подібно "великій втечі" Гека Фінна, ескапізм героя оповідання Гр. Тютюнника "В сутінки" стає засобом відмежування від ситуації, в якій опинилася родина. Герой твору відчуває самотність, розгубленість, беззахисність, адже батько на фронті, а мати байдужа до сина. Для матері важливе лише закоханість у чужого чоловіка: "Та ось гнітючу тишу в хаті розплескала пісня. <…> Та пісня морозом пішла у мене по спині, зашкреблася у горлі, бо співала її не мати, а якась чужа красива жінка, котру я чомусь називаю матір'ю. Може, мене й справді піймали в капусті і оддали цій жінці… <…> І оце щодня: кричить, б'ється, а потім плаче або співає отак. Мені обидно і сумно. Хочеться крикнути їй: "Замовч!" – але я боюся…" [5, 18]. Хлопчик із ненавистю називає чужаком материного коханця, наскрізь бачить його суть самовпевненої людини. Відчуваючи себе глибоко самотнім і обдуреним, він тікає з дому, щоб помститися матері за зраду батька [5, 20].

Символічно, що вся любов хлопчика віддана не матері, а рідному батькові: "Потім я часто чув від дорослих живуче в ті роки прислів'я: кому війна, а кому мать родна, і завжди, <…> це прислів'я будило в мені жорстоку зненависть до чужака і горду, по-дитячому ревниву любов до тата. Я тільки тріньки-трінечки пам'ятаю тата: вони були великі, і рука в них теж була велика. Вони часто клали ту руку мені на голову, і під нею було тепло й затишно, як під шапкою. Може, тому й зараз, коли я бачу на голівці якогось хлопчика батьківську руку, мені теж хочеться стати маленьким…" [5, 21]. На думку Н. Тульчинської, самотність героя-підлітка у творчості письменника пов'язана зі статусом сироти чи байстрюка, такий собі блудний син, який "асоціативно екстраполюються на образ <…> божественного дитяти-мандрівника, який закорінений у Гр. Тютюнника в народну традицію чумацьких мандрів й одночасно пов'язаний

із світовим образом “вічного мандрівника”. Архетип батька сприяв розкриттю багатоаспектності теми сирітства, втрати хлопчиками-підлітками батьківського начала і його пошуками” [4, 7-8]. Так, герой оповідання “В сутінки” вирушає у мандри на пошуки батька, відповідно на пошук батьківського захисту, любові та опіки, щоб у такий спосіб позбутися відчуття самотності та загубленості.

Подібно Геку Фінну, шибеник оповідання Гр. Тютюнника повертається додому через вісімнадцять років. Однак, герой оповідання все ж залишається самотнім, адже не може пробачити свою матір.

Отже, у творах про шибеників мотив втечі є проявом бешкетництва-як-бунту, за допомогою якого маркується самотність героїв та їхнє бажання звільнитися від життєвих негативних ситуацій. Хоча сама втеча персонажів набуває різних розмірів та форм (епічна втеча Гека Фінна від цивілізації, втеча-помста і втеча-пошук героя оповідання “В сутінки”), в обох випадках бешкетники повертаються назад. Таким чином, втеча шибеників підкреслює передчасне дорослішання цих дитячих персонажів, розкриває їх невдоволеність дійсністю.

Література

1. Балдицын П. В. Творчество Марка Твена и национальный характер американской литературы / П. В. Балдицын. – М. : Изд-во “ВК”, 2004. – 300 с.
2. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто : Опыт феноменологической онтологии / Ж. П. Сартр : [пер. В. И. Колядко]. – М. : Республика, 2000. – 639 с.
3. Твен М. Пригоди Тома Сойєра. Пригоди Гекльберрі Фінна : [повісті для серед. шк. віку] / М. Твен [пер. з англ.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан ; К. : Веселка, 2004. – 480 с.
4. Тульчинська Н. М. Своєрідність художнього вираження психологізму у творчості Григора Тютюнника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.01 “Українська література” / Н. М. Тульчинська. – Дніпропетровськ, 2002. – 16 с.
5. Тютюнник Г. М. Твори [оповідання] / Г. М. Тютюнник. – Книга І : Оповідання / упоряд. А. Шевченко, передм. О. Гончара. – К. : Молодь, 1984. – 328 с. ; іл.

Самойленко В.В.,
магістрант,
Бердянський державний педагогічний університет,
науковий керівник – к. пед. н., доц. **Л. О. Алєксєєва**,

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н. ГОГОЛЯ)

Ценность и необходимость изучения стиля отдельного писателя заключается в том, что выявление индивидуальных особенностей писательской

манеры исследуемого автора, позволяет проникнуть в идейно-содержательную сущность его творчества, дает возможность представить систему языка в действии, в реальном функционировании. Синтаксис писателя отражает стиль его мышления.

Проблема изучения сложных синтаксических конструкций привлекает к себе внимание исследователей на протяжении всей истории лингвистики. К данной проблеме обращались такие видные ученые, как В. Белошапкова, В. Богородицкий, Ф. Буслаев, Л. Василенко, П. Лекант, В. Матвеенко, И. Мещанинов, Д. Овсянико-Куликовский, А. Пешковский, А. Потебня, М. Разумовская, Е. Скобликова, И. Столярова, А. Студнева, К. Тимофеева, Ф. Фортунатов, А. Шахматов и др.

Актуальность научной работы обусловлена потребностью исследовать сложные синтаксические конструкции на материале произведений Н. Гоголя. **Цель** исследования состоит в том, чтобы изучить стилистические особенности функционирования сложных предложений в художественных произведениях Н. Гоголя. **Методы исследования** – лингвистическое описание языковых фактов и структурно-семантический метод.

Художественная речь отличается эмоциональностью и особой экспрессивностью, что проявляется в широком употреблении наиболее выразительных и эмоционально окрашенных языковых единиц всех уровней. Здесь не только средства словесной образности и переносные употребления грамматических форм, но и средства со стилистической окраской торжественности либо разговорности, фамильярности.

Особенно богатые возможности экспрессии заключаются в привлечении различных средств синтаксиса: в использовании всех возможных типов предложений, отличающихся разнообразной стилистической окраской; в обращении к инверсиям, к использованию чужой речи, особенно несобственно-прямой и др.

Сложные предложения дают исключительно разнообразные возможности для выражения связей и взаимоотношений мыслей; в частности, они с особой четкостью выражают чисто логические отношения (причина и следствие, основания и вывод, условия, цель и т. д.). При этом сложное предложение располагает большим количеством отдельных структур для передачи взаимоотношений между объединяемыми в нем суждениями [1, с. 25].

В поэме Н. Гоголя “Мертвые души” обращает на себя внимание обилие и разнообразие сложных синтаксических конструкций. Основная особенность синтаксиса Н. Гоголя – это как раз употребление больших по объему, развернутых и распространенных в своих отдельных предикативных частях сложных предложений.

В поэме “Мертвые души” часто встречаются бессоюзные предложения однородного состава с соединительно-перечислительными отношениями. Такие предложения используются автором для описания природы, окружающей обстановки, персонажей, а также в философских рассуждениях:

У подошвы этого возвышения, и частию по самому скату, темнели вдоль и поперек серенькие бревенчатые избы, которые герой наш, неизвестно по каким причинам, в ту же минуту принялся считать и насчитал более двухсот; нигде между ними растущего деревца или какой-нибудь зелени; везде глядело только одно бревно [3, с. 97].

Характерной синтаксической особенностью сложноподчиненного предложения для стиля Н. Гоголя являются сложноподчиненные предложения с временной придаточной частью на первом месте или предложения с разными видами связи с препозицией придаточной части. В функции такой препозитивной придаточной части наиболее часто выступает, как уже было сказано, придаточная времени. В подобных предложениях могут выражаться отношения временной последовательности или одновременности. В сложноподчиненных предложениях с отношениями временной последовательности регулярно используется союз *когда*:

Да еще, когда бричка подъехала к гостинице, встретился молодой человек в белых канифасовых панталонах, весьма узких и коротких, во фраке с покушеньями на моду, из-под которого видна была манишка, застегнутая тульскою булавкою с бронзовым пистолетом [3, с. 68].

В поэме Н. Гоголя “Мертвые души” встречаются сложноподчиненные предложения с повторяющимися частями, имеющими одинаковое значение и одинаковые союзы. Например, предложения с однотипными придаточными уступительными. В уступительных придаточных часто используется союз *хотя;* следует также отметить их регулярную препозитивность в сложноподчиненном предложении:

Хотя, конечно, они лица не так заметные, и то, что называют второстепенные или даже третьестепенные, хотя главные ходы и пружины поэмы не на них утверждены и разве кое-где касаются и легко зацепляют их, – но автор любит чрезвычайно быть обстоятельным во всем и с этой стороны, несмотря на то что сам человек русский, хочет быть аккуратен, как немец [3, с. 45].

Отличительной чертой синтаксиса Н. Гоголя можно считать построение в одно цельное бессоюзное предложение несколько разных структурно-семантических блоков, которые содержат в себе разную информацию и могут быть разбиты на несколько предложений:

Губернатор об нем изъяснился, что он благонамеренный человек; прокурор – что он дельный человек; жандармский полковник говорил что он ученый человек; председатель палаты – что он знающий и почтенный человек; полицеймейстер – что он почтенный и любезный человек; жена полицеймейстера – что он любезнейший и обходительнейший человек [3, с. 31].

Таким образом, в поэме Н. Гоголя “Мертвые души” обращает на себя внимание обилие и разнообразие сложных синтаксических конструкций. Основная особенность синтаксиса писателя – это употребление больших по объему, развернутых и распространенных в своих отдельных предикативных частях сложных предложений. В языке произведения причудливо смешиваются

формы литературно-книжного языка с разностильными элементами устной бытовой речи. Ярче всего выступает обыденный язык изображаемого социального мира. Для писателя наиболее значимы в художественном отношении фрагменты, заключающие в себе законченные по смыслу и тематически описания, эпизоды, картины.

Література

1. Белошапкова В. Функционирование сложных предложений в русском языке / В. Белошапкова. – М. : Дом книги, 1990. – 279 с.
2. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис. / Н. С. Валгина. – М. : Флинта, 2009. – 397 с.
3. Гоголь Н. В. Произведения: в 3-х т. / Н. В. Гоголь. – М. : Арбат-Книга, 1999. – Т. 1: Избранные произведения. – 552 с.

Современный русский язык : Учебник / Под ред. В. А. Белошапковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1997. – 469 с.

Сердюк О.К.,
учитель,
ЗЗСО № 20, м. Бердянськ

ЛІТЕРАТУРНА РЕКОНСТРУКЦІЯ ЯК ДІАЛОГ МІЖ СУЧАСНИМ РОМАНОМ ТА СЕРЕДНЬОВІЧНОЮ ОПОВІДДЮ

В англійській літературі початку XXI ст. спостерігається особливий інтерес до жанру історичного роману. Зокрема, сучасний роман-реконструкція, новаторський за змістом і формою, швидко здобуває популярність серед читачів та літературознавців. Зразки сучасної історичної прози останніх десятиліть у творчості таких письменників, як М. Еміс, Дж. Барнс, Й. Мак'юен, П. Акройд та ін., виявляють проникнення рис постмодернізму у історичну літературу. Останні призводять не лише до зміни стратегії оповіді, а й до зміни самих уявлень про минуле, митця та його місце в суспільстві минулого і сучасності, а також про поняття істини, що теж модифікується під впливом філософських ідей герменевтики. Відтак метою розвідки став аналіз репрезентації історичних подій XIV століття у романі Пітера Акройда крізь призму "Кентерберійських оповідань" Джефрі Чосера.

Термін реконструкція хоч і використовується у науці про художню словесність, проте його специфіка й функції у художньому тексті досі не визначені. Інколи він вживається на позначення наукової реконструкції тексту або тлумачиться як продовження лінгвістичної реконструкції (наукового методу відтворення тексту). У літературознавчій енциклопедії реконструкція або реституція визначається як "відновлення первісного тексту твору, його фрагментів, елементів на підставі рукописних, машинописних варіантів, записів, публікацій" [4, 313]. Розрізняють також історичну реконструкцію –

відтворення матеріальної і духовної культури тієї чи іншої історичної епохи і регіону з використанням археологічних, зображальних та писемних джерел. В аспекті герменевтики літературна реконструкція спрямована на відновлення істинного смислу, відтворення ситуації його виникнення, прагнення передати в реконструйованому тексті відповідну історичну та культурну атмосферу за допомогою не так форми, як змісту [3]. Тому під поняттям реконструкції розуміємо відновлення вигляду, структури того, що існувало в минулому і дійшло до сьогодення у формі давніх залишків з метою його актуалізації.

Серед сучасних британських авторів, які займаються "поверненням історії", художній прийом літературної реконструкції розкрито у романах Пітера Акройда, який вчився і працював в "осередку реконструкції" – Єйлі [2, 375]. Використання автором прийому літературної реконструкції простежується практично у всіх його творах, що дає можливість вести мову вже про авторський творчий метод, який пронизує і визначає творчість письменника.

Вже перший роман "Велика Лондонська пожежа" (1982) став свідченням того, що автор є не лише грайливим дослідником нерозбірливих нашарувань минулого й сьогодення, а й інтерпретатором літературних стилів минулого. Готичне втілення сучасного П. Акройду Лондона наповнене зв'язками та алюзіями на "Крихітку Дорріт" Ч. Діккенса. У романі "Хоксмур" (1985) письменник також вдається до нашарування оповідей, переплітаючи наративи XVIII та XX сторічь. У романі "Чаттертон" (1987) П. Акройд ускладнює власну концепцію, розгортаючи розповідь вже не у два, а три наративи. Він поєднує вікторіанську історію про створення знаменитої картини з детальним викладом сучасної історії про мистецтво й підробки. Але найяскравіше метод реконструкції середньовічного минулого Лондона проявляється у романі "Клеркенвельські оповіді" (2003) [1], який має фрагментарну структуру і численні елементи сюжету, що перегукуються і віддзеркалюють один одного, реконструюючи лондонські події XIV століття.

Багаторівнева літературна гра починається вже з назви роману, яка алюзивно відсилає до "Кентерберійських оповідань" [5], і сам автор неодноразово зазначає, що "запозичив" свій сюжет у Дж. Чосера. Проте навіть при тому, що поділ "Клеркенвільських оповідей" на поодинокі історії нагадує середньовічний англійський твір, П. Акройд замінює окремі розповіді, вбудовані у рамки паломництва, на ряд коротких епізодів, що створюють роз'єднаний, фрагментарний образ середньовічного Лондона, постраждалого внаслідок подій 1399 року. Застосовування чосерівських персонажів у романі П. Акройда представлено скоріше як надання універсальних якостей зображеній ним небезпеці, що пов'язана з прихованою маніпуляцією та використанням релігійних ідеалів у політичних цілях. Більше того, літературна залежність виявляється менш очевидною, ніж стверджує сам автор. П. Акройд відтворює певні інтонації твору Дж. Чосера, але надає їм нової форми та нового значення. Персонажі-прототипи, що подібні у загальному, відрізняються деталями. І хоча здається, що П. Акройд прямо запозичив героїв

середньовічного автора, насправді він перетворює паломників Дж. Чосера на персонажів, які відповідають вимогам сучасної оповіді та допомагають удосконалити вигаданий сюжет. Це одночасне твердження подібності та відмінності створює іронічну дистанцію, яка вводить почуття настороженості по відношенню до будь-якої маніпуляції. Літературна гра, до якої "Клеркенвільські оповіді" залучають "Кентерберійські оповідання", вказує на необхідність недовірливого ставлення до того, що заявлено на рівні оповідного дискурсу і представленої історії, і, відповідно, несприйняття будь-яких спокусливих ідеологій, які у романі призводять до спустошення світу XIV століття, але можуть також становити загрозу і для світу сучасного.

Автор звертається до одного з найцікавіших періодів в історії Англії – до часів правління слабкого та деспотичного короля Річарда II. Саме тоді відбувся заколот лордів, що призвів до скинення з престолу короля та у майбутньому до війни Червоної та Білої троянд. Усі ці події, що "залишаються за кадром", перетворюють історію одного заколоту на масштабну історичну подію. 22 персонажі-свідки "Клеркенвельських оповідей" – від ігумені монастиря до повара – подають їх кожен по-своєму. Окреслений маршрутами окремих героїв і представлений крізь призму їхніх світобачень Лондон як місто безладу не піддається єдиному визначенню, адже сучасне світобачення перетинається зі світобаченням середньовічним. Встановлюючи у зображенні світу пізнього середньовіччя зв'язок із середньовічною літературною традицією та водночас вказуючи на деякі відмінні елементи у творі Дж. Чосера, П. Акройд ретельно переробляє та змінює середньовічний матеріал. Письменник перетворює чосерівських паломників на персонажів, які відповідають вимогам сучасної оповіді та допомагають йому у розвитку вигаданого сюжету.

Таким чином нарочито продемонстроване П. Акройдом літературне запозичення є не настільки прямим. Автор відтворює певні інтонації "Кентерберійських оповідань", водночас надаючи їм нової форми та наділяючи новим змістом. Подібне одночасне утвердження залежності від середньовічного матеріалу і його трансформація ніби застерігають читача на рівні оповідного дискурсу від беззаперечного прийняття явного примушення, що, як показує історія, може бути потенційно небезпечним у будь-який час. На основі відомих "Кентерберійських оповідань" Джефрі Чосера відтак постає текст П. Акройда, в якому постмодерністська вишуканість поєднується із захоплюючим сюжетом, а ретельне відтворення історичної реальності не протирічить поглядам сучасника на людську природу.

Література

1. Акройд П. Клеркенвельські оповіді / П. Акройд; [пер. з англ. А. О. Івахненко, Н. В. Скоробогатова]. – Х. : Фоліо, 2011. – 284 с.

2. Бредбері М. Британський роман нового часу / Переклад з англ. В. Дмитрука. – Київ : Ксенія Сладкевич, 2011. – 480 с.

3. Кузьменко Д. Ф. Літературна реконструкція як прийом і авторський художній метод [Текст] : автореферат дис. ... канд. філол. наук : 10.01.06 / Д. Ф. Кузьменко ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2012. – 20 с.

4. Літературознавча енциклопедія : У 2 томах. Т. 2 / Авт.-укл. Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ “Академія”, 2007. – 624 с.
5. Чосер Дж. Кентерберийские рассказы / Пер. с англ. И. Кашкина, О. Румера, Т. Поповой, М. : Эксмо, 2007. – 768 с.

Туровська В.С.,
магістрант,
Бердянський державний педагогічний університет
Науковий керівник – к. філол. н., доц. **Е.В. Олійник**

ІСТОРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГУЦУЛЬСЬКОГО ДІАЛЕКТУ В УКРАЇНСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ

Ґрунтовне, всебічне вивчення усіх структурних рівнів українських говорів у сучасній лінгвістиці дедалі виразніше висувається до ряду найбільш актуальних мовознавчих проблем, як у плані фіксації та нагромадження конкретного мовного матеріалу, так і в розв’язанні комплексу теоретичних питань.

Дослідниками діалектів української мови в різні часи були І. Вагилевич, В. Ганцов, В. Ґрещук, Я. Головацький, Ф. Жилко, І. Зілинський, А. Кримський, О. Курило, М. Максимович, І. Матвіяс, К. Михальчук, О. Павловський, О. Потебня, О. Соболевський, О. Шафонський, О. Шахматов та інші.

Метою нашої статті є з'ясування історичних особливостей гуцульських діалектних явищ в українському художньому дискурсі.

Гуцульський діалект продовжує бути визначальним чинником творення сучасного художнього тексту, а також має тривалу історію використання в українській художній літературі, що отримала свій початок у новій белетристиці Ю. Федьковича. Народжений у буковинській Гуцульщині, носій гуцульських говірок на початку формування української літературної мови в західноукраїнських землях, коли ще тільки закладалися засади її становлення, під впливом мови творів Марка Вовчка, створює власні художні доробки на живій розмовній мові. Такою вважав письменник гуцульське діалектне мовлення та багатий місцевий фольклор. Так можна пояснити велику кількість різнорівневих гуцульських діалектних рис як у мові персонажів, так і в авторській мові його творів. І хоч письменник розумів, що літературна мова має бути загальнонародною, а, отже, не може ґрунтуватися на одному діалекті, він все ж таки через ряд причин не зміг уникнути стихійного впливу гуцульського мовлення на мову його творів, про що переконливо свідчить довільне поєднання у ній літературних і діалектних форм.

Використання гуцульських діалектизмів у прозових творах Юрія Федьковича добре проаналізував Іван Франко, відзначаючи, що він “не писав чистим гуцульським діалектом, але з погляду язика його діяльність визначає

змагання – з діалектного ґрунту дійтидо загальнолітературної мови” [3, 210]. Отже, перші спроби використання гуцульського діалекту в художній мові були певною мірою спонтанними і зумовлені не стільки естетико-стилістичними настановами, скільки нерозвиненістю і неопрацьованістю літературної мови. Досвід використання гуцульського діалекту Ю. Федьковичем впевнено втілився в мовно-літературній практиці багатьох українських письменників, що народилися на Гуцульщині, та ще більше тих, хто народився далеко від того краю, але яких назавжди заворожив неповторний гуцульський говір.

Традицію використання гуцульського діалекту в художній мові продовжив Михайло Павлик, теж гуцул від народження, значно частіше вдавався до стилістично вмотивованого добору гуцульських діалектизмів. За спостереженнями В. Ґрещука, лише в творах Івана Франка на гуцульську тематику добір гуцульських діалектних форм здійснено абсолютно цілеспрямовано, а їх імплементація в мову цих оповідань слугує одним із важливих засобів творення художньої мови. Щоправда, західноукраїнський варіант формування української літературної мови, одним із найактивніших і найконструктивніших творців якого був сам Іван Франко, має ряд фонетичних, граматичних і лексичних ознак, властивих і гуцульському діалекту, але які не характерні для варіанта української літературної мови, який формувався на наддніпрянській Україні др. пол. XIX ст. [1, 3-11].

Тому етапним щодо особливостей використання гуцульського діалекту в українській мові стала творчість східноукраїнських письменників, які вперше взялися до стилізації мовлення персонажів творів на гуцульську тематику під гуцульський говір і вживання лексичних діалектизмів у авторській мові, зокрема Михайла Коцюбинського та Гната Хоткевича. Обидва письменники детально вивчали гуцульський говір, цілком усвідомлено та стилістично вмотивовано здійснювали добір і вживання гуцульських діалектних рис в українську літературну мову, сформовану на Наддніпрянщині, однак за способом презентації гуцульського говору в художній мові вони відрізняються. Як уже зазначалося, мова персонажів творів М. Коцюбинського стилізована під гуцульський говір, однак вона відбиває не всі, а лише найбільш характерні різнорівневі діалектні риси, які виступають репрезентантами гуцульськості. У авторській мові в описах господарського укладу гуцулів, їх звичаїв, обрядів, вірувань, природи використано гуцульські лексичні діалектизми. З погляду реципієнта художнього тексту, не знайомого з гуцульським діалектом, таке використання гуцульського говору оптимальне, оскільки, з одного боку, реалізує художні функції говору в художньому творі, а з іншого – не переобтяжує його сприймання, упристуупнює його. Натомість Гнат Хоткевич у своїх творах на гуцульську тематику у стилізації мови персонажів намагався якнайповніше відтворити гуцульську мовну автентику, однак така мовна практика, незважаючи на більшу повноту відтворення гуцульських діалектних рис, помітно ускладнює сприймання художнього тексту читачеві, не знайомому в деталях із особливостями гуцульського

говору. Чимало лексичних діалектизмів містить і його авторська мова [2, 223-224].

Окреслені способи використання гуцульських діалектних рис у художній мові слугували своєрідними еталонами для тих письменників, які вдавались до художнього змалювання Гуцульщини. У різних авторів ці способи зазнавали окремих перетворень, однак по суті залишались такими ж. Авторська мова містила лише лексичні гуцульські діалектизми, наявність яких визначалась потребами інтерпретації. Водночас окремі з письменників, що народились і проживали на Гуцульщині, в 30- х–40-х роках минулого століття започаткували традицію створення художніх текстів на гуцульському діалекті, зокрема Петро Шекерик-Доників та Онуфрій Манчук. Гуцульським діалектом у їхніх творах передано мову літературних персонажів і авторську мову, яка відтворює найтонші нюанси гуцульського говору. Тому цілком слушно стверджувати, що в них гуцульський діалект використано в ролі літературної мови.

Отже, історія використання гуцульського говору в українському художньому дискурсі засвідчує велике зацікавлення в ньому як важливому естетично-зображальному засобі. З цього погляду важливою є перспектива подальшого дослідження особливостей використання гуцульського говору в сучасному художньому тексті.

Література

1. Ґрещук Василь. Гуцульський діалект у мові сучасної української літератури / В. Ґрещук // Українознавчі студії. – 2012–2013. – №13–14. – С. 3–11.
2. Ґрещук В. Південно-західні діалекти в українській художній мові. Нарис / Василь Ґрещук, Валентина Ґрещук. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. – 309 с.
3. Франко І. Літературна мова і діалекти / Іван Франко // Зібрання творів : [у 50 т.] / Іван Франко. – К. : Наук. думка, 1982. – Т. 37 : Літературно-критичні праці (1906–1908). – С. 205–210.

Хатунцева О.О.
студент,
Київський національний лінгвістичний університет,
науковий керівник– д. пед. н., доц. **М.М. Греб**

ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. У сучасній освіті особливої значущості набуває проблема підготовки активного, ініціативного учня, здатного легко і

невимушено спілкуватися іноземною мовою. Засвоєння лексичного матеріалу на заняттях з англійської мови є необхідною передумовою для формування успішної іншомовної комунікативної компетенції.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить про те, що проблема обміну інформацією між учасниками спілкування, її сприйняття, пізнання є об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників. Зокрема, останнім часом проведено багато досліджень, що розкривають проблеми практики усного і писемного мовлення (Л. Кузмінська, І. Таран, Т. Чувакова та інші), засвоєння лексичного матеріалу на заняттях з іноземної мови (А. Абрамович, Н. Білан, Г. Друзь, М. Кочерган, Г. Кривенко та інші). Аналіз наукового фонду засвідчує, що існують проблеми щодо накопичення лексичних одиниць учнями, що утруднює процес передавання й сприймання ними повідомлень за допомогою вербальних засобів.

Мета статті полягає у вивченні сутності проблеми засвоєння лексичного матеріалу на заняттях з англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо етапи вивчення нових лексичних одиниць на понадфразовому рівні (фрагмент уроку англійської мови з навчання активного лексичного матеріалу на тему: "Професії" для учнів 11 класу). Ефективними для організації такої роботи є мультимедійні презентації, опорні картки, ігрові технології [1, с. 25–26].

Метою уроку є навчити учнів вживати нові лексичні одиниці на понадфразовому рівні в усній формі.

Обладнання: мультимедійна дошка, друковані матеріали, картки.

На *першому етапі* знайомимо учнів з новими лексичними одиницями, використовуючи декілька прийомів.

Прийом 1: слухання інструкції, переклад, здогадка.

Зміст роботи:

Teacher: Hello, dear students! Today we have a lesson, the theme of which is "Professions". Look at the photos, which are on the board. What professions are pictured? On the pictures we can see a barber (наочність, здогадка, переклад), announcer (наочність, здогадка, переклад), an editor (наочність, здогадка, переклад), a butcher (наочність, здогадка, переклад), a cashier (наочність, здогадка, переклад), a jockey (наочність, здогадка, переклад), a plumber (наочність, здогадка, переклад), a lawyer (наочність, здогадка, переклад), a caretaker (наочність, здогадка, переклад), a locomotive (наочність, здогадка, переклад), driver (наочність, здогадка, переклад).

Прийом 2: демонстрація учнями розуміння нових лексичних одиниць.

Зміст роботи:

Teacher: Now we are going to do the task, in which you will face with multiple choices. You should connect the picture with the name of profession. Work in pairs.

Учні по черзі обирають карти з малюнками, які викладач заздалегідь підготував і виголошують те, що там намальовано (butcher, jockey, barber, cashier, plumber).

Прийом 3: фонетичне опрацювання нових лексичних одиниць.

Зміст роботи:

Teacher: Listen to me. Repeat after me in order to memorize words better. Then listen to me for a second time. Translate every word you hear after I said it.

Прийом 4: ознайомлення з графічною формою лексичних одиниць та її запис.

Teacher: Have you ever heard about "Spelling bee"? Let`s discuss the rules of this game. Everybody in the class will participate in the game as a judge, pronouncer or one from the spellers. The pronouncer announces the word to be spelled. He speaks slowly and clearly, without distorting the normal pronunciation of the word. The speller listens carefully to the pronouncer and asks for the word to be repeated if necessary.

When the speller is sure that understands the word, he or she pronounces it, spells it and then says the word again. The speller must say it loudly enough for the judge to hear it.

The judge determines whether or not the word was spelled correctly. If the correct spelling was given, the speller remains in the game.

If the spelling was incorrect, that speller is eliminated from the game. The judge gives the correct spelling of that word. Then the pronouncer reads a new word to the next student.

When there are only two spellers left, if one player misspells a word, the other player must spell that word correctly, plus one more word to be declared the winner of the spelling bee.

So, let's choose the pronouncer, spellers and a judge.

На *другому етапі* відпрацьовуємо до автоматизації дії учнів з новими лексичними одиницями на рівні фрази, використовуючи шість прийомів.

Прийом 1: імітація зовнішнього мовлення.

Teacher: Listen attentively to what exactly a person of every profession does. You need to find the similarities between occupations.

Example: Teacher works with people.

Journalist works with people, too.

1. Editor works with documents.
_____ works with documents, too.
2. Butcher works with food.
_____ works with food, too.
3. Locomotive works with the vehicle.
_____ works with the vehicle, too.
4. Caretaker needs to be fit.
_____ needs to be fit, too.

Прийом 2: зразок мовлення.

Teacher: Now we are about to play a game. You need to take a card with the name of a profession from the heap and not to show it anybody. Then your goal is without any words to make classmates understand what profession is on the card. If someone thinks that he or she knows the word, that pupil should say to a person who shows*: "I reckon, you show a …"*. If the answer is right, a pupil, who was showing,

needs to take a seat, and a person, who was clear with the reply, will show the next profession on the card from a heap.

Прийом 3: завершення зовнішнього мовлення.

Teacher: Please, complete my sentence one by one: “I would like to be a _____ in the future”.

Прийом 4: розширення зовнішнього мовлення.

T: Now I will give you the cards. There are some predictions on them: The first pupil says “I will be a _____ (the name of profession, which is on the card)”. The next person should repeat the answer of a previous speaker, and say whom he or she will be in the future. Then the third student reproduces two last replies and adds information from the card.

Прийом 5: відповіді на запитання:

–Who works with meat?

–What does an editor do?

–Which profession is connected with horses?

–A plumber works with trains, doesn`t he?

–Does a locomotive work with trains or cars?

Прийом 6: самостійне вживання лексичних одиниць.

Teacher: Dear students! Tell me, please, which professions do your relatives have?

Pupil 1: My mother`s profession is a lower and my father is a cashier.

Pupil 2: My sister is a jockey. My uncle is a butcher.

Третій етап передбачає автоматизацію дій учнів з новими лексичними одиницями на рівні понад-фразової єдності. Для реалізації зазначеного етапу використовуємо прийом поєднання зовнішнього мовлення у монологічну єдність та об’єднання зовнішнього мовлення у діалогічну єдність.

Прийом 1: поєднання зовнішнього мовлення у монологічну єдність.

Teacher: Now we are going to speak about the most interesting and the most boring professions for you. Share the class your opinion.

Прийом 2: об’єднання зовнішнього мовлення у діалогічну єдність.

Teacher: Let`s discus such theme as “Professions of the future”. Discuss in pairs these aspects:

- time, when some jobs will become more or less popular.
- the level of education should people get for working as a particular employee.
- what professions will be the most spread in the future and what occupations will disappear at all.

Висновки. Таким чином, засвоєння лексичного матеріалу на заняттях з англійської мови має відбуватися поетапно, забезпечуючи розвиток продуктивної мовної діяльності учнів. Вказані прийоми, що мають творчій характер, сприяють формуванню умінь в учнів впізнавати і розуміти словникові одиниці, урізноманітнюють комунікативні ситуації.

Література

1. Кузмінська Л. С., Таран І. М. Практичний курс Англійської мови : Посібник з практики усного і писемного мовлення : навч. посіб. К. : Вид. центр КНЛУ, 2002. С. 25–26

Цуркан М.В.,
кандидат філологічних наук, доцент,
ВДНЗ України “Буковинський державний медичний університет”

ПІДГОТОВКА АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ВЕДЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Іноземні студенти, які здобувають освіту в Україні, мають право обрати україномовну чи англомовну форму навчання. Вибір україномовної форми передбачає володіння українською мовою на рівні не нижчому В1 відповідно до загальноєвропейської мовної шкали, саме тому студент повинен навчатися на підготовчому факультеті. Зважаючи на це, більшість іноземних студентів обирає англомовну форму навчання. У цьому випадку іноземець в основному стикається з двома видами мовних труднощів, пов’язаних із побутовою і професійною адаптацією. Протягом першого року навчання на заняттях із української мови як іноземної студенти засвоюють базовий рівень володіння українською мовою, що допомагає їм вирішити низку проблем повсякденного життя і побуту. Однак уже на другому і третьому курсах (залежно від факультету) процес навчання студентів виходить за межі університетської аудиторії та здійснюється на клінічних кафедрах, де практичне заняття часто передбачає ведення професійного діалогу на рівні “лікар – пацієнт”. Такий новий мовний виклик, пов'язаний із професійною адаптацією, значно складніший у порівнянні з адаптацією студента на побутовому рівні. Отже, недостатній рівень володіння українською мовою як посередником часто стає причиною невдач у професійному навчанні та практиці. З вищесказаного випливає, що підготовка студентів до ведення професійного діалогу під час проведення занять із української мови як іноземної надзвичайно важлива, що й обумовлює актуальність цього дослідження.

Розвиток професійного діалогічного мовлення входить до переліку спеціальних компетентностей, формування яких має забезпечити навчальна дисципліна “Українська мова як іноземна”. Зокрема, у примірній програмі дисципліни підготовки фахівців другого (магістерського) рівня освіти **діалогічне мовлення** – одна з ключових компетентностей студента-медика – окреслюється як “здатність організовувати інформативний діалог із елементами прескриптивного діалогу, діалог-дискусію, використовуючи розвинену тактику мовленнєвого спілкування (починати й закінчувати розмову в ситуаціях різного ступеня складності, вербально та за допомогою невербальних засобів спілкування реалізовувати комунікативні завдання; уточнювати деталі повідомлення співрозмовника, підхоплювати й розвивати його думку, аргументувати та рекомендувати власні судження, враховуючи “дистанції” у спілкуванні; забезпечувати психологічний комфорт, узагальнювати) [3; 7]. Процес формування цього виду мовленнєвої компетентності передбачає **знання** студентом-іноземцем необхідних засобів і способів висловлення думок, почуттів у різних сферах спілкування відповідно до ситуацій і тем, мовленнєвих актів,

інтенційних програм, типів комунікативної організації дискурсу тощо; **вміння** доцільно використовувати засоби мови в практиці живого спілкування, виправдано добирати вербальні та невербальні засоби для вирішення тих чи інших комунікативних завдань; розвиток **навичок** встановлювати і підтримувати контакт зі співрозмовником, змінювати мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації.

Варто зазначити, що розвиток діалогічного мовлення як складова формування спеціальної (фахової, предметної) мовної компетентності є однією з невід'ємних складових значно ширшого поняття – "соціокультурна компетентність", яке в сучасній педагогіці розглядається як "засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів; норм, які регулюють стосунки між націями, поколіннями, статями, сприяє естетичному й морально-етичному розвиткові" [2, 153] з одного боку, або як "результат успішного перебігу соціокультурної адаптації – активного процесу взаємодії представника іншої культури і середовища, у якому він перебуває, процесу активного набуття необхідних для життя трудових навичок і знань, засвоєння студентом основних норм, зразків, цінностей нового навколишнього середовища" [1, 121] – з іншого.

У процесі підготовки англомовних студентів-медиків до ведення професійного діалогу пропонуємо виділити такі основні етапи.

І. Етап мотивації. Недостатній рівень мотивації часто стає причиною неготовності чи низького рівня відтворення діалогічного мовлення, тому викладач повинен чітко сформулювати студентові основні цілі та кінцеву мету побудови професійного діалогу, зокрема закцентувати увагу на необхідності ведення такого діалогу впродовж усього процесу навчання. Як наслідок, такий тип діалогічного мовлення можна вважати запорукою професійного зростання.

ІІ. Засвоєння лексичного мінімуму професійної лексики. На цьому етапі основну увагу варто зосередити на лексичній роботі, а граматичні та фонового-графічні навички тут виконуватимуть допоміжну функцію. Лексичний матеріал доречно згрупувати в тематичні поля, доцільно також виокремити типові мовно-синтаксичні конструкції (ключові фрази, речення) у їхній синонімічній варіативності, наприклад: "Що Вас турбує?", "На що скаржитесь?", "Яка причина Вашого звернення до лікаря" тощо.

ІІІ. Розвиток монологічного мовлення. Цей етап передбачає розвиток уміння студента формулювати власну думку щодо певної проблеми. У подальшому це монологічне мовлення повинно бути включене в змодельоване спілкування лікаря з пацієнтом, тобто стати логічною частиною майбутнього професійного діалогу.

ІV. Моделювання професійної ситуації. Тут ми цілком поділяємо думку Т.І. Шевчук, що "в процесі навчання мовлення, особливо непідготовленого, важливо звернути увагу на роль ситуативності як засобу стимуляції та розвитку мовлення. Ситуація відтворює комунікативну реальність і, таким чином, викликає в студентів-іноземців інтерес до реального спілкування" [4]. Важливий момент цього етапу – розробка різних варіантів подібної ситуації, бо однотипні ситуації знижуватимуть рівень комунікативної активності студента.

V. Розподіл ролей і побудова усного діалогу (спонтанного або підготовленого). На цьому етапі важливо пам'ятати про періодичний обмін ролями між студентами задля відпрацювання ними як типових запитань лікаря, так і можливих відповідей пацієнта. Викладач повинен звернути увагу студентів на позамовні засоби комунікації, зокрема темп мовлення, інтонування питальних фраз, жестикуляцію тощо. Одним із завдань цього етапу є формування навичок логічного мислення через правильну послідовність запитань, пошук причинно-наслідкових зв'язків, виокремлення головного й другорядного. Перед початком діалогу на конкретному прикладі викладач повинен диференціювати питання лікаря як загальні та уточнюючі.

VI. Побудова усного діалогу з письмовим заповненням лікарем медичної карти хворого. Цей етап спрямований на розвиток усного мовлення в поєднанні з розвитком навичок письма. Заповнення медичної карти доречно розділити на окремі підрозділи ("Паспортні дані", "Скарги", "Анамнез життя" і т.д.) й опрацьовувати на окремих заняттях.

Отже, підготовка студентів-іноземців до ведення професійного діалогу на заняттях із української мови як іноземної – це тривалий процес, що передбачає мотивацію студентів, опанування базовою лексикою з її подальшим включенням у монологічне мовлення, моделювання професійної ситуації, розподіл ролей лікаря і пацієнта, підготовка й розігрування діалогу з подальшим заповненням медичної картки пацієнта. Форма рольових ігор пожвавлює й урізноманітнює навчальний процес і сприяє професійно зорієнтованому навчанню української мови як іноземної в процесі підготовки майбутнього висококваліфікованого спеціаліста.

Література

1. Мельничук І. М., Яцишина О. В. Особливості професійної підготовки іноземних студентів вищих медичних навчальних закладів / І. М. Мельничук, О. В. Яцишина [Електр. рес.]. – Режим доступу : https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/1850/1/

2. Несін Ю. М. Формування соціокультурної компетенції старшокласників засобами іноземної мови / Ю. М. Несін // Молодь і ринок. – 2008. – № 10 (45). – С. 153–156.

3. Українська мова як іноземна: примірна програма навчальної дисципліни підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти. – К., 2017. – 154 с.

4. Шевчук Т. І. Професійно спрямоване діалогічне мовлення в процесі навчання студентів-іноземців [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kmp.fl.kpi.ua/ru/node/46.

Чебенєєва А.Г.,
учениця,
Бердянська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів №16
з поглибленим вивченням іноземних мов,
наукові керівники –учителі української мови та літератури,
спеціалісти вищої кваліфікаційної категорії,
“учителі-методисти“ **Нюкало О.В., Харіна О.І.**

АФОРИЗМИ У ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО

Стильові особливості лірики Ліни Костенко на сьогодні вивчені досить ґрунтовно, зокрема заслуговує на увагу науковий доробок **Н. Бойко, Г. Жуковської, І. Дзюби, В. Брюховецького, Н. Бернадської, М. Савки, В. Саєнко, О. Тарана, Р. Мариняк, О. Ковалевського, К. Дюжевої, Н. Горох** та інших, якими здійснено останні дослідження та публікації, що містять відомості й стосовно обраної теми, тому вони є методологічно важливими для здійснення нашого дослідження.

Літературні критики визначили **домінанти творчості** Ліни Костенко. На думку **Н. Бернадської**, це *безкомпромісність і неповторність*. Дослідниця називає *основні змістові пласти творчого доробку поетеси*: *історія* (пам’ять, зв’язок часів), *творчість* (висота моральних критеріїв митця, його відповідальність, сила духу, жертовність), *природа* (гармонія – дисгармонія людини й природи, наслідки цього), *любов* (кохання як осяяння душі, дотик до вічності, свято душі й мука), виокремлює *мотиви війни* (думки про злочинність і неприродність військових дій, про безмежний борг живих перед мертвими, про життя, смерть і безсмертя), *кохання* (пошуки ідеалу коханого, розцінювання любові як найбільшого дарунку, щастя; переконаність у тому, що лицарськість, вірність, відданість, самоповага – вічні поняття), *філософські мотиви* (самоцінність і неповторність людського існування, морально-етичні пошуки окремої особистості, шаленство сучасного життя тощо). Науковець переконана, що поезію Ліни Костенко об’єднує філософська заглибленість, внутрішній драматизм, потужний струмінь ліризму[1, 204].

В. Панченко зазначає: “*В її поезії чується бунт проти стандартизації, спрощення, примітивізації людини. Неповторність – ось друге з ключових понять, смислових знаків волелюбної музи Ліни Костенко. Час, який дістався Ліні Костенко для життя, теж потребував від неї самозреченості, віри й відваги. Своєю поезією за часів безмовності й стандарту вона рятувала честь української літератури...”* [4, 5]. Науковець доводить, що в поезії митця прекрасно згармонізовані ліричне й епічне начала, сюжетність, уміння малювати характери, відтворювати колорит далеких і близьких часів, є свої лейтмотиви, тобто наскрізні теми, образи. Прикметною ж рисою творчості письменниці дослідник вважає *інтелектуалізм* – рух, бо її поезія осягає великі історичні простори, напружено шукаючи ключів до таємниць буття людини, нації, людства, викликає в читача гостре бажання краси, досконалості, затишку,

людяності, бажання достукатися до розуму, пробудити людську гідність. Важливою, на наш погляд, є думка літературознавця про те, що *слово поетеси тяжіє до крайнього лаконізму й афористичності* [4, 8].

Дослідниця стильових особливостей творчості Ліни Костенко, граней її поетичної майстерності **Л. Краснова** звертає увагу на те, що у віршах письменниці "*кожне слово-образ ніби випромінює поезію, кожне слово співвідноситься з іншими, внутрішня форма його полісемантична, тобто багатозначна, вона може нарощувати все нові й нові відтінки значення"*, називає художницю слова поетом метафори, наголошує, що "*афористична мова Л. Костенко входить у її ТІА (творча індивідуальність автора), є константою її поетичного стилю як у нікого*".

Метафори Ліни Костенко справді вражають глибиною й оригінальністю. Наприклад, у рядках "*У світі злому і холодному, де щастя зіткане з прощань, чи ми пробачим одне одному цю несподівану печаль*?*" [2, 27]* поетеса використовує не просто метафору, а ***метафоричний згусток***, посилений ***оксиморoном.*** Щоб увиразнити образ сучасного світу, де (за авторкою) щастя, як полотно, зіткане з прощань, письменниця добирає ***епітети*** негативного спрямування: "злий*"*,"холодний*"*. Виправданіше було б сказати, що щастя зіткане із зустрічей, однак Ліна Костенко дивиться значно глибше: ми усвідомлюємо, що були щасливі здебільшого тоді, коли розлучались із кимось, і розуміємо, як не вистачає часом тієї чи іншої людини.

"*З душі у душу – найкоротша відстань. Чому ж так часто транспорту нема?" [2, 31]* Лише у двох рядках письменниці вдається досягти незвичайної щільності думки, здатної викликати в читача цілий ряд образів. Коли люди люблять одне одного, їхні душі зближуються. Л. Костенко називає таку близькість найкоротшою відстанню, використовуючи оригінальну ***метафору***. Водночас авторка посилює трагізм ситуації, адже часто між спорідненими душами, внаслідок сварок, проблем, виникає віддалення, навіть прірва. Тож, попри природну близькість, людям потрібен транспорт, щоб дістатися душі. ***Риторичне питання***, яким закінчується афористична фраза, увиразнює думку, акумульовану в ній.

Аналізуючи структуру багатьох афористичних висловів, ми зробили висновок, що не зовсім точно стверджувати про використання письменницею якогось одного художнього засобу, оскільки в основі багатьох афоризмів поєднання кількох образних засобів, які, органічно поєднуючись, допомагають увиразнити якусь думку чи явище, досягти парадоксальності зображуваного. Саме тому в аналізованих афоризмах звертатимемо увагу на найбільш важливий, з нашої точки зору, прийом серед багатьох інших. Так, наприклад, створюючи образ казки, письменниця використовує ***метафоричний епітет*** "*Які щасливі очі у казок" [2, 42].* Винесення в ***інверсію епітета*** "щасливі*"* акцентує на тому, що розв'язка в казках зазвичай позитивна. Часто інверсійно акцентоване слово розташовується в кінці фрази, що також фіксує увагу читача на змальованому явищі: "*Кохання, вірність – істини одвічні" [2, 17]*. ***Епітет*** "одвічні*"* – своєрідний підсумок сказаного, предмет констатації, результат

запоруки кохання. Улюблена фігура тропіки, використовувана Л. Костенко, – оксиморон, який допомагає поетесі створити ефект парадоксу, збудити думку читача. Так, наприклад, у підґрунті риторичного питання оксиморон: “Чи ж неповторне можна повторити?” [2, 24]

Для поетичного мовлення Л. Костенко характерне й використання синтаксичної або логічної непослідовності в мові, відхилення від граматично правильних норм. Проілюструймо це цитатою, у якій вжито ***анаколуф,*** що надає висловлюваному парадоксального звучання, удало відтворює образи споріднених душ, які заблукали на дорогах Всесвіту: “*Нам з тобою, видно, по дорозі, Бо ішли й нікуди не прийшли” [2, 20]*.

Досить часто лише кількома словами поетесі вдається змалювати важливе явище так, щоб спонукати читача до роздумів. Проаналізуймо таку афористичну фразу, побудовану на застосуванні ***контекстуальної антитези***. Довершеною й небагатослівною є *анафора*: “*Яка між нами райдуга стояла! Яка між нами прірва пролягла!” [2, 11]*. Заміна лише двох слів першого речення на два інші в наступному допомагає вималювати в уяві читача цілу історію любові: від захвату щасливої закоханої людини, що сприймає світ у кольоровому вимірі (“райдуга стояла”), до трагічного “прірва пролягла”. Лексеми “райдуга” і “прірва” в поданому контексті набувають протилежного, антонімічного, значення. І кожен читач, чиї почуття суголосні змальованим, відчує дуже багато власного, інтимного за цими кількома словами.

Тож у мові поезій Л. Костенко чимало авторських афоризмів, які є домінантною рисою індивідуального стилю письменниці. Вони сприяють міцному запам’ятовуванню поезій і формуванню в читача стійких світоглядно-естетичних переконань.

Література

1. Бернадська Н. І. Українська література ХХ століття : Навч. посіб. Для старшокласників та вступників до вищих навч. закладів. – К. : Знання-Прес, 2002. – 268 с.
2. Костенко Ліна. Триста поезій. Вибрані вірші. – К. : А-Ба-Ба-Га-Ла-Ма-Га, 2016. – 416 с.
3. Краснова Л. Грані поетичної майстерності Ліни Костенко **http://md-eksperiment.org/post/20170516-grani-poetichnoyi-majsternosti-lini-kostenko**
4. Ліна Костенко : біобібліогр. покажч. / упоряд.: Г. В. Волянська, Л. А. Кухар; авт. нарису В. Є. Панченко ; наук. ред. В. О. Кононенко ; М-во культури України, Нац. парлам. б-ка України. – К., 2015. – 288 с.

Чеверда А. Я.
студент,
Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка,
науковий керівник – д. пед. н. **Н.В. Грона**

ЛЕПБУК ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ МОРФЕМНОЇ БУДОВИ СЛОВА

Актуальність теми. Вивчення морфемної будови слова учнями молодшого шкільного віку викликає труднощі, пов'язані з тим, що школярі, аналізуючи слова, враховують лише зовнішнє їхнє оформлення і не замислюються над лексичним значенням слова, забувають про зовнішнє оформлення спільнокореневих слів, не зважають на те, що в коренях слів можливе чергування голосних і приголосних, не розрізняють спільнокореневих слів і форм того самого слова тощо. З метою ефективного засвоєння морфемного матеріалу сучасна методика рекомендує застотосовувати лепбуки.

Лепбук – це нова, універсальна форма організації освітньої діяльності для розвитку пізнавальної активності, креативності та самостійності молодших школярі в умовах сучасної освіти; новітній засіб систематизації та узагальнення; універсальний засіб реалізації ключових компетентностей Нової української школи [3, с.7]. Термін "лепбук" (з англійського "lapbook" – книга на колінах) уперше використала у своїй домашній школі мати та письменниця з Вірджинії Теммі Дабі. Вона узагальнила досвід використання різноманітних міні-книг, автором створення яких була Діна Зайк ще у вісімдесятих роках минулого сторіччя. Саме Діна Зайк запропонувала використовувати так звані foldables – складені аркуші паперу, для легкого та ненав'язливого запам'ятовування інформації дітьми. Авторка детально описала у своїй книзі різні способи їхнього створення.

Застосування таких складених різними способами аркушів паперу, або, як ми їх зараз називаємо, "міні-книги", давало змогу дітям, працюючи над їх виготовленням, швидко та надовго запам'ятовувати потрібну інформацію. Цю техніку широко застосовували в домашніх школах усього світу. Таммі Даббі також запропонувала вкласти ці мінікнижки в одну оригінально оформлену папку. Лепбук в навчанні є фінальним етапом вивчення певної теми. Тобто учень, вивчивши тему, оформлює отримані знання у вигляді лепбука, куди вміщує все, про що він дізнався.

Мета статті полягає у висвітленні змісту та структури лепбука для узагальнення знань про морфемну будову слова учнями молодшого шкільного віку.

Сенс лепбуку полягає в тому, щоб не лише структурувати інформацію, а й зробити це у яскравий спосіб. Чим більше складових, тим більш інформативною є тека, а завдяки різнобарвній візуалізації зміст навчального матеріалу краще запам'ятовується.Існують такі складники леп буку, як:

- конверт-квіточка(зробити його нескладно, а всередину можна покласти добірку світлин чи карток з цікавими фактами щодо предмета вивчення);

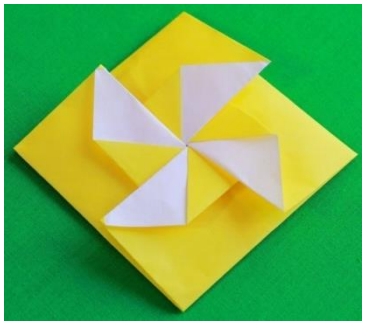
-гармошка(виготовити такий компонент зовсім нескладно, базова форма може повторювати будь-яку пласку геометричну форму (коло, квадрат, ромб тощо), а загальна довжина може бути довільною, на кожному окремому фрагменті “Гармошки” можна записати правило з теми з мови);

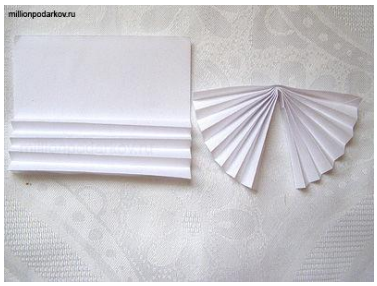
-картка-твіст **(**завдяки такій картці навчальний зміст можна подати більш ефектно, особливо, якщо всередині рухливого елементу картки буде яскраве зображення за темою);

-рухливий блок (при виготовленні лепбуків учнями молодших класів має ставитися акцент на розвивальних функціях такого методу навчання, тому складові елементи мають бути прості, але рухомі);

-мультикишенька (така деталь творчої папки дозволяє зручно розмістити значну добірку графічних, фото- чи текстових зображень, при цьому використовуючи небагато місця);

-рухома слайдер-картка (у такий спосіб у лепбуці можна “приховати” певні маловідомі чи вражаючи факти, зображення казкових створінь чи міфічних істот).





…..

В умовах реалізації Нової української школи перед педагогом постає проблема - навчити дитину ставити перед собою мету і завдання, знаходити способи їх розв’язання, а головне знаходити потрібну інформацію серед величезної кількості джерел інформації. Всім нам відомо, що краще запам'ятовується те, що цікаво, емоційно забарвлене. Саме для того, щоб вивчене залишилось в пам'яті дитини, щоб вона могла навчитися користуватися тими знаннями, які отримала на заняттях, щоб вона захотіла самостійно розширити свої знання з даного питання доцільно використовувати леп бук. Лепбук відповідає всім вимогам до предметно-розвиваючого середовища. Він інформативний, багатофункційний, сприяє розвитку творчості, уяви, може використовуватись одночасно групою дітей (у тому числі за участю дорослого як партнера), має дидактичні властивості, крім того є засобом художньо-естетичного розвитку дитини, залучає її до світу мистецтва. Для створення леп буку використовують прості матеріали, які є у кожному домі. Тему для папки можна вибрати будь-яку, як і її складність. Вона може бути узагальненням вивченої теми, чи зовсім новою, глибоко дослідженою чи такою, що потребує глибшого вивчення. Спочатку ми маємо нашу тему розбити на підпункти. Адже лепбук – це не просто книжка з картинками, а навчальний посібник. Тому потрібно чітко продумати план того, про що ви хочете розповісти, щоб повністю розкрити тему. Далі ми маємо обрати макет нашого леп буку та його наповнення. До кожної підтеми добираємо той тип мінікниги, який найкраще підходить для викладу інформації.

Використання лепбуків у навчальному процесі особливо актуальне в умовах впровадження Нової української школи. Такий метод дозволяє

здійснювати навчання у ігровій формі і має наступні переваги: Учень має можливість по своєму бажанню організувати інформацію з теми, що вивчається і краще зрозуміти і запам'ятати матеріал. Це особливо допомагає у навчанні дітям-візуалам. При необхідності можна повторити вивчене у будь-який зручний час. Просто відкрити лепбук і переглянути зроблену своїми ж руками книжку. Такий спосіб навчання дозволяє напрацьовувати навичку самостійного збору, відокремлення та систематизації інформації. Таке вміння особливо важливе для людей сучасного інформаційного суспільства. Якщо лепбук виконується сумісно у групі, такий метод навчання сприяє розвитку комунікаційних навичок, командної взаємодії тощо.

Література

1. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия, – М. : Наука, 1990. – 240 с.

2. Ворошилова, М. Б. креолизованный текст: аспекты изучения / Политическая лингвистика. – Вып. 20. – Екатеринбург, 2006. – С. 180–189.

3. Пляцок А. О. Використання технології “лепбук” в роботі з дошкільниками: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс] / А. О. Пляцок, В. В. Олійник. – Вінниця : ММК, 2017. – 45 с. – Режим доступу : https://dorobok.edu.vn.ua/article/pdf/2043

4.Біляєв О. М. Методика вивчення української мови в школі / Біляєв О. М., Пентилюк М. І., Мельничайко В. Я. – К. : Радянська школа, 1987. – 246 с.

5.Нищета В. А. Технологія життєтворчих проектів на уроках української мови та літератури: [навч. посібник] / В. А. Нищета. – Х. : Основа, 2009. – 153, [7] с. – (Б-ка журн. “Вивчаємо українську мову та літературу”; Вип. 4(65)).

Шатіло Д.О.,
магістрант,
Бердянський державний педагогічний університет
Науковий керівник – д. пед н., проф **М.М. Греб**

СКЛАДНОСУРЯДНІ РЕЧЕННЯ З ЄДНАЛЬНИМИ ВІДНОШЕННЯМИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ: ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІЮВАННЯ

Концептуальною основою дослідження складної конструкції є витлумачення її як багатоаспектної синтаксичної одиниці, у складі якої виокремлюють, зокрема, формально-синтаксичний і семантико-синтаксичний рівні організації.

Проблема статусу природи і особливостей складної синтаксичної одиниці стала предметом дослідження українських (О. О. Потебня, С. П. Бевзенко, І. Г. Чередниченко, О. С. Мельничук, К. Ф. Шульжук, І. Р. Вихованець,

К. Г. Городенська, А. П. Грищенко, С. І. Дорошенко, М. У. Каранська, Н. М. Сологуб, І. І. Слинько, Н. Л. Іваницька, А. П. Загнітко та ін.) мовознавців, що репрезентують різні підходи до вивчення структури й семантики речення.

Об'єкт дослідження – складносурядні речення відкритої структури в сучасній українській літературній мові.

Предмет дослідження – функціювання складносурядних речень відкритої структури з єднальним відношенням у прозі сучасних українських письменників (Сергія Жадана та Макса Кідрука).

Мета роботи – здійснити теоретичний аналіз і практично дослідити функціонально–стилістичні особливості складносурядних речень відкритої структури з єднальним відношенням у творах Сергія Жадана й Макса Кідрука та їх специфіку.

Завдання статті: дослідити специфіку використання складносурядних речень з єднальним відношенням, а також визначити їх місце і роль серед інших типів речень у прозі С. Жадана та М. Кідрука.

Джерелами дослідження є роман Сергія Жадана "Депеш Мод" (2004), збірка "ДНК" (2016), співавтором якої є С. Жадан, роман Макса Кідрука "Не озирайся і мовчи" (2017).

Конструкції зі сполучником і (й) є групою складносурядних речень, що має різну семантику та формально-граматичні особливості. Сполучник і (й) – асемантичний та поєднує предикативні частини з єднальною семантикою, яка може ускладнюватися іншими відтінками значень (причина – наслідок, умова – наслідок, зіставлення, протиставлення, обмежування, відповідність чи невідповідність, допуст, поширення, доповнення, результат чи висновок дії тощо). Асемантичний сполучник і (й) формує речення як відкритої, так і закритої структури. Складносурядні речення з досліджуваним сполучником репрезентовані формально елементарними та формально неелементарними, семантично елементарними та семантично неелементарними структурами. Порядок розташування частин у таких реченнях буває вільним та фіксованим, а самі частини – однотипними і різнотипними.

Єднальний сполучник і (й) традиційно відносять до асемантичних сполучників, оскільки він слугує передусім для поєднання предикативних частин у складносурядному реченні і не має чіткої семантичної спеціалізації. Про це зазначає С. Вяткіна: "Сполучник і здатний під впливом контексту (співвідношення модально-часових форм дієслів-присудків, лексичне наповнення частин складного речення, наявність конкретизаторів) виступати в якості засобу оформлення різноманітних семантичних відношень. Ця здатність сполучника спонукає деяких науковців вважати його асемантичним" [5, с. 215].

Пропонуємо усі складносурядні речення зі сполучником і (й) за значенням розподілити на такі різновиди:

1) власне-єднальні (зі значенням одночасності, послідовності дій, явищ);

2) єднально-протиставні (із додатковим значенням зіставлення, протиставлення, відповідності / невідповідності дій, явищ);

3) єднально-детермінативні (відтінки, властиві складнопідрядним

реченням);

4) приєднувальні.

Одночасність, послідовність дій та станів

Асемантичний сполучник і (й) формує речення як відкритої, так і закритої структури. Той факт, що складносурядні конструкції з одним і тим самим сполучником належать до різних груп, можна пояснити диференціацією змістових відношень між їхніми складовими. Якщо між предикативними частинами, поєднаними сполучником і (й), виникають темпоральні відношення, зокрема одночасності або послідовності дій, явищ, то конструкція є відкритою, тобто сурядний зв'язок потенційно необмежений.

За вікном накрапав дощ і було темно [4, с. 98].

За кілька секунд двері відчинилися та перед Арсеном постала висока жінка з тендітною шиєю, вузькими стегнами й великими карими очима [4, с. 328].

Зіставно-протиставні відношення

Зіставні семантико-синтаксичні відношення, які витлумачують як "стосунок між двома ситуаціями, що співіснують і зіставляються за відповідною неконтрастною ознакою" (Вихованець І. Р.), крім зіставного сполучника *а* певною мірою формують компоненти предикативних частин, лексичні значення яких повинні мати неконтрастний характер, що вказує на послаблення семантико-синтаксичної функції цього сполучника [2, с. 32]. Наприклад, у М. Кідрука читаємо:

Історія була цікавою, та за півгодини хлопець відклав книгу [4, с. 162].

Причинно-наслідкові відношення

Якщо складносурядне речення передає за допомогою свого лексичного наповнення семантику причини – наслідку, умови – наслідку, зіставлення тощо, то структура є закритою, наприклад**:** *Дівчина кілька секунд, склавши губи трубочкою, зважувала відповідь, і Марк підсвідомо наготувався почути чергову історію про це* [4, с. 208].

Приєднувальні відношення

Говорячи про приєднувальні складносурядні речення зі сполучником і (й), С. Бевзенко вказував, що – він [сполучник і] у таких випадках виступає у поєднанні з вказівним займенником це в різних його формах, починаючи другу частину складносурядного речення і виражаючи при цьому приєднувальний зв'язок з означальним відтінком [1, с. 172].

Усе пройде за планом, і йому вдасться залишитися в цьому світі [4, с. 478].

У ході дослідження було виявлено, що сполучник і (й) у прозових творах Сергія Жадана та Макса Кідрука частіше поєднує однотипні предикативні частини таких різновидів:

1) обидві частини повні двоскладні:

Хмари постійно набігали, і я не встигав налаштовуватися [4, с. 60]. *Вони нам пообіцяли профінансувати ремонт офісу, і я хотів зробити їм приємне* [3, с. 178].

3) одна з частин двоскладна, а друга односкладна:

Вранці нормально вийдемо і ніхто нас не прийме [3, с. 94]. *Увечері на Марка*

чекала розмова з батьками, й гірший час для неї годі було вибрати [4, с. 352].

Отже, складносурядні речення відкритої структури з єднальним відношенням широко репрезентовані у сучасній українській прозі, зокрема у творчості Макса Кідрука та Сергія Жадана.

Література

1. Бевзенко С. П. Сучасна українська мова. Синтаксис : [навч. посібн.] / С. П. Бевзенко, Л. П. Литвин, Г. В. Семеренко – К. : Вища школа, 2005. – 270 с.
2. Городенська К. Г. Сполучники української літературної мови : Монографія. – К., Інститут української мови : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 208 с.
3. Жадан С. В. Депеш Мод / Сергій Вікторович Жадан. – Харків : Фоліо, 2011. – 229 с.
4. Кідрук М. Не озирайся і мовчи : роман / Макс Кідрук. – Харків : Книжковий Клуб "Клуб Сімейного Дозвілля", 2017. – 512 с.
5. Синтаксис современного русского языка : [учебник] / [под. ред. С. В. Вяткиной]. – СПб. : СПбГУ ; М. : Академия, 2009. – 346 с.

Юносова В.О.,
кандидат філологіяних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет

ВАРІАНТНІ ФОРМИ АБСТРАКТНИХ ІМЕННИКІВ У ЗАПЕРЕЧНИХ КОНСТРУКЦІЯХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У сучасній українській літературній мові додаток при перехідних дієсловах із заперечною часткою ***не*** може вживатися у формі родового та знахідного відмінків: *не прочитав книги / книгу, не вивчив вірша /вірш.* У багатьох випадках чіткої межі між використанням цих відмінків провести не можна.

Проблема розмежування знахідного та родового відмінків у заперечних конструкціях є актуальною для сучасного українського мовознавства. У багатьох лінгвістичних дослідженнях здійснено спроби виявити чинники, що впливають на вибір однієї з форм, та висловлено рекомендації щодо їхнього вживання. Так, зокрема, у виборі одного з варіантів пропоновано враховувати семантику опорного дієслова і залежного від нього іменника, структурні особливості речення й порядок слів у ньому, цільове призначення та емоційне забарвлення речення тощо [1; 2; 4, с. 195 – 196].

Мета нашої роботи – дослідити варіантні форми іменників з абстрактним значенням у заперечних конструкціях сучасної української мови на матеріалі художньої літератури.

У мові сучасної художньої прози в заперечних конструкціях абстрактні іменники вживаються як у формі родового, так і знахідного відмінка. Як

свідчать наші спостереження, значну перевагу мають форми родового відмінка: ***не ставив*** *перед собою* ***мети; не задовольнив очікувань*** *юрби;* ***суті*** *справи це* ***не міняє*** (В. Неборак); ***не втрачаю надії, не шукав*** *такої* ***нагоди; не почув*** *цього* ***застереження*** (Ю. Андрухович); ***не помічав*** *у собі* ***нахилу*** *до гуманітарних предметів;* ***не любив поезії; не міг виконувати*** *елементарних* ***речей*** (Л. Дереш); *...дівчатам* ***секретів довіряти не можна; істини не відкривай; не кажи*** *жінці* ***правди*** (В. Шевчук). Іменники у знахідному відмінку трапляються рідше: *ніхто* ***не турбував*** *мій* ***спокій****; саму* ***таїну*** *людині ніколи* ***не пізнати*** (В. Шевчук); ***не варто псувати*** *один одному* ***настрій*** (Ю. Андрухович); *…щоб* ***не образити*** *її* ***довіру*** (В. Неборак). Інколи варіанти того самого іменника спостерігаємо в одного автора, як-от: *Баба,* ***не помічаючи*** *мого* ***стану****, провадила далі; А тепер я тут і нічого не можу пригадати,* ***не можу відтворити*** *цей* ***стан*** *насиченості; ...дозволили вилізти першому і третьому уривкам на поверхню, сподіваючись, що я* ***не зверну*** *на них* ***увагу****;* ***Не привертаючи*** *зайвої* ***уваги****, я спацерував уздовж набережної* (Л. Дереш); *Тепер вона ту* ***ганьбу*** *із себе* ***не змиє****; ...якому вона тієї* ***ганьби*** *довіку* ***не забуде*** (В. Шевчук).

Зауважимо, що родовий і знахідний відмінки вживаються в заперечних конструкціях двох типів: 1) родовий і знахідний безпосередньо залежать від дієслова із заперечною часткою ***не***; 2) родовий і знахідний залежать від інфінітива, якому передують дієслова або предикативні прислівники чи присудкові слова із заперечною часткою ***не***. Зібраний фактичний матеріал дає змогу констатувати, що в конструкціях першого типу абстрактні іменники переважно мають форму родового відмінка. Мова сучасної художньої літератури підтверджує спостереження І. Вихованця про те, що на вибір відмінкової форми впливає не тільки значення іменника, але й дієслова. Зокрема, у запереченнях із дієсловами сприймання (*бачити, помічати, чути, відчувати, пам'ятати, знати* й ін.) переважають форми родового відмінка: *Та публіка* ***не помітила імпровізації*** (В. Неборак); *Ці в свою чергу* ***не знали творчості*** *Бу-Ба-Бу і гідливо затикали вуха…* (Ю. Андрухович); *Ніколи дівчина не полюбить, коли* ***не відчує*** *твоєї* ***пристрасті й сили****, коли не впізнає в тобі мужнього лицаря-войовника* (В. Шевчук); *Люди, що* ***не відчувають любові****, рано чи пізно перетворюються на зомбі…* (І. Роздобудько); *... якщо шановна пані* ***не знає посади*** *нашого співробітника, то, може, назве хоч прізвище…* (В. Яворівський).

Крім дієслів сприймання, керують родовим відмінком у заперечних конструкціях дієслова зі значенням мислення, судження, розумової діяльності тощо: *Баба моєї* ***капітуляції не чекала****, тому навіть розгубилася* (Л. Дереш); *Найважливіше –* ***не завдавати*** *ближнім своїм* ***турбот*** (В. Неборак); *Коли людина щось мусить зробити, вони ні в кого* ***не питає дозволу*** *і робить те, що мусить зробити; ...щоправда, я й* ***не шукав*** *такої* ***нагоди****…* (Ю. Андрухович). М. Іванович виокремила низку таких дієслів, зазначивши, що вони керують родовим відмінком як у заперечних, так і в стверджувальних конструкціях: *бажати, вимагати, воліти, грати, досягти, жадати, ждати, завдавати,*

зазнавати, набувати, потребувати, просити, співати, стерегти, хотіти, чекати, шукати [3, с. 119]. Але в запереченнях із дієсловом *мати* вживається тільки родовий відмінок: *В один, отож, день чоловіки* ***не мали*** *над жінками* ***верху*** *– і це траплялося таки в понеділок; …до військових подвигів я* ***потягу не мав***… (В. Шевчук).

У конструкціях другого типу послаблюється вплив заперечної частки ***не***, тому поряд з формами родового відмінка, які домінують, вживаються також і форми знахідного відмінка, пор.: *Я* ***терпіти не можу підступу;*** *Я* ***не могла зрозуміти*** *його* ***поведінки*** (І. Роздобудько); *Але я* ***не хочу*** *більше* ***приховувати*** *своїх* ***почуттів;*** *Він говорив,* ***намагаючись не обтяжувати ситуації*** *мовчанням…* (О. Жовна); *…але* ***бізнес*** *свій* ***згортати не планувала***; *А мама* ***не зуміє приховати гордості***: *домоглася, купила синові ляльку!* (Л. Дашвар); *…пішла повз мене, ніби я був дерево чи камінь, на які й* ***уваги звертати не варто*** (В. Шевчук); але також: *…****не може*** *й сам* ***провести дійство*** *над собою…;* ***Не пробуй чинить кривду****, не пробуй, зашкодить* (В. Шевчук); *Розум* ***не хотів полишати*** *спокусливу* ***тему*** *і повертався до неї кожного разу, мов злодій; …* ***не міг взяти ситуацію*** *під свій контроль* (Л. Дереш); *Світ* ***не може плекати*** *в собі* ***небезпеку*** *проти себе самого* (В. Неборак); *Вона розуміла, що належить до тієї категорії людей, які* ***не здатні*** *безболісно* ***долати*** *великі* ***емоції*** *й наповнюватися по вінця іншими враженнями* (І. Роздобудько).

Вибір відмінкової форми додатка залежить також і від типу речень за метою висловлювання. М. Іванович у питальних заперечних реченнях вивила превалювання знахідного відмінка [3, с. 116]. Однак за нашими спостереженнями в мові сучасної художньої літератури абстрактні іменники у вказаних реченнях переважно вживаються в родовому відмінку, напр.: *Ви ж* ***не реєстрували*** *свого* ***шлюбу***? *Невже публіка* ***не бачила*** *його* ***неохайності, брутальності*** *та* ***зневаги***? (І. Роздобудько); *– Думаєш, асфальт, комп'ютери, лікарні, школи й перукарні для доярок* ***традицій не зіпсують***? *– спитав Ігор* (Л. Дашвар); *– Ти хіба* ***не відчуваєш присмаку***? (О. Жовна); *– А коли* ***не втримаю таємниці***? *І йому стало страшно: чи* ***не перевищив*** *власної* ***сили***? (В. Шевчук). Але також: *Чому я досі* ***не можу сказати правду***? (І. Роздобудько); *– Чи ж, спокусивши Єву,* ***не дав*** *Адамові та їй* ***волю*** *жити за своїм розумом і* ***волю*** *творити свою вічність у дітях?* (В. Шевчук).

Отже, здійснене дослідження переконливо засвідчує, що в мові сучасної художньої літератури в заперечних конструкціях абстрактні іменники вживаються переважно у формі родового відмінка. Вибір відмінкової форми зумовлюють різні чинники: тип заперечних конструкцій, семантика дієслова, комунікативна структура речення тощо.

Література

1. Бєляєв Ю. І. Родовий чи знахідний? / Ю. І. Бєляєв // Культура слова. – 1980. – № 19. – С. 80–83.

2. Вихованець І. Р. Знахідний – родовий у заперечних реченнях / І. Р. Вихованець // Питання мовної культури. – 1967. – № 1. – С. 68–72.

3. Іванович М. Форма прямого додатка в заперечних конструкціях в українській і сербській мовах / М. Іванович // Проблеми слов'янознавства. – 2004. – Вип. 54. – С. 113–121.
4. Словник труднощів української мови : Біля 15 000 слів / Гринчишин Д. Г., Капелюшний А. О., Пазяк О. М. та ін. : За ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Рад. шк., 1989. – 336 с.

Kerry Knight,
ELS Language Center in San Diego

CREATING THE OPTIMAL LANGUAGE LEARNING CLASSROOM

The best learning environment will have actively engaged students who are retaining information and able to use this knowledge in real situations. The old teacher centered methods of teaching language have been set aside. Just listening to the teacher explain grammar rules and the students memorizing paragraphs or poems to recite have proven to be ineffective methods of teaching. Of course, students need the fundamentals of language, grammar, sentence structure, and vocabulary. However, without connecting this knowledge to useful real-life situations, it leads to students who cannot communicative effectively in a foreign language. If you know grammar and vocabulary but you are not able to put thoughts together in an understandable way, then you do not have a mastery of the language. To achieve fluency in language the communicative approach should be used in the classroom. To supplement this teaching approach instructors should also implement project-based learning. These two methods will create the optimal language learning classroom.

The communicative approach means that you create real-life like situations in the classroom. Explain grammar and vocabulary for specific usage. The students should recognize why they need this grammar and vocabulary. What information can they convey with this knowledge? For example, after studying the present perfect you can set up scenarios for students to practice with each other. You may want to do a mock job interview where the interviewee can use the Present Perfect tense to talk about experiences he or she has had in the past, something he or she has worked on for a while, or something they have recently done that is important in the present time. This situation will help to show students how useful the grammar tense is and allow them to put into action business vocabulary they have learned. This also allows for a repetition of the grammar and vocabulary in a meaningful way. Students are introduced to the new information by the teacher; they are able to practice speaking with the teacher and other classmates. There is also the opportunity to listen to their classmate's usage of the new material. This will insure that students will not forget what they have just learned and be able to implement their knowledge to real-life situations. *"If instruction is to influence comprehension it needs to (1) present*

multiple exposures of the words being taught; (2) involve a breadth of information – not just repeat definitions but present contexts, examples, and the like; (3) engage active or deep processing by getting student to think about the words and interact with them. Breadth and depth of information enable students to establish networks of connections from the new words being learned to words, experiences, and ideas they already have" [2, 24]. Connecting all these components will help students to make great progress in language learning and give them the ability to communicate effectively in different situations.

If project-based learning is implemented in the classroom along with the communicative approach there will be a huge improvement in students' language learning. Project based learning is a method of teaching in which students gain knowledge and skills by working for longer periods on meaningful projects that are engaging and authentic. These projects last for a week or longer and focus on a challenge or complex question. All factors of language learning can be combined for a project, such as vocabulary, writing, grammar, listening, and speaking. For beginner students a good project is to create a children's book in the new language. Students must discuss different topics and characters for the book and persuade classmates to choose what they believe is the best option. Then vocabulary and grammar can be studied. Finally, students will put everything they have learned into writing the short children's book. To make the project authentic students can find local schools or libraries where they can read their book to an audience. Having a specific goal like this will help motivate students to work together and to do their best. A good mid-level project of a language class is to do a project related to food. A class can divide up into different groups and each group will pick a country or region to focus on. Students would research popular or traditional food from that area and learn about how the culture is connected to the food. Groups could then make their own cooking show and demonstrate how to make the recipes while explaining their importance. For large groups make sure to include appetizers, main course, and dessert. If the class is able to record their cooking show they will have a lasting keepsake of their learning experience. Otherwise, their project can simply be presented to each other and if it is possible to bring in food that the students have prepared following the recipes they chose, then the whole experience will be elevated. An added bonus when be to include music connected to the different countries or regions. The most important thing is connecting all aspects of language learning into a project that motivates and challenges students. For a higher-level class an excellent project and for the students to make their own lesson. This lesson can be taught by students to other classes and used for next semesters or next year's students. This ensures that the learning material is relevant and interesting for students. Student's interests should play a role in their education. Each lesson that is created should contain all components of language learning, listening, reading, writing, vocabulary and grammar. This is the realistic environment that is best for learning. In life everything is connected and so it should be in our studies also. This is key for project-based learning. For students to retain information and be able to use it well, the projects must be relevant, rigorous and have purpose. Before there were separate classes that

focus specifically on reading comprehension, vocabulary, grammar, and so on. Now studies have shown that integrating these components creates the optimal learning environment. Sitting through an hour and a half long grammar class is not the best way. *"A list of agreed upon opinions, claiming that grammar cannot be taught effectively in discrete, unconnected units; cannot be taught effectively in massive doses; cannot be taught divorced from student writing; cannot be taught effectively if students see no real need for it and if teachers cannot persuade them to see a need. As in the case of most areas of life, extremes are easy to achieve but unproductive. The balance, the moderation, provides the long-lasting productive results. The same goes for grammar. It should be neither abandoned nor worshipped but appropriately placed with the discipline of English*" [1, 123]. Project-based learning helps to find that balance of learning in the classroom.

The communicative approach to teaching combined with project-based learning is the most effective way to help students learn a language quickly and with the ability for real meaningful use of language. It makes sense that the classroom should be more student centered since it is for their learning experience. The more students can produce of authentic language the better. *"Students who are overly controlled not only lose initiative but also learn less well, especially when learning is complex or requires conceptual, creative processing."* (Deci, Ryan, 200). Giving students some choice and control in their learning environment leads to success. Working together on projects mimics real life situations and prepare students to achieve success in the future. It gives students the opportunity to utilize higher-order skills, such as analyzing, evaluating, and creating. The communicative way of teaching give students' ample opportunities to practice what they have learned. This kind of teaching takes a little more preparation and flexibility, but in the end it will be a better experience for both students and teachers.

References

1. Martinsen Amy. The Tower of Babel and the Teaching of Grammar: Writing Instruction for a New Century // Teaching Writing in the Twenty-First Century. English Journal. 2000. – P. 122–126.

2. McKeown Margaret G. Direct and Rich Vocabulary Instruction // Vocabulary Instruction / Margaret G. McKeown, Isabel L. Beck. - New York, Guilford Press, 2004. – P.13–27.

Ryan Richard M., Deci Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classroom Definitions and New Directions / Richard M. Ryan, Edward L. Deci // Contemporary Educational Psychology. – 2000. – № 25. – P. 54–67.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бурова Ольга Олександрівна (Бердянський державний педагогічний університет, магістрант).

Васильців Вікторія Вікторівна (Бердянський державний педагогічний університет, магістрант).

Вовк Аліна Вікторівна (Бердянський державний педагогічний університет, студент).

Вовчок Зоя Іванівна (Бердянська гімназія №1 "Надія", учитель).

Глазова Світлана Миколаївна (Бердянський державний педагогічний університет, кандидат філологічних наук, доцент).

Глазова Надія Олексіївна (Бердянська спеціалізована школа № 16 поглибленим вивченням іноземних мов, учениця).

Годлевська Ірина Віталіївна (Бердянський державний педагогічний університет, студент).

Горобець Світлана Іванівна (Київський університет імені Бориса Грінченка, аспірант).

Греб Марія Михайлівна (Бердянський державний педагогічний університет, доктор педагогічних наук, професор).

Грицан Ганна Леонідівна (Бердянська спеціалізована школа №16 з поглибленим вивченням іноземних мов, учитель).

Гришко Софія Сергіївна (Бердянська спеціалізована школа №16 з поглибленим вивченням іноземних мов, учениця).

Грона Наталія Вікторівна (Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка, доктор педагогічних наук).

Данилкіна Ганна Ігорівна (Бердянський державний педагогічний університет, магістрант).

Дериведмідь Олександра Сергіївна (Бердянський державний педагогічний університет, магістрант).

Загороднова Вікторія Федорівна (Бердянський державний педагогічний університет, доктор педагогічних наук, професор).

Змєєва Анастасія Костянтинівна (Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка, студент).

Іванова Марія Іванівна (Бердянський державний педагогічний університет, студент).

Кідалова Валентина Петрівна (ЗЗСО № 20, м. Бердянськ, учитель).

Корнієнко Світлана Іванівна (Бердянський державний педагогічний університет, кандидат філологічних наук, доцент).

Костенко Дарина Володимирівна (Бердянський державний педагогічний університет, магістрант).

Курочка Євгенія Геннадіївна (Бердянський державний педагогічний університет, студент).

Кушнірова Лариса Василівна (Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка, викладач).

Люцканова Тетяна Олексіївна, (ЗДО (ясла-садок) № 45 “Джерельце” загального розвитку, директор).

Мельник Лариса Володимирівна (ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, кандидат філологічних наук, доцент).

Мізюк Ярослава Юріївна (Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка, студент).

Мордовцева Наталія Валеріївна (ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, кандидат педагогічних наук, доцент).

Нестерук Марина Володимирівна (Бердянський державний педагогічний університет, магістрант).

Нікішина Тетяна Ігорівна (Бердянський державний педагогічний університет, кандидат філологічних наук).

Огарь Юлія Віталіївна (Київський університет імені Бориса Грінченка, аспірант).

Онасенко Любов Вікторівна (Бердянський державний педагогічний університет, магістрант).

Остапенко Тетяна Вадимівна (ЗЗСО № 20, м. Бердянськ, учитель).

Павлик Неля Віленівна (Бердянський державний педагогічний університет, кандидат філологічних наук, доцент).

Рула Наталія Володимирівна (Бердянський державний педагогічний університет, здобувач).

Салюк Богдана Анатоліївна (Бердянський державний педагогічний університет, кандидат філологічних наук, доцент).

Самойленко Віолетта Вадимівна (Бердянський державний педагогічний університет, магістрант).

Сердюк Олена Костянтинівна (ЗЗСО № 20, м. Бердянськ, учитель).

Туровська Віолетта Сергіївна (Бердянський державний педагогічний університет, магістрант).

Хатунцева Орина Олексіївна (Київський національний лінгвістичний університет, студент).

Цуркан Марія Валентинівна (ВДНЗ України “Буковинський державний медичний університет”, викладач).

Чебенєєва Аліна Геннадіївна (Бердянська спеціалізована школа №16 з поглибленим вивченням іноземних мов, учениця).

Чеверда Аліна Ярославівна (Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка, студент).

Шатіло Дар’я Олександрівна (Бердянський державний педагогічний університет, магістрант).

Юносова Валентина Олександрівна (Бердянський державний педагогічний університет, кандидат філологічних наук, доцент).

Kerry Knight (ELS Language Center in San Diego).

Наукове видання

МОВА І СОЦІУМ: ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

МАТЕРІАЛИ
VII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ МОЛОДИХ УЧЕНИХ

18–19 жовтня 2018 року

Збірник тез

Головний редактор –
М. М. Греб

Заступники головного редактора:
В. Ф. Загороднова, С. М. Глазова, Н. В. Павлик

Рецензенти:
І. Я. Глазкова, Р. О. Христіанінова

Відповідальний за комп'ютерну верстку –
Н. В. Рула

Рекомендовано до оприлюднення 30.10. 2018
Ум.-друк. арк. 7,5. Обл.-вид. арк. 10