

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ІНСТИТУТ БОЛГАРСЬКОЇ МОВИ
ІМЕНІ ЛЮБОМИРА АНДРЕЙЧИНА
ПРИ БОЛГАРСЬКІЙ АКАДЕМІЇ НАУК
ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ЦЕНТР АСОЦІАЦІЇ ГЕЛЬМГОЛЬЦА
(ГАМБУРГ, НІМЕЧЧИНА)
ІНСТИТУТ СЛАВІСТИКИ ГАМБУРЗЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**



Матеріали

I Міжнародної науково-практичної конференції
**«ФІЛОЛОГІЯ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКА
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ:
РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ»**

25–26 жовтня 2018 року

Херсон – 2018

Рекомендовано до видання на засіданні вченої ради факультету філології та журналістики (протокол від «15» жовтня 2018 р. № 2)

Рекомендовано до видання на засіданні вченої ради Херсонського державного університету (протокол від «28» листопада 2018 р. № 4)

Рецензенти:

Голобородько Є.П. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради;

Демченко В.М. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету

Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: реалії і перспективи» (25–26 жовтня 2018 р.) [Електронний ресурс] / За заг. ред. І. В. Гайдаєнко; упор. Т. Г. Окуневич – 2018. – 251с.

Збірник матеріалів є підсумком обговорення на I Міжнародній науково-практичній конференції «Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: реалії і перспективи» актуальних питань лексикології, фразеології та граматики української мови; когнітивної й комунікативної лінгвістики, лінгвостилістики української мови; питань соціолінгвістики; стильових та жанрових особливостей творів української і світової літератури; питань розвитку шкільної дидактики; актуальних питань сучасного мас-медійного простору.

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів вищих закладів освіти, учителів.

Відповідальність за зміст статей і тез несуть автори та їхні наукові керівники.

ЗМІСТ

Agaropenko Mariia, Stepanchuk Natalia	
FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCY OF FUTURE SPECIALISTS OF THE AUTOMOBILE TRANSPORT FIELD.....	9
Бакум Зінаїда	
ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В МОВНІЙ ОСВІТІ.....	11
Бахтіарова Тетяна	
ДЕТЕКТИВНИЙ РОМАН «ЖЕРТВА ЗАБУТОГО МАЙСТРА» Є. КОНОНЕНКО: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ.....	13
Беценко Тетяна	
ПРИРОДА СИНТАКСИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НОВЕЛІСТИКИ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА.....	16
Бокшань Галина	
НЕОМІФОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ СВІТУ В ДИЛОГІЇ ГАЛИНИ ПАГУТЯК «ПИСАР СХІДНИХ ВОРІТ ПРИТУЛКУ» ТА «ПИСАР ЗАХІДНИХ ВОРІТ ПРИТУЛКУ».....	19
Бондаренко Лідія	
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	22
Бродська Ростислава	
НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ УКРАЇНСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННЮ.....	25
Гаврилова Яна	
ВИСВІТЛЕННЯ РЕФОРМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ РЕГІОНАЛЬНИМ ВИДАННЯМ «ВГОРУ».....	27
Гайдаєнко Ірина	
МОВНА ОБ'ЄКТИВАЦІЯ КОНЦЕПТУ «СМАК» У ХУДОЖНІЙ ПОЕТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ І. ФРАНКА ТА Ю. ФЕДЬКОВИЧА.....	30
Гайдученко Галина	
МОВНІ ЗАСОБИ ЕКСПРЕСІВІЗАЦІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ ВАНТЮРНОМУ РОМАНІ.....	34
Галаган Валентина	
СИНТАКСИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ЩОДЕННИКОВИХ ЗАПИСІВ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА.....	37
Галич Артем	
АВТОПОРТРЕТ ПИСЬМЕННИКА: І. ГРАСС, І. ЖИЛЕНКО, В. ГОМБРОВИЧ.....	38
Гирич Зоя	
ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В	

ПРОЦЕСЕ ИЗУЧЕННЯ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	41
Гич Галина	
ХУДОЖНІ ТЕКСТИ ЯК ТЕКСТИ «НОВОЇ ПРИРОДИ» (НА ПРИКЛАДІ ТЕКСТІВ З АУДІАЛЬНИМ СУПРОВОДОМ).....	45
Голобородько Євдокія	
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ МОВ (БЛИЗЬКОСПОРІДНЕНИХ І НЕСПОРІДНЕНИХ) В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	47
Голотюк Олена	
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У РОБОТІ З АУТЕНТИЧНИМ ХУДОЖНІМ ФІЛЬМОМ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЗА ТЕМОЮ «СУЧАСНЕ ФРАНЦУЗЬКЕ КІНО».....	49
Горбонос Ольга	
АВТОРСЬКА ПАРАДИГМА ЛІТЕРАТУРНО-КАЗКОВИХ ТВОРІВ Б.ГРІНЧЕНКА: ХУДОЖНЬО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	54
Горошкіна Олена	
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЛЦЕЮ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	56
Гриджук Оксана	
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЛІСОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	60
Демченко Алла	
МІФОЛОГІЗАЦІЯ ЧАСОПРОСТОРУ В ПОЕТИЧНІЙ ЗБІРЦІ ЛЮБОВІ ЯКИМЧУК «АБРИКОСИ ДОНБАСУ».....	62
Демченко Володимир	
ВІД БЎХАЛО ДО БУХАЛО – ШЛЯХ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ.....	64
Дроздова Ірина, Буценко Єлізавета	
СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ В ЗВО МИСТЕЦЬКОГО НАПРЯМУ.....	66
Дубок Тетяна	
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	69
Дяченко Марія	
МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ....	71
Заболотна Інна	
ЗАСВОЄННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЕСТЕТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ КРАСЗНАВЧИХ ТЕКСТІВ).....	74
Загороднюк Василь	
ДИСКУРС ПЕДАГОГІЧНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ У ГАЗЕТІ «ДЖЕРЕЛА».....	77
Зуброва Ольга	
АЛЮЗІЯ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ ОБРАЗУ ПОЛІТИКА В ДИСКУРСІ АНГЛОМОВНИХ ЗМІ.....	79

Кавера Наталія	
ОСВОЄННЯ АНГЛІЦИЗМА «ОНЛАЙН» У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.....	82
Карабута Олена	
ЛЕКСИКА СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ: СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ.	85
Климович Світлана	
ГЛЮТОНІМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ДЕСЕРТІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ГАСТРОНОМІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	87
Колесникова Лариса	
МІФОЛОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ СЛОВЕСНОГО СИМВОЛУ.....	90
Костюшко Вікторія	
ПІДХОДИ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	93
Кузнєцова Анастасія	
ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА ЗА ТЕХНОЛОГІЄЮ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ.....	96
Кучеренко Ірина	
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ- СЛОВЕСНИКА ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФАХІВЦЯ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ.....	98
Кушнір Ірина	
ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ НОВІТНЬОГО ВИЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОФОНІВ.....	102
Лук'яненко Дарія	
«ДРАКОНЯЧІ» Й ЛЮДСЬКІ ЗАКОНИ: ПРОТИСТОЯННЯ В ПОВІСТІ- КАЗЦІ ЮРІЯ ВИННИЧУКА «МІСЦЕ ДЛЯ ДРАКОНА».....	104
Магдич Тетяна	
РОБОТА НАД ЕСЕ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 10-11-х КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	107
Мамчур Лідія	
РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	110
Мартос Світлана	
СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ ДЕТЕКТОР МОВНОЇ СИТУАЦІЇ ХЕРСОНА.....	113
Мелконян Валентина	
НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПИСЬМА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННОЇ ПОШТИ.....	116
Мельничук Юлія	
ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРИСТИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	119
Меркотан Валентина	
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ОДНОСКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ НА ТЕКСТОВІЙ ОСНОВІ	122
Мироненко Оксана	
ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ	

ТЕМИ «РЕЧЕННЯ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	126
Москалюк Галина	
ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСУ MENTIMETER ЯК ЗАСОБУ ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	129
Нагрибельна Інна, Сугейко Любов	
МОДЕРНІЗАЦІЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБОМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	132
Немченко Іван	
ЗБІРКА «ЗА ДРОТАМИ» АНДРІЯ ЛЕГОТА: МОВНІ ТА ВЕРСИФІКАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ.....	135
Нікітіна Алла	
ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СЛОВЕСНИКА.....	138
Ніколаєнко Віта	
ПРОБЛЕМИ ВІДБОРУ Й ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕКСТОТЕКИ ДЛЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	141
Окуневич Тетяна	
МОВЛЕННЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДНИК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	144
Олексенко Володимир	
СУЧАСНІ СЛОВОТВІРНІ ПРОЦЕСИ В КОНТЕКСТІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ.....	148
Омельчук Сергій	
НАУКОВЕ І НЕНАУКОВЕ В ПРОЕКТІ НОВОЇ РЕДАКЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ 2018 РОКУ.....	151
Орлова Наталя	
ЖАНР ОГЛЯДУ ЗМІ НА ШПАЛЬТАХ ГАЗЕТИ «ДЕНЬ».....	155
Панчев Іво	
ПОГЛЕД КЪМ КЛИШЕТАТА В ЕЗИКА НА СОЦИАЛИСТИЧЕСКАТА ПРЕСА В БЪЛГАРИЯ.....	161
Паскалев Николай	
ИНДИРЕКТНИТЕ РЕЧЕВИ АКТОВЕ И ИЗРАЗЯВАНЕТО НА УЧТИВОСТ....	164
Перепьолка Віра	
ВЖИВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТЕРМІНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	167
Покорна Людмила	
РЕАЛІЗАЦІЯ ДАНИХ КОНТРАСТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ.....	170
Пономаренко Наталя	
ІНТЕГРАЦІЯ ЗАСОБІВ МЕДІАОСВІТИ В НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 061 ЖУРНАЛІСТИКА.....	173

Попкова Оксана	
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТВОРЕННЯ СКЛАДНИХ СЛІВ У МОВІ ЗМІ.....	175
Попова Олена	
ПРОДУКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	177
Прошурова Алла	
КОМУНІКАТИВНІ ФУНКЦІЇ ПРОСТИХ ОДНОСКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ У ПОВІСТІ МАРІЇ МАТІОС «ЧЕРЕВИЧКИ БОЖОЇ МАТЕРІ».....	180
Резніченко Наталія	
СЕМАНТИКА СРАВНЕНИЙ В РОМАНЕ М.БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА».....	183
Рембецька Ольга	
РЕКЛАМНІ ПОВІДОМЛЕННЯ В ХЕРСОНСЬКІЙ ПРЕСІ ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ: ТЕМАТИКА, СТРУКТУРА, ОФОРМЛЕННЯ.....	185
Розмариця Світлана	
ХУДОЖНЯ МОДЕЛЬ СВІТУ В ОПОВІДАННІ ПИЛИПА КАПЕЛЬГОРОДСЬКОГО «ЧИЯ ПРОВИНА?».....	188
Рускуліс Лілія	
ІНФОРМАЦІЙНИЙ СУПРОВІД МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	190
Семенов Олена	
НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ (ПРОФІЛЬ – УКРАЇНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ): ПРОГРАМНІ ЗАСАДИ.....	193
Соломахін Андрій	
УЖИВАННЯ ТЕРМІНІВ «ЗІРКА» ТА «ЗОРЯ» НА ПОЗНАЧЕННЯ АСТРОНОМІЧНИХ ОБ'ЄКТІВ.....	196
Суворова Тетяна	
СИНЕРГІЯ СЛОВЕСНИХ ОБРАЗІВ АМЕРИКАНСЬКОЇ ФОЛЬКЛОРНОЇ БАЛАДИ.....	199
Тихоша Валентина	
ГОДОНІМИ МІСТА ХЕРСОНА ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	202
Ткаченко Людмила, Лебедева Надія	
ПРОБЛЕМА ЧАСТОТНОСТІ ПРИГОЛОСНИХ ФОНЕМ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	206
Тронь Андрій	
ІНГРЕСИВНІ ДІССЛОВА ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ЗАЧИННОСТІ.....	208
Тронь Андрій, Іванишин Оксана	
ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ TERRORISM У СУЧАСНОМУ МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ.....	210
Тронь Андрій, Фаттулаєва Нармін	
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ "ЩАСТЯ" У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ.....	214

Ушакова Наталья	
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ДИСКУРСНЫХ СТРАТЕГИЙ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	217
Хом'як Іван	
ЗДАТНІСТЬ МИСЛИТИ В АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФІЛОЛОГА.....	220
Цепкало Тетяна	
АСТРАЛЬНА ТРИАДА У МІФОПОЕТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ЛІРИКИ ІГОРЯ КАЛИНЦЯ.....	223
Чаура Наталія	
ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ЧАСОПISУ «ВСЕСВІТ».....	225
Чухонцева Наталія	
КОНЦЕПТИ “МОРЕ” І “БЕРЕГ” У ЛІРИЦІ ЯРА СЛАВУТИЧА.....	227
Шиянюк Лариса	
КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИШУ.....	230
Шуляр Василь	
АКТУАЛІТЕТИ СПАДЩИНИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО Й МОВНО- ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	234
Юріна Юлія	
ІНТЕРНЕТ-ЗМІ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА СУЧАСНОГО МЕДІАРИНКУ.....	236
Відомості про авторів.....	240

Agaponenko Mariia,
Stepanchuk Natalia,
 Kryvyi Rih
 amoak@i.ua

FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCY OF FUTURE SPECIALISTS OF THE AUTOMOBILE TRANSPORT FIELD

Specificity of scientific and technological progress in modern society requires from the automobile industry specialist the flexibility of thinking, the ability to improve and to maintain their cognitive activity, in order to diagnose their own level of professional development. In the conditions of rapid development of information and communication technologies, it is important to raise the level of our own information culture. This theme is of current interest.

V. Bepalko, Y. Vargamenko, A. Yershov, M. Zhaldak, Y. Mashbits, I. Robert, S. Nikolaenko and other scientists made a significant contribution to the theory and practical use of information technologies. The research of scientists proves that "one of the important factors in the intensification of the educational process is the use of modern technical means, especially the computer which allows students to collaborate with the bearer of information, choosing the material, the pace of presentation and layout of it. Students become the active participants in the learning process, and improve the results of educational activities" [3, p. 7].

To introduce information and communication technologies in the educational process teacher must have the ability to select the "intelligent" computer programs, to design and to develop classes according to the methodological provisions and requirements. These skills form the system of professional skills of a modern teacher. Therefore, the formation of the students' ability to use the programmed learning assignments in the educational process will help to develop their professional and creative skills.

The informational culture of modern teacher includes:

- ability to use information and communication technologies for preparing, supporting, analyzing, adjusting during the educational process;
- ability to choose the most effective methods and means of training;
- knowledge of the individual characteristics of students;
- ability to combine traditional teaching with information and communication technologies.

We would like to draw attention to the use of a competent approach. Competence is special set of knowledge and skills received during the learning process. Competence may help to achieve high results in certain types of activities. Didactic skills are key components of competence. The most important is the educational competence (learning ability).

In order to train highly skilled specialists and their entry into a single educational and informational space, the teachers of the Motor Transport College must solve an important problem - the formation of information and communication competence among students.

Application of information and communication technologies causes the development of creative potential of the person. These technologies are based on the implementation of the most important didactic peculiarities of the computer - the individualization of the educational process.

Modern information technologies play the leading role in the formation and development of the information society. Information and communication technologies are real possibilities for building an open education system, the fundamental change in the methods of obtaining new knowledge, and the substantial strengthening of the personal orientation of the educational process.

It is necessary to promote the intellectual activity of the subject of learning, to form vocational and pedagogical competence, to develop a holistic world perception of the individual in order to create highly skilled specialists.

The means of information and communication technologies are very important in the informational model of learning. In this case, the student receives multichannel operational access to world scientific and educational resources. Student becomes the main person in the information model of training, and the teacher receives the role of consultant and coordinator of the learning process.

Thus, the method of transfer (and, consequently, assimilation) of knowledge becomes a fundamentally new in the information model of learning with the use of information and communication technologies. It is logical that independent work becomes the universal method of obtaining new knowledge.

The main features of this information model are:

- independent communication according to the formula "student - information and communication technologies";

- subject-shaped style is used as the main method of communication in the active learning environment, and information in this method of learning is perceived immediately as a whole image.

- the transition from verbal-logical, analytical thinking to figurative-situational thinking.

Among the main features of the informational model of learning, one should recognize the possibility of figurative fixation of thought using modern multimedia technologies.

Such aspects of the implementation of ICT (information and communication technologies) are very important for philological education. It is well-known that visual imagination is widely used in conducting educational and scientific activities in philological education. After all, using visual images, a person visualizes any concepts and processes and understands them better.

In the process of educational and scientific work of future specialists in the automobile industry, imagination (together with thinking and memory) plays the unique specific functions. Imagination visualizes the nature of the problem (objects and phenomena), and accelerates its solution.

In philological education, imagination is a necessary condition for creative knowledge, because the feature of successful learning is to create the best conditions for visualization of knowledge through their simulation by subjects of learning.

The peculiarity of the introduction of ICT in philological education is the "immersion" in the environment of visual objects. After all, the visual technology provides not algorithmic, but clear image of the object. We use computer modeling at all stages of education.

Consequently, computer training contributes to a deep understanding of theoretical and practical material, greatly increases the independent component of student's academic and scientific activities, and substantially optimizes the work of the teacher (computer testing).

References

1. Competent approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. / [edit. O.V. Ovcharuk]. - K.: «KIS», - 2004. – 112 p.
2. Educational technologies // [edit. O.M. Piekhota]. – K.: «A.S.K.» - 2001. – P. 163–180.
3. Nikolaienko S. Information revolution in education/ S. Nikolaienko// Higher school. – 2005.- № 5. – p. 3–9.

Бакум Зінаїда,
 м. Кривий Ріг
zinabakum@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В МОВНІЙ ОСВІТІ

Ідеї, пов'язані з розвитком особистості, не байдужої до сутності власного буття й існування інших людей, повинні посісти чільне місце, мати найвищу цінність у нормативно-правових актах, освітніх концепціях, наукових дослідженнях, освітянській практиці.

Сучасні вимоги до освітнього процесу потребують глибокого осмислення педагогами феномена «духовність», аналіз якого дає підстави свідчити про багатовекторність означеного терміна: «вищий рівень розвитку особистості», «мотиваційна компонента», «багатовимірна система», «відчуття й усвідомлення краси» тощо.

На особливу увагу заслуговує витлумачення духовності, запропоноване відомим сучасним психологом М. Савчиним: «Духовність як основа людської моралі, представлена любов'ю, релігійністю, прагненням людини до істини, добра, художньо-естетичним ставленням до навколишнього світу. Тут систему духовних цінностей поповнюють громадянські (почуття патріотизму, ідентичності з національною спільнотою, відповідальність за долю нації), естетичні, екологічні, світоглядні цінності» [6].

У поданій інтерпретації спостерігаємо неабиякий інтерес до поєднання в людині «мудрості та блага», «пізнання і добродійності», «думки та гідності», а також пропагування тісного взаємозв'язку духовності й освіти, на важливість якого вказували просвітителі упродовж багатьох століть.

Таку думку висловлює Я. А. Коменський, який наголошує на тому, щоб в освіті був присутній Бог і Його Слово. Без цього освіта втрачає свою основну місію – знайомити дітей з Богом, Його творінням і Його законами, перетворюється на викладання предметів, позбавлених кінцевого цілісного сенсу. Уся шкільна система повинна переслідувати єдину мету: пам'ятати, що земне життя – це є лише підготовка до вічного [4]. Я. А. Коменський доводить, що всі найкращі якості закладені в людині Богом, тому їх упродовж навчання і життя треба активно розвивати.

Незаперечним є те, що у формуванні духовної особистості мова посідає особливе місце, оскільки є рідною мовою народу, до якого належить людина, частиною його духовної культури, формою вияву його національного й особистісного самоусвідомлення.

Так, відповідно до Програми з української мови [7] мета навчання сучасній школі полягає у «формуванні компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості». Пріоритетні завдання пов'язані з «формуванням духовного світу учнів цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів», «прилучення через мову до культурних надбань українського народу й людства загалом», «формування у школярів компетентностей комунікативно доцільно й виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування з дотриманням норм українського етикету».

Окреслено можливості предмета «українська мова» у формуванні ключових компетентностей, із-поміж яких:

– загальнокультурна грамотність – використання української мови для духовного й культурного самовиявлення; ставлення: зацікавленість світовими культурними набутками, повага до розмаїття культурного вираження різних народів;

– соціальні та громадянські компетентності передбачають уміння: співпрацювати з іншими на результат, запобігати конфліктам і розв'язувати їх, досягати розумних компромісів; ставлення: сприйняття людської гідності як найвищої цінності; повага до законів України, зокрема до норм українського мовного законодавства; повага до правових норм.

Через теми обов'язкових та рекомендованих робіт реалізується соціокультурна змістова лінія програми. Створення висловлень має сприяти утвердженню ієрархії цінностей, формуванню світогляду учнів, становленню їх як громадян України, а також слугувати орієнтиром у спрямуванні навчання на оволодіння ключовими компетентностями.

Якщо проаналізувати Біблію [2] («Слово Бога живого до людей», «Книга Книг», «Новий Заповіт», «Євангелія», «Абсолютна істина», «Хліб насущний», «Книга людства», «Святе письмо», «Авторитетний суддя», «Духовний Всесвіт», «Священна книга», «Закон Божий», «Слово Боже», «Джерело води живої»), то побачимо, що всі окреслені ознаки духовної особистості без винятку можна виховувати завдяки використанню біблійних текстів, які крок за кроком допоможуть проникати у світ слова, пильно вивчати словесну тканину цієї Великої Книги. Сприйняти всім серцем біблійне одкровення – набагато важливіше, аніж просто виконувати певний набір правил на всі випадки життя. Той, хто читає Біблію, повинен бути готовим до того, що вона заволодіє його душею і поступово змінить його поведінку та його самого [3, с. 54].

Біблійні тексти [1] допоможуть особистості змінити не лише її мислення, а й сутність, наріжним каменем якої стане любов – основа Божої природи. Адже Любов – найвища чеснота людського характеру, найпотужніша і наймогутніша сила у всесвіті: «1. Коли я говорю мовами людськими й ангольськими, та любови не маю, то став я як мідь та дзвінка або бубон гудячий! 2. І коли маю дара пророкувати, і знаю всі таємниці й усе знання, і коли маю всю віру, щоб навіть гори переставляти, та любови не маю, то я ніщо. 3. І коли я роздам усі маєтки свої, і коли я віддам своє тіло на спалення, та любови не маю, то пожитку не матиму жодного! 4. Любов довготерпить, любов милосердствує, не заздрить, любов не величається, не надимається, 5. Не поводить нечемно, не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого 6. Не радіє з неправди, але тішиться правдою. 7. Усе зносить, вірить у все, сподівається всього, усе терпить! 8. Ніколи любов не перестає! Хоч пророцтва й існують, та припиняться, хоч мови існують, замовкнуть, хоч існує знання, та скасується. 13. А тепер залишаються віра, надія, любов, оці три. А найбільша між ними любов! (1-е до Коринтян, 13: 1 – 8; 13). Саме таку любов проілюстрував Ісус Христос. У Євангелії від Марка (10:45) Він так говорить своїм учням: «Син Людський прийшов не на те, щоб служили Йому, але щоб послужити і душу Свою дати на викуп за багатьох».

Значний пласт у Біблії становлять фразеологізми, у яких інформацію виражено в культурно-конотативному аспекті значення. Важливим є ще й те, що частина таких одиниць не безпосередньо співвідноситься з текстами Старого та Нового Заповітів, а лише створені на основі відповідних біблійних ситуацій [1, с. 195].

Про важливість духовних цінностей у житті йдеться у фразеологізмі «Жити не хлібом єдиним» [4]. Приймавши хрещення, Ісус був поведений Духом Божим у пустелю, де сорок днів провів у молитвах і пості. Знаючи про голод, який почав відчувати Христос, диявол

хитро спокушав Його: «Коли Ти Син Божий, скажи, щоб каміння це стало хлібами» [Матвія 4 : 3]. Ісус, розуміючи, що немає в тому волі Отця Небесного, а найбільше благ у виконанні Закону Божого, відповів: «Не хлібом єдиним буде жити людина, але кожним словом, що походить із уст Божих» [Матвія 4 : 4]. Христос повторив слова Мойсея, з якими він звернувся до євреїв після того, коли Бог дав йому скрижалі із заповідями [Повторення Закону 8 : 3].

Отже, у формуванні духовної особистості мова посідає особливе місце. Саме через мову відбувається прилучення до духовних цінностей, вироблених людством, формування духовно багаті особистості, яка усвідомлює значущість власної та інших культур, усю відповідальність перед навколишніми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакум З. П. Формування соціолінгвістичної компетентності іноземних студентів засобами біблійної фразеології /З. Бакум // Американські та британські студії: мовознавство літературознавство, міжкультурна комунікація: зб. наук. праць; за заг. ред. А. Г. Гудаміана. – К. : Талком, 2015. – С. 194–200.
2. Біблія на українській мові. Преклад Іванка Огієнка. – Режим доступу: <http://www.my-bible.info/biblio/ukrainskaya-bibliya/index.html>
3. Гнот С. Євангельське наповнення освіти як домінуючий аспект формування здоров'я особистості / Гнот С. // «Наука. Релігія. Суспільство». – Львів, 2014. – № 2. – С. 54–58.
4. Колоїз Ж. В. Слово Благовісті : словник-довідник фразем біблійного походження / Ж. В. Колоїз, З. П. Бакум. – Кривий Ріг : Вид-во «І. В. І.», 2002. – 195 с.
5. Коменський Я. А. Велика дидактика / Ян Амос Коменський. – Москва: Уч.пед.издат, 1955. – 252 с. – (Педагогічні твори) . / Komenskyi Y. A. Great didactics / Yan Amos Komenskyi. – Moskva: Uch.ped.yzdat, 1955. – 252 s. – (Pedagogichni tvory).
6. Савчин М. Духовний потенціал людини : [монографія] / Мирослав Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
7. Українська мова. 5 – 9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>

Бахтіарова Тетяна,
м. Херсон
tstv1509@gmail.com

ДЕТЕКТИВНИЙ РОМАН «ЖЕРТВА ЗАБУТОГО МАЙСТРА» Є.КОНОНЕНКО: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Проза сучасної письменниці – Євгенії Кононенко є непересічним, яскравим явищем у сучасній українській літературі. Детективні романи, повісті авторки мають захоплюючий пригодницький сюжет, інтригують своєю таємничістю, піднімають актуальні соціальні проблеми. У цілій низці творів, зокрема, «Колосальний сюжет», «Новели для нецілованих дівчат», «Повії теж виходять заміж», «Без мужика», «Жертва забутого майстра» авторка торкається гендерної проблематики. У стилі письменниці талановито крізь призму

феміністичної інтерпретації осмислюється доля жінки у пострадянському просторі, її місце і самоідентифікація. Тексти письменниці позначені елементами автобіографізму це надає їм відкритості, сповідальності. Загалом індивідуальний стиль Є.Кононенко, на думку В.Саєнко, характеризується «<...> невимушеністю, простотою та природністю. Однак простота не означає спрощеність< ...>важливим для авторки залишається сам твір, а не його внутрішня технологія...» [5, с.610-611]. Проза Є.Кононенко ґрунтовно розглянута у працях сучасних літературознавців, зокрема Л.Волошук, Л.Кицак, М.Крупки, В.Саєнко, Л.Таран, С. Філоненко, Р.Хархун,.

Метою дослідження є розглянути гендерний аспект у детективному романі Є.Кононенко «Жертва забутого майстра» (2007). Гендерна тема розроблена у наукових розвідках зарубіжних та українських літературознавців, зокрема, В. Агеєвої, О. Забужко, Н.Зборовської, Н. Лебединцевої, А. Матусяк, Л. Скорини, Л. Ушкалова .

Поняття «гендер» указує на «...рольові, зумовлені соціумом особливості представників обох статей, зафіксовані у поняттях «фемінність», «маскулінність» (за Ю.Ковалівим) [3, с.215]. У гендерних студіях маскулінність та фемінність не пов'язані з біологічним виявом статі, вони реалізуються у психологічних характеристиках «<...> історично сформованих особливостями культури певного суспільного середовища» (за Н.Зборовською). Н.Зборовська разом із поняттями соціопсихологічного вияву особистості фемінність-маскулінність називає андрогінність (синтез рис маскулінного та фемінного в одній особі) [1, с.293-294].

Виходячи із вище зазначеного слід зауважити про умовне розмежування фемінного /маскулінного дискурсів. Так, маскуліний стиль характеризується екстравертивною спрямованістю, раціональністю, логічністю, схильністю до філософських узагальнень, фемінний – виражається в ірраціональності, чуттєвості, експресивності, психологізмі, інтровертності (за Н.Лебединцевою)[4, с.276]. Формуючи образ наратора у художньому творі «<...> письменник не лише відображає особливості його мислення, характеру, світогляду, < ...> а й оприявнює себе як носія певних світоглядних матриць і стереотипів, зокрема й гендерних» [4, с.277].

Детективний роман Євгенії Кононенко «Жертва забутого майстра» демонструє синтез маскулінного/фемінного дискурсів.

Головна героїня роману – Леся (Єлизавета) Косовська втягнута у коловерт містичної інтригуючої історії, пов'язаної із мистецькою спадщиною скульптора Георга Пінзеля. Леся (Маріанна) є співробітницею агенції для іноземців «Таємне бажання». Карен Пепербаум, власник компанії, дає завдання дівчині «розгадати загадку» Пінзеля для таємничого замовника із Франції, Мішеля.

У творі кілька сюжетних ліній, основна пов'язана із Лесею (Маріанною), допоміжними є пошуки місць перебування Пінзеля у готичному Львові, Бучачі, а також висвітлення життєвої історії загадкового Мішеля. Окрема сюжетна лінія католика Річарда Адлера (батька Мішеля), який з примусу став солдатом нацистської армії і був відправлений на Східний фронт. Саме йому у Львові часів Другої світової старим євреєм Велвлом Готлібом було передано матеріали про Пінзеля. Саме ця містична історія із минулого отримала несподіване продовження в сучасності: нащадки Готліба та Адлера зустрілися у Бучачі.

Мішель – герой-замовник, таємничий іноземець, якого авторка наділяє певною нерішучістю, загадковістю, невротичністю приховує свою справжню мету приїзду, про неї читач дізнається згодом. Формально він – мистецтвознавець, який цікавиться спадщиною

майстра скульптури XVIIIст. Георга Пінзеля, свою поїздку спланував як данину пам'яті про батька. Реально ж герой приховує свою справжню мету і не розкривається до кінця Маріанні. Авторка застосовує ніби прийом «маски», зображуючи цього таємничого, дещо інфантильного героя. Насправді Мішель – не просто поціновувач мистецьких шедеврів, а іменитий німецький скульптор – Готтеслойгнер, техніка його робіт багато в чому суголосна із шедеврами Пінзеля. Показово, що псевдонім Мішеля означає «Боговідступник», його парадоксальність полягає в тому, що герой, створюючи скульптури на релігійну тему епатажно заявляв свою непричетність до релігії. Героя-замовника Маріанна (Леся Косовська) називає «хлопчиком». Він егоїстичний, манірний, несамостійний. Євгенія Кононенко в тексті мотивує, пояснює причину такої «слабкодухості», так сталося, бо Мішель постійно перебував під «владою жінок», спочатку матері, а потім сестри. Наприкінці твору стають зрозумілими фрази героя, адресовані таємничій незнайомці: *«Вона мене таки дістала! Отже, то була вона!»* [2, с. 123]. У тексті твору авторка вдається до інтерпретації образу-марення жінки-незнайомки, причому такі візії являються і героїні – Маріанні і так само Мішелю. Це ніби тінь чогось невідворотного, фатуму, долі, яка переслідує героїв. Долю як фатум у творі сприймає Мішель, на інтуїцію і на «підказки долі» він сподівається, шукаючи манускрипт Пінзеля. У творі Мішель Адлер постає ніби двійником легендарного скульптора. Шукаючи і розгадуючи таємницю Пінзеля герой намагався знайти себе, розкритися. Приреченість цієї спроби в тому, що Мішель як і його кумир так і не зазнали щастя, *«у трактаті Пінзеля він сподівався знайти якісь орієнтири для своєї роботи. В якомусь сенсі, шукаючи Пінзеля, він шукав себе.»*, крім того, ще однією ознакою робіт Пінзеля була *недомовленість, що панувала у його творах*» [2, с.60].

З образом Лесі (Маріанни) пов'язано чимало містичного у творі. Леся – діяльна, активна жінка, по життю вона позиціонує себе як мати поряд із чоловіками, які потребують її підтримки та рішучості. Показово, що бажаною для Лесі є роль *«дівчинки <...> поряд із старшим чоловіком»*. Ця мрія отримує шанс здійснитися наприкінці твору. Позиція Лесі у творі може бути розглянута із точки зору маскулінного/фемінного проявів. «Таємне бажання» Мішеля стало поворотним у житті Лесі. Маскулінний дискурс у змалюванні героїні знаходить свій вияв у громадсько-патріотичних роздумах дівчини про її місію «хранительки шедевр як державної пам'ятки». Фемінна інтерпретація образу реалізується у прагненні бути щасливою як жінка, пристрасною; спраглою любов'ю вона перейнялася до Мішеля Арбріє. Слушною є деталь, яка вказує, що дружина Пінзеля і Олеся мали одне ім'я, а також співпадала їх дата народження. Символічного значення у творі набуває згадка про образ «Несподіваної радості». Авторка згадує про нього, характеризуючи стан дівчини, яка міркує про майбутнє. Ікона «Несподіваної радості» демонструє біблійний сюжет – покаяння юнака-грішника через молитву, його зцілення духовне і фізичне. Завдяки цьому образу авторці вдається показати ставлення до знаків долі. Символічною є і назва твору. Жертва забутого майстра асоціюється із таємничим зникненням скульптора, а також із особистою трагедією Г.Пінзеля, манускрипт, який був схований у «череві жертви» у картині «Жертвоприношення Авраама» містив свідчення того як склалася доля митця. Якоюсь мірою Мішель Арбріє повторив життєвий та творчий шлях славнозвісного німецького майстра.

У романі «Жертва забутого майстра» Євгенія Кононенко яскраво відображає жіночу рецепцію та інтерпретацію світу. Змальовуючи персонажів авторка наголошує на

психологічних відмінностях між статтями. Зокрема, фемінне чуття у неї домінує над маскулініними аналітичними висновками.

СПИСОК ВИКРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Зборовська Н. Психоданаліз та літературознавство: Посібник / Н. Зборовська – К.: «Академвидав», 2003. – 392с.
- 2.Кононенко Є. Жертва забутого майстра / Є. Кононенко – К.: Грані-Т, 2007. – 180с.
- 3.Літературознавча енциклопедія: у 2-х томах. / Авт.уклад. Ю.І.Ковалів. -- К.: ВЦ «Академія», 2007. – 608с. Т.1. –2007. –608с.
- 4.Лебединцева Н. «І знову єдиний правдивий чоловік» або маскуліний дискурс у творчості Оксани Забужко та Ліни Костенко в контексті українського пост фемінізму / Н.Лебединцева // Перехресні стежки українського маскуліного дискурсу: Культура і література ХІХ-ХХІст./ За ред. А.Матусяк. – Київ: Laugus, 2014. – С. 275-306..
- 5.Саєнко В.П. Стилїстична майстерність Євгенії Кононенко (збірка «Колосальний сюжет») // Українська література ХХст.: діапазон творчих голосів та мистецьких відкриттів. Вибрані літературознавчі праці / Валентина Саєнко. – Львів: ЛА «Піраміда», 2016. – С.610.

Беценко Тетяна,

м. Суми

tpb2016@ukr.net

ПРИРОДА СИНТАКСИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НОВЕЛІСТИКИ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА

В. Стефанік в когорті українських митців постав як самобутній і сильний новеліст, кожне його висловлення – чітке та карбоване, точне і вичерпне. Синтаксис новелістики В. Стефаніка – простий і водночас образно-мотивований; думка представлена лаконічно, сформульована конкретно та містко. Мовнообразні форми, актуалізовані митцем, покликані передати трагізм та надривність зображуваного.

Мета розвідки – виявити та описати характерні для новелістики Василя Стефаніка синтаксичні засоби, що формують стильову манеру митця і водночас забезпечують художньо-образну інтенсифікацію оповіді .

Спостереження за специфікою синтаксичної стилесистеми Стефаніка-новеліста дають підстави окреслити складники та встановити ознаки його ідіотворчості, що буде з'ясовано нижче.

1. Стиль новели вимагає максимально чіткого та ємнісного викладу думки. Талант новеліста полягає в умінні знайти чи створити таку конструкцію, слово, образний засіб, що максимально би об'ємно передавали інформацію шляхом активізації мінімальної кількості одиниць. Уроджений дар Стефаніка-новеліста органічно поєдується з вимогами обраного жанру. Синтаксичні конструкції, що їх використовує митець, за будовою – прості структури або складні, проте, хоч і поширені, однак не обтяжені другорядними членами речення. Відтак текст легко сегментується та сприймається читачем, виклад оповіді не губиться. Домінування простих поширених неускладнених речень забезпечує вичерпність поданої інформації. Наприклад: Лесиха повиносила все з хати до сусідів [2, с.42], Небо дрожало разом зі звіздами. Одна впала з неба. Лесиха перехрестилася [2, с.43]. Підтримують стиль

новелістичного викладу частовживані як непоширені, так і поширені структури, ускладнені й неускладнені: Семен іще мовчав [2, с.48], У Романихи заслабла корова [2, с. 53], Пахло від неї слабкістю і болем страшним, аж німим [2, с.53], Замкнула очі [2, с.52].

Характерні для ідіолекту В. Стефаніка речення (поширені та непоширені) з одним присудком у формі 3 особи множини чи однини минулого часу (з опущеним підметом): Пішли [2, с.35], Спускалися в долину до ріки [2, с.57], Заснув [2, с.141], І побіг з мішком на плечах. Але жінка з хлопцями доганяла. Вже перед самою коршмою хапнула за мішок [2, с. 40]. Це водночас і засіб економії мовних одиниць, і засіб концентрації уваги на повідомлюваному.

Часто автор вдається до використання речень (простих чи складних) з кількома присудками в аналогічній формі: Врешті ляг на землю і скинув китпар [2, с.41], І лежав, і свистав завзято [2, с.42], Підняла голову, глянула у вікно [2, с. 46], Вернувся і пішов до моста [2, с.58], Вступив уже у воду по кістки та й задеревів [2, с. 58] Над самою рікою не міг поволі йти, але побіг і лишив Гандзуню [2, с. 57], Йшов довго лугами та став на горі [2, с.57]. Вертикальне та горизонтальне поєднання таких речень у тексті забезпечує створення напруги оповіді, драматизму зображуваного, сприяє вибудуванню композиції та розгортанню сюжету. Це своєрідний прийом лаконізму висловлення, що пришвидшує кульмінацію.

2. Для ідіолекту В. Стефаніка характерним є уживання порівняльних конструкцій. Порівняльні структури виділені в реченні у препозиції (Ніби я знаю, куда вночі її провадити? [2, с.140]), інтерпозиції (Доньки, як зазулі, до неї говорили [2, с.36], Від заходу било на них світло, як від червоного каменя, тверде і стале [2, с.34], Віконце червоніло, як свіжа рана, і лляло кров на хатчину [2, с.99], Ноги делькотіли, як підвіяні, і шпоталися [2, с.39]) та постпозиції (Звізди мерехтіли, як золоті чічки на гладкім залізнім тоці [18, с.36], І пани, як заяці, висувалися [2, с.89], Уваліть му ноги, як псові, аби тегав за собою [2, с.41]). Митець вдається до порівняльних структур як однокомпонентних (Ноги, синку, як коновки, набриніли [2, с.72], Не далекі ваші гони, кості, як мечі, із шкіри вілазе [2, с. 73], ... а рот уже розхилився, як ворота [2, с. 49], Станеш насеред церкви, як сновида [2, с. 49]), так і багатоконпонентних, поширених (Та й махаєш головов, як конина на сонце, та й пускаєш нитки слини, як павук, такі тоненькі... [2, с. 49], Згори кінь виглядав, як би Іван його повісив на нашильнику за якусь велику провину, а ліва рука Івана обвивалася сітею синіх жил, як ланцюгом із синьої сталі [2, с. 59]). Художньою виразовістю відзначаються порівняльні конструкції, що їх автор актуалізує в кінці речення. У таких випадках досягається їх логічне виділення – виникає смисловий та образно-емоційний, естетичний акцент (В стайні запанував тяжкий відпочинок, що по утомі зораних ланів паде на стайню, як тяжкий камінь [2, с.95], Ти зійшов, старигане, на діточий розум, та лиши дитину в супокою, не підкидай ним, як гарбузом [2, с.46].

Вагомим стилістичним прийомом у виразовому плані є використання повторюваних та парцельованих розгорнутих порівняльних конструкцій: Сльози падали, як дощ. Як раптовий, падали, що нараз пуститься, та й незабавки уймється [2, с.37], Заплакала за мною хата. Як дитина за мамов - так заплакала [2, с.33]. У таких випадках увага мимоволі переноситься на порівняльний зворот та об'єкт порівняння.

Поширені у новелах порівняльні речення: Аби так моїм ворогам конати, як мені було із своєї хати віступати! [2, с.32]. Розглядалася по стаєнці, як би прощалася з кожним кутом [2, с.55]. Неодноразово автор вдається до моделювання конструкцій з діалектним

порівняльним сполучником *як + частка би*.

Національно-канонічним вважаємо використаний автором прийом заперечного порівняння, що пов'язує мовотворчість митця з народнопоетичною традицією: Сільський богач Андрій Курочка сидів коло стола і обідав, - не обідав, а давився кожним куснем. [2, с.86], Через маленьке віконце гляділа на нього осіння ніч. Десь то і не ніч, але чорна жура, що голосила по вуглах хати і дивилася на нього сивавим немилосердним оком [2, с.87], ... О, він іде городом курочки – не йде, а скрадається під стодолу [2, с.88]. Фольклорні моделі порівняльних конструкцій слугують показниками національно-мовного світогляду митця, є естетичними знаками словесно-образної етнокультури.

3. Поетику викладу створюють повторювані одиниці. Як відомо, повтор виступає стилістичною синтаксичною фігурою, що твориться спеціальним нагромадженням окремих мовних елементів у вигляді повторного їх використання. Наприклад: Купить корову, та й здожне, купить свиню, та й решетину дістане. [2, с.31], Пив, а пив, а пив; пропив букату поля, пропив город, а тепер хату продав [2, с.31]. Автор актуалізує повтори у мікроконтексті (у висловленні): Камінь, вода – не я тебе буду, небого, пошивати. Камінь, - аби камінь, та й розпук би си із желю! [2, с.32], Лиш хочу встати, а приспа не пускає, ступаю – не пускає [2, с.32] та у макроконтексті (на тлі новели в цілому): наприклад, анафоричний повтор конструкції **виходжу надвір** [2, с.32], повтор слова-образу **сльоза** у новелі "Стратився", ключового слова **пила** у новелі " Святий вечір".

Отже, письменник моделює тексти на основі використання як лінійно, так і вертикально розташовуваних повторюваних одиниць у різних їх комбінаціях, переплетеннях, узаємодії .

Митець органічно поєднує у тексті кільцевий повтор: Йду я з хати, геть цалком вже виходжу, та й поцілував-сми поріг, та й іду [2, с.32], Пропив-єм усе що до нитки. І полотно пропив [2, с.32], що своєрідно обрамлює висловлення, підкреслює основну думку, акцентує увагу на змісті, також градаційний повтор, що інтенсифікує оповідь: Сиджу я та реву, так реву, якби з ні хто паси дер [2, с.32], але він коні батоном та батоном [2, с.38], Мури, мури, а між мурами – дороги, а дорогами – тисячі світил... [2, с.38].

Як й інші засоби, повторювані одиниці апелюють до розгортання сюжету в динаміці, підкреслюють емоційність думки, естетизують оповідь в цілому.

4. Членування тексту на абзаци засвідчує смислову сегментацію змісту оповіді. Показово, що часто абзац складається з одного (простого чи складного) речення. На тлі контексту (мікроконтексту) спостерігаємо поєднання кількох таких абзців:

Пішов, бо стелилася перед його очима ясна і далека. Кожні ворота минав, усі білі вікна.

Любив свою дорогу, не сходив з неї ніколи.

У днину вона була безконечна, як промінь сонця, а вночі над нею всі звізди ночували.

Земля цвілаї квітами своїми сміялася до нього. Він їх рвав і затирав у свій буйний волос.

Кожна квітка кидала йому одну перлу під ноги [2, с. 83].

Отже, у такому невеликому за обсягом тексті, як новела, В. Стефаник потужно використав із образно-змістовою метою структурний засіб організації тексту – абзац.

5. Спостережено, що митець актуалізує в тексті речення з прямою мовою (новели "Стратився", "Палій" [2, с.96]," Лист" [2, с. 82]). Як правило, це не поодинокі речення, а цілі абзаци з низкою конструкцій з прямою мовою. Відтак постає корпус одиниць із прямою мовою, об'єднаних ідейно-тематичним змістом, які передають емоційний стан персонажа,

також слугують розгортанню оповіді.

6. Привертає увагу просодика тексту як засіб стильової та образно-змістової організації новелістичного жанру. Автор створює відповідну емоційну тональність, обираючи певний ритмічний малюнок оповіді. Ритм виникає на основі чергування синтаксичних структур. Наприклад, у новелі "Палій" послідовно, протягом усієї текстової канви, спостерігаємо актуалізацію речень з однорідними членами, здебільшого присудками. Поєднання у абзаці, ССЦ таких речень забезпечує рівномірність, злагодженість, плавність викладу, також сприяє послідовному динамічному розгортанню думки, її кінечної – лейтмотивної реалізації. Як-от: Федір потім ніколи не ходив до стайні і не говорив з наймитами. Спав у stodолі і не показувався на очі. По Великодні Марія віддалася за фірмана і переходила з ним на службу до другого пана. Федір вийшов з ними за браму і попрощався. [2, с. 95]

Фактично, кожна новела відзначається наявністю симетричних конструкцій з дієсловами-присудками. Як правило, таких дієслів у реченні – дві одиниці, зрідка спостерігаємо наявність трьох дієслівних компонентів: У кутику на лавці сидів мужик та плакав [2, с.37], Вони не сміли приступити і бити тата [2, с.41], І плювала кров"ю, і синіла, але тримала за руки [2, с.41], Взяла мішок на плечі та й поволіклася додому з дітьми, як пришиблена курка [2, с.42]. Здебільшого дієслівні компоненти розташовуються в кінці речення: ... а Лесь і Лесиха стояли закамелі, покервавлені і не рушались з місця [2, с.41], Хлопці стояли подалік і дивно дивилися на тата [2, с.42]. Нерідко цілий абзац виявляється побудованим за таким зразком: Вечором сидів Михайло на лаві та й держав на колінах Андрія. Вогонь палахкотів у печі і освітлював хату червоним світлом. Михайлиха сиділа перед печею та варила вечерю [2, с.46]. Домінування прямого порядку слів у тексті забезпечує чіткість викладу та точність розуміння змісту: Такого ніхто не чув та й не буде чути [2, с.42], Семениха аж заплакала, аж затремтіла [2, с.49].

Отже, синтаксична організація новелістики В. Стефаніка – проста і разом із тим унікальна, як і його ідіолект. Стилїстична і стильова система письменника є органічною та мотивованою, співвіднесеною з творчою манерою прозаїка, його уподобаннями, нахилами, обраними стильовими домінантами, вимогами жанру. Художні висловлення Василя Стефаніка – зразок точного, невимушеного і довершеного використання синтаксичних ресурсів мови з естетичною метою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.. Беценко Т.П., Голуб І. Б. Стилїстика сучасної української мови. Фонїка / Т. П. Беценко. – Суми: Мрія, 2015. – 324 с.
2. Стефанік В. Вибрані твори / Упорядк. текстів, передм. та прим. І. М Андрусяка / Василь Стефанік. – Харків: Веста: Ранок, 2003. – 192 с.

Бокшань Галина,

м. Херсон

alebo@ukr.net

НЕОМІФОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ СВІТУ В ДИЛОГІЇ ГАЛИНИ ПАГУТЯК «ПИСАР СХІДНИХ ВОРІТ ПРИТУЛКУ» ТА «ПИСАР ЗАХІДНИХ ВОРІТ ПРИТУЛКУ»

У діалогії «Писар Східних Воріт Притулку» та «Писар Західних Воріт Притулку» Г. Пагутяк вибудовує неоміф Притулку, послідовно дотримуючись принципів міфомислення й водночас уникаючи безпосереднього наслідування існуючих міфологічних моделей. Характерною прикметою космогонічного неоміфу письменниці є його антропоцентричність: узаємопов'язаність світу Притулку і долі окремої людини. Письменниця акцентує відмінність його від традиційних міфічних топосів (раю, землі обітованої, Авалону, Атлантиди, Ельдорадо та ін.). Зміни, метаморфози, динаміка – суть Притулку, тоді як атрибут раю та інших утілень омріяного життя – постійність блаженного існування. У Притулку відбувається «алхімічний процес перетворення людини із скривдженої, заляканої та упослідженої на ту, котра усвідомила абсурдність існування і перестала боятись *того* світу» [4, с. 52]. Притулок Г. Пагутяк – радше живий організм, чутливий до зовнішніх змін: «Зрештою, Притулок одразу змінювався, як тільки хтось покидав його межі, як то має бути всюди, але у світі народжень і смертей цього не помічали» [4, с. 7].

Головна ознака Притулку, що відрізняє його від християнського раю – доступність для усіх тих, хто потребує його й вірить у його існування. Можливість потрапити в нього не вимагає очисних обрядів, каяття і покути. Власне, процес очищення, як зазначає Г. Пагутяк в есеї «Рукави, вологі від роси», відбувається в самому Притулку: «Коли ти зміниш себе, очистишся, то зможеш вказати іншим дорогу до Притулку» [6, с. 114]. Він однаково відкритий як для невинної дитини (Настуні), так і для того, хто має справу з Дияволом (лікаря Якова), чи несе на собі тягар убивці (Джона Сміта): «Притулок – не рай, куди беруть лише праведників, чи пекло, де цілком незаслужено перебувають самогубці, за те, що вони нібито знехтували дар життя» [4, с. 56].

На відміну від традиційних космогоній, існування Притулку не передбачає наявності сакрального центру: «Зрештою, Притулок теж не має центру, столиці, бо тут центр – усюди» [4, с. 85]. Він ніби є художнім утіленням уявлення Р. Барта про «структуру без об'єднуючого центру» [1, с. 416]. Важливішими є топоси на межі – Східні й Західні Ворота. Вони, як Альфа і Омега (невипадково імена Писарів починаються з першої й останньої літер алфавіту), відображають повноту ідеї Притулку, що втілює «абсолютний захист» [4, с. 83]. Монастир як варіант храму позбавлений функції центру, а є лише однією з частин Притулку. Навіть вежа, яка у космогонічному міфі може виступати «архітектурним «утіленням» Світового дерева» [7, с. 45], що символізує зв'язок верху й низу, зміщена на периферію – до Західних Воріт. Світ за межами Притулку – *той* світ – інтерпретується як хаос: «плач, брязкіт зброї, виття сирен і ляскання батога по людському тілі, перестук зубчатих коліс, поодинокі постріли самогубців, калатання сердець тих, кого вели на страту, крик породіль – усе це зливалось в один великий лемент людського роду» [4, с. 133]. Притулок із наявними у ньому селами, містами й хуторами не має чітких просторових обрисів: «<...> тут не було ні країн, ні кордонів» [4, с. 69]. Відтак, дифузна топографія Притулку свідчить про модифікацію письменницею традиційних космогонічних міфів, яким притаманне чітке означення свого/чужого простору з яскраво вираженим поділом верх/низ або ж верх/середина/низ та вказівкою сакрального центру. Навіть найвиразніші його просторові координати – схід/захід – не відображають властивого міфологічним уявленням протиставлення добра і зла.

Річки складають важливу частину міфологічної географії, в якій гідроніми наділені потужною символікою. І в цьому випадку космогонічний неоміф Притулку оприявнюється через протиставлення традиційним топосам: «Тут не тече ріка Лета, у водах якої з тебе змиваються всі гріхи й добродійства. Річок тут мало» [4, с. 103]. Натомість письменниця

фокусується на образі безіменного озера, семантика якого розкривається у взаємозв'язку з образом Симеона. Він був нерозлучний з озером, а «вода була його улюбленою стихією» [4, с. 17]. Через образ Симеона, чие ім'я означає «той, хто чує Бога», реалізується мотив гармонії з природою: «<...> Симеон жив посеред дерев, глини, очерету і води. Вони розмовляли, а він їх слухав, отже, жив у злагоді з власним іменем. Схоже, що він прибрав його уже в Притулку, хоча могло бути й так, що тільки тут він усвідомив, як треба жити, маючи таке ім'я» [4, с. 20].

Антропоцентричність неоміфу Г. Пагутяк виявляється також у специфіці першоелементів, з яких постає Космос-Притулок. Стихії, що беруть участь у народженні світу з хаосу, в інтерпретації письменниці асоціюються з мешканцями Притулку: вогонь – з Марфою, вода – з Симеоном, повітря – з Лі, земля – зі та Джоном Смітом («кам'янів протягом усього життя, і камінь дійшов уже до серця» [5, с. 14]). Вогонь – це також сила одержимості, яка вивела Ізидора, Марфу й Христинку з Притулку. Земля – це ґрунт, у якому вкорінені Писарі. Твердості каміння не вистачало Антонові та Якову, які надто переймалися долями прибульців, адже «Писар має бути наче камінь, на який наштовхується потік. Він має бути непорушний» [4, с. 117]. Така кореляція образів-персонажів діалогії з першостихіями відображає синтез космогонічного й героїчного міфів: створення світу Притулку ототожнюється з початками нових життів його мешканців.

У фінальних словах однієї з книг Бібліотеки – «ПРИТУЛОК – ЦЕ Я» і в уявленні індіанця Джо про те, що він сам собі є Притулком, можна вбачати код до розуміння художньої ідеї Притулку. На нашу думку, він закорінений у біблійній тезі «Царство Боже всередині вас», у якій сконцентровано думку про можливість віднайти в собі Божественну істину. У рецепції Г. Пагутяк євангельські слова набувають сенсу самопізнання: людина повинна усвідомити, що «все сховане в ній самій, що вона стає Притулком, цією скринькою, де зібрані всі скарби минулого, майбутнього і теперішнього» [5, с. 120].

Віра в існування Притулку постає своєрідною альтернативою до традиційних релігій, оскільки проектує з небесної на земну площину ідею Божественного порядку, яка виявляється у «здатності людського роду до самоочищення і справедливості за життя, а не після смерті» [4, с. 69]. Притулок утілює можливість досягнення омріяної гармонії, обіцяної християнським ученням, ще до переходу останньої межі: «Рослини жили тут так само спокійно, як і люди. Та й не може бути по-іншому, коли тут панує злагода. Із сонцем, порами року, небесними та земними водами» [5, с. 15]. Притулок постає особливим місцем, «куди приходять люди і де ніхто не вмирає» [5, с. 43], де «живуть за законами Всесвіту» [5, с. 24]. Зовнішню несхожість цього краю на небесну оазу акцентовано у роздумах Джона, для якого він «виглядав надто земним» [5, с. 22]. Відтак, топос Притулку є трансформацією християнських уявлень про потойбічне життя, адже в ньому атрибути небесного і райського (спокій, безсмертя, гармонія між усіма Божими створіннями) переносяться на земне.

Г. Пагутяк виводить генезу Притулку також від лісу, який певною мірою є його прообразом, акцентуючи в такий спосіб семантичну домінанту топосу – місце захисту, сховку, безпеки. Так, в есеї «Брама для солі і вітру» письменниця стверджує: «Найкраще – це ліс. У лісі не може бути війни, він – притулок» [3, с. 114]. Таку семантику цей образ має в повісті «Небесна кравчиня». У міфології образ лісу акумулює протилежне значення, адже він пов'язується з місцем перебуванням злих сил: «<...> на противагу місту, дому й обробленій землі, як безпечним територіям, ліс дає притулок усіляким небезпекам і демонам, ворогам і хворобам» [2, с. 289]. В інтерпретації Г. Пагутяк ліс як образна репрезентація опозиції

«природа–цивілізація» протиставляється загрозам *того* світу: «<...> саме такий ліс був прообразом Притулку! Печери, дупла дерев, їхні крони, ями, засипані листям, їжа, яка завжди поруч – хіба це не робить його прихистком для слабкої істоти? <...> Отже, лісові Притулок завдячує минулим і, можливо, майбутнім» [5, с. 102].

Г. Пагутяк підкреслює, що семантичний об'єм образу Притулку не вичерпується одним значенням: «Притулок – це більше, ніж просто безпечне місце, хоча й створювався задля безпеки» [4, с. 9]. Письменниця також фокусує увагу на такому семантичному стрижні образу, як місце пізнання життя і свого призначення в ньому: хоч прибульці залишали Притулок із порожніми руками, «того, що вони здобували отут, вистачало, щоб наповнити глибоку криницю пізнання цілого людського покоління у *тому* світі» [4, с. 9]. І в цьому випадку прослідковується кореляція образів Притулку й лісу: «Ліс ближчий до людської сутності на шляху пізнання, вдосконалення» [3, с. 93]. Таким чином, співвіднесеність топосів Притулку й лісу виявляється на кількох семантичних рівнях, що відображають трансформацію міфологічних уявлень, їх адаптацію до реалій сучасного світу.

Таким чином, неоміф, створений у романах «Писар Східних Воріт Притулку» і «Писар Західних Воріт Притулку», засвідчує діалектичне співвідношення неоміфологічної стратегії Г. Пагутяк із архаїчними образами й моделями світоустрою. Міленарні уявлення письменниці відображені у мотивах відновлення космічної гармонії та пошуку шляхів до самовдосконалення. Антропоцентричний характер неоміфу Притулку виявляється в елементах космогонічних і героїчних міфів (ініціальні мотиви), в кореляції персонажів із першостихіями. Через акцентоване протиставлення образу Притулку та міфологічних варіантів землі блаженства налагоджується інтертекстуальний контакт у вигляді контрастування авторського художнього світу зі світом традиційних міфів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – Москва : Прогресс, 1989. – 616 с.
2. Керлот Х. Словарь символов / Х. Керлот. – Москва : REFL-book, 1994. – 608 с.
3. Пагутяк Г. Брама для солі й вітру // Потонулі в снігах : новели, оповідання та есеї / Г. Пагутяк. – Львів : ЛА «Піраміда», 2010. – С. 87–183.
4. Пагутяк Г. Писар Західних Воріт Притулку // Писар Східних Воріт Притулку; Писар Західних Воріт Притулку : романи / Г. Пагутяк. – Львів : ЛА «Піраміда», 2001. – 140 + 136 с.
5. Пагутяк Г. Писар Східних Воріт Притулку // Писар Східних Воріт Притулку; Писар Західних Воріт Притулку : романи / Г. Пагутяк. – Львів : ЛА «Піраміда», 2001. – 140 + 136 с.
6. Пагутяк Г. Рукави, вологі від роси // Мій Близький і Далекий Схід : повість та есеї / Г. Пагутяк. – Львів : ЛА «Піраміда», 2014. – С. 86–131.

Бондаренко Лідія,

м. Херсон

lidiya.bond.2001@gmail.com

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Концепція Нової української школи ставить за мету виховання якісно нового випускника – цілісної особистості, усебічно розвиненої, здатної критично мислити; патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і вміє приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права інших людей; інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя [3]. Для досягнення цієї мети учитель-практик, безумовно, має використовувати новітній методичний інструментарій. Звідси і випускник філологічного факультету університету та педагогічного закладу вищої освіти повинен володіти сучасними технологіями навчання.

За останні роки значно оновилося змістове наповнення фахової підготовки учителя літератури. Проблеми формування професійної компетентності майбутніх словесників порушено в працях Ю. Бондаренка, Н. Волошиної, С. Жили, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, О. Семенов, А. Ситченка, В. Шуляра та ін. Зокрема посібник Г. Токмань спрямовує студентів на виконання конкретних завдань, наприклад, таких: підготувати медіа-презентацію однієї з програмових літературних тем, спроектувати дискусійний момент заняття, написати план-конспект уроку, запропонувати його оригінальну ситуаційну структуру [4]. Однак це питання потребує подальшої наукової розробки.

Мета статті – узагальнити досвід підготовки студентів третього курсу спеціальностей «Філологія (українська мова та література)*», «Філологія (українська, англійська мова та література)*» факультету філології та журналістики Херсонського державного університету до моделювання та проведення уроків української літератури у Новій українській школі.

Відповідно до навчального плану бакалаврів цих спеціальностей методика викладання української літератури майбутні учителі-словесники опановують на третьому курсі упродовж навчального року. Її мета – формування у студентів знань, умінь і навичок викладання курсу української літератури в середніх навчальних закладах усіх типів. Основними завданнями дисципліни є вироблення у них навичок науково обґрунтованого планування навчально-виховного процесу з української літератури, організації та проведення сучасного уроку української літератури; умінь застосовувати засоби розвитку читацької культури учнів, навичок інтерпретації та ідейно-художньої оцінки літературного твору; здатності застосовувати різні прийоми вивчення понять теорії літератури; умінь роботи з фаховими виданнями та методичними джерелами та ін. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми по завершенні курсу студенти повинні, зокрема, знати специфіку, типологію та структуру уроку літератури; принципи, джерела, форми і методи вивчення біографії письменника; основні етапи роботи над художнім твором; принципи та шляхи аналізу художнього тексту; особливості вивчення творів різних родів і жанрів; методику формування в учнів теоретико-літературних понять; уміти науково обґрунтовано змодельовати і провести сучасний урок української літератури.

Під час опрацювання теми «Методи і форми навчання» розглядаємо традиційні підходи та інноваційні нароби учителів-практиків. Так, мова йде про використання інтелект-карт, гіф-анімації, плейкаста, саундтрека, інфографіки, прийому сторітелінгу, про роботу з креолізованими текстами «нової природи» (буктрейлер, комікси, мотиватор на літературну тему, постер на літературну тему, буклет, скрапбукінг, фотоколаж на літературну тему з метою популяризації конкретного художнього тексту або творчості певного автора, кардмейкінг, «дуддл» (заставка для ГУГЛа), про інтернет-сервіси, сайти, програми, конструктори для створення тестових завдань і проведення тестування та ін.

Практика засвідчила, що ефективним шляхом формування у студентів умінь моделювання і проведення занять є рольова гра «Урок літератури» [1]. Уже на першому практичному починаємо підготовку до цієї роботи: студенти демонструють презентацію або рекламу чинного шкільного підручника з української літератури для учнів певного класу (за власним вибором). Продовжуємо розпочате у процесі вивчення теми «Сучасний урок літератури». На це заняття студенти моделюють фрагмент початку уроку: організацію класу, мотивацію навчальної діяльності, оголошення теми та мети. Одночасно працюємо над виробленням умінь оформлення класної дошки. Рольову гру «Урок літератури» практикуємо під час вивчення тем «Розгляд біографії письменника», «Вивчення епічних творів у школі», «Шкільний аналіз лірики», «Особливості опрацювання драматичних творів», «Специфіка вивчення фольклору», «Засвоєння теоретико-літературних понять». Робота над нею проходить у такій послідовності: розробка поурочного плану; проведення заняття в аудиторії та самоаналіз й аналіз апробованої моделі уроку.

До моделювання та проведення конкретної рольової гри залучаємо трьох студентів. Кожен із них проводить фрагмент уроку орієнтовно по 15 хв. Оскільки кількість годин, відведених на практичні заняття, обмежена, не всі студенти академічної групи можуть бути залучені до організації рольової гри. Тому практикуємо розробку майбутніми учителями телезанять. Моделюючи їх, третьокурсники мають змогу переглянути фрагменти уроків, окремі заняття провідних учителів української літератури, студентів-практикантів четвертого року навчання та телеуроки, доступні в інтернет-мережі. На допомогу студентам розробили пам'ятку, в якій є, зокрема, такі пункти: за чинними програмами оберіть тему, що Вас цікавить; за науково-методичними джерелами, у тому числі представленими в інтернет-мережі, проаналізуйте досвід учителів-словесників із її розгляду; дотримуйтеся вимог методичної науки до структури сучасного уроку літератури та опрацювання визначеного Вами навчального матеріалу; змодельуйте власний методичний варіант її вивчення та обов'язково проконсультуйтеся щодо нього з методистом; прагніть до того, щоб Ваше заняття було якомога більше унаочнене.

Проведена робота засвідчила, що підготовка телезанять сприяє поглибленню у студентів знань про специфіку та структуру сучасного уроку літератури, особливості вивчення творів різних родів і жанрів, формуванню у них умінь моделювати і проводити уроки літератури різних типів. Викладачеві вона дає змогу побачити своїх вихованців у ролі вчителя, оцінити їх уміння керувати власними емоціями, слідкувати за своїм мовленням, виступати перед аудиторією, тримати увагу школярів тощо [2].

Підготовка вчителя-філолога, здатного умотивувати учнів покоління Z до вивчення української літератури, є нагальною вимогою часу. Майбутній фахівець має усвідомлювати, з якими проблемами йому доведеться зіткнутися під час виробничої практики в загальноосвітніх навчальних закладах та в подальшій професійній діяльності. Він повинен володіти сучасними технологіями навчання і бути постійно готовим до опанування нових. Для формування у студентів умінь користуватися ними потрібна систематична і планомірна робота на лекційних, практичних заняттях, у процесі самостійного опанування матеріалу із методики викладання української літератури, під час проходження виробничої практики та написання курсових і випускних кваліфікаційних досліджень.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у формуванні в майбутніх учителів-філологів умінь використовувати інноваційні технології на уроках розвитку мовлення та в позакласній роботі з української літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Л. Г. Методика організації рольової гри «Урок літератури» для студентів філологів (із досвіду роботи) / Л. Бондаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2015. – № 5. – С. 42–43.
2. Бондаренко Л.Г. Телеурок як сучасна форма підготовки студента-філолога до проведення занять з української літератури / Л. Бондаренко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 2 (57), травень 2017. – Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2017. – С. 72-76.
3. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/Новини%202017/04/03newschool-presentation-new-30-03-2017-\(2\).pdf](http://mon.gov.ua/Новини%202017/04/03newschool-presentation-new-30-03-2017-(2).pdf).
4. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі / Г. Л. Токмань. – К. : Академія, 2012. – 312 с. – (Альма-матер).

Бродська Ростислава,

м. Чернівці

rostyslava.b@gmail.com

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ УКРАЇНСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННЮ

З кожним роком все більше студентів – іноземних громадян прагнуть отримати освіту в Україні. Перед основним етапом навчання вони проходять курс мовної підготовки з української мови і лише після цього починають навчатися за спеціальністю. У 2017 – 2018 н.р. були організовані і плідно працювали підготовчі курси з української мови для іноземних громадян в Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича. У нашому дослідженні маємо на меті поділитися набутим досвідом у викладанні української мови як іноземної на підготовчих курсах університету.

На підготовчому етапі іноземці активно засвоюють лексичний, граматичний матеріали, набувають умінь і навичок говоріння, спілкування українською мовою, проходять процес адаптації до навчання і проживання в Україні. Допомагають їм у цьому викладачі-словесники, основним завданням яких – виробити у студентів, які вивчають українську мову як іноземну, уміння і навички комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, під час сприймання, відтворення і продукування висловлювань, однаково розвивати в іноземних студентів усі види мовленнєвої діяльності. Ситуативно зумовлене навчання під час аудиторних занять на підготовчих курсах з української мови для іноземних студентів (різнонаціональні групи студентів, отже часто неможливість використання мови-посередника, у нашому випадку – англійської, тим більше, що у студентів різний рівень володіння цією мовою, яка часто для них не є рідною) в умовах прямого спілкування є основним засобом досягнення мети – формування комунікативної компетенції іноземних студентів. На думку С. Пассова, одного з авторів комунікативного методу, комунікативність передбачає мовну спрямованість навчального процесу, яка полягає не так в тому, що переслідується мовна практична мета (по суті, всі напрями минулого і сучасності ставлять таку мету), скільки в тому, що шлях до цієї мети є саме практичне користування мовою. Практична мовна спрямованість є не тільки метою, але й засобом [5].

По суті справи, на всіх етапах засвоєння матеріалу йде навчання саме спілкуванню. Але є ряд моментів, які вимагають спеціального навчання. Так, для уміння спілкуватися особливу роль грають: здатність вступати в спілкування, згортати його і відновлювати; здатність проводити свою стратегічну лінію в спілкуванні, здійснювати її в тактиці поведінки всупереч стратегіям інших комунікантів; здатність обліку щоразу нових (іноді відразу декількох) мовних партнерів, зміни ролей партнерів, або спрямованості спілкування; здатність імовірнісного прогнозування поведінки мовних партнерів, їх висловлювань, результатів тієї чи іншої ситуації.

Останнім часом в українській мовознавчій науці з'явилася низка наукових досліджень і прикладних розробок з питань викладання української мови як іноземної, але слід визнати наявність істотних проблем у цій сфері (організація навчального процесу під час вивчення мови як іноземної, загальні методичні принципи, комунікативні підходи, психота соціолінгвістичні основи тощо), використання прийомів викладання мови як рідної або вивчення мови як предмета (лінгвістичний аспект). Окрім того, належна увага не звертається на розвиток комунікативних навичок, що насамперед, погіршує якість викладання та засвоєння знань. З огляду на це проблема навчання українського діалогічного мовлення студентів-іноземців є доволі важливою.

Автори підручників «Українська мова для іноземних студентів» [2] та «Крок 1» [4] активно використовують діалоги протягом навчального модуля з метою закріплення в усній формі лексико-граматичного матеріалу, розвитку усномовленнєвих умінь студентів.

Під час навчання українського діалогічного мовлення ми дотримувалися методичних порад С.Ю.Ніколаєвої і учили іноземних студентів відповідати на запитання різних видів, ставити запитання різних видів, відповідати реплікою на репліку, вести розгорнутий діалог з опорою на діалог-зразок, вести розгорнутий діалог без опори, починати і підтримувати розмову і стереотипних ситуаціях спілкування, стимулювати співрозмовника на висловлювання, просити роз'яснення (додаткової інформації), вести бесіду у типових ситуаціях, швидко реагувати на зовнішні стимули, демонструвати у бесіді іншомовну мовленнєву активність, у разі необхідності, ввічливо перервати бесіду і звернутися до співрозмовника по допомогу [3 с.150].

Оскільки ми вважаємо діалогічне мовлення найскладнішим із усіх видів мовленнєвої діяльності, то на початкових заняттях студенти складають міні-діалоги на кшталт:

- Привіт, як справи?
- Дякую, добре. А у тебе?
- Непогано.

Або завдання: читайте діалог. Повторюйте.

- Добрий день!
- Привіт!
- Ви Лейла?
- Ні!
- Скажіть, будь ласка, як вас звать.
- Наталя.
- Дуже приємно, дякую.

Складніші діалоги студенти тренують на подальших заняттях, коли вони, як правило вже засвоїли необхідну лексику через аудіювання, монологічне мовлення, читання та письмо. Так, наприклад, урок 7. «Українська мова для іноземних студентів» [2] студентам

пропонують скласти власний діалог за наведеним зразком. Цей вид роботи доречно ускладнити роботою у групі. Студенти складають тематичні діалоги, записуючи свої фрази на підготовлених листочках, де зверху зазначена тема діалогу. Після кожної фрази обмінюються листочками, передаючи їх по колу вліво-вправо. Таким чином, кожен студент братиме участь у двох діалогах, причому виступатиме в кожному діалозі у різних ролях [4]. Такий вид роботи дає можливість краще засвоїти вивчену лексику, а елемент гри викликає жваву зацікавленість і активність на занятті, а якщо додати ще елементи конкурсу, змагання, - то процес стає ще цікавішим.

Проте хоча комунікативний підхід насправді ефективний винахід сучасної лінгводидактики, основний його недолік у тому, що існує небезпека вирішити, що граматики взагалі не важлива. Тому при вивченні української мови як іноземної важливо дотримуватися золоті середини між комунікативно-функціональним і традиційними методами навчання. Під час заняття ми слідкували також за засвоєнням граматичного мінімуму студентів. Так, наприклад, під час вивчення цієї теми студенти використовували знахідний відмінок іменників і прикметників. Стежили за узгодженням прикметників з іменниками у роді, числі та відмінку.

Отже, як і більшість науковців, вважаємо, що діалог є ефективним засобом усунення недоліків під час навчання усного мовлення, таких як незадовільний рівень усної мовленнєвої комунікації, відсутність динаміки ускладнення лексико-граматичного аспекту мовлення та неефективного розвитку усно мовленнєвих умінь студентів [1]. Унаслідок інтегрованої праці над діалогічним мовленням впродовж навчальних модулів у іноземних студентів були сформовані уміння і навички комунікативно виправдано користуватися засобами української мови в різних життєвих ситуаціях, під час сприймання, відтворення і продукування висловлювань, необхідних для безпосереднього спілкування на побутові та навчальні теми.

Розробити спеціальні вправи для формування навичок діалогічного мовлення – перспективи наших подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лагута Т. Про діалог як форму прояву мовленнєвої діяльності студента // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2007. Вип. 2. С.204-207.
2. Лисенко Н.О. Українська мова для іноземних студентів: навч. пос./ Н. Лисенко, Р. Кривко, Є. Світлична, Т. Цапко. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 240 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
4. Палінська О. М. Крок–1 (рівень А1–А2). Українська мова як іноземна : книга для студента / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. – Львів : Артос, 2010. – 100 с.
5. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): Метод. пособ. для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.
6. Сучасна українська нація: мова, історія, культура : матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю 16 березня 2016 року з нагоди 15-річчя кафедри українознавства / Наукові редактори : проф. Чоп'як В. В., проф. Мальований А. В. – Львів: Друкарня ЛНМУ імені Данила Галицького, 2016. – 471 с.

Гаврилова Яна,
 м. Херсон
 yangavrilova@gmail.com

ВИСВІТЛЕННЯ РЕФОРМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ РЕГІОНАЛЬНИМ ВИДАННЯМ «ВГОРУ»

Уряд України впродовж 2015-2016 рр. провів реформу правоохоронних органів. Ця тема неабияк зацікавила як всеукраїнські, так і регіональні засоби масової інформації (далі – ЗМІ). З ініціативи держави, було запроваджено потужну піар-кампанію, метою якої стало подолання колишніх негативних уявлень суспільства про міліцію та формування позитивного образу «оновлених» правоохоронців. Ще від початку свого існування структура отримала величезний кредит довіри, як з боку громадян, так і від журналістів. Саме від того, як мас-медіа висвітлюють діяльність поліції, наскільки своєчасно, якісно й об'єктивно інформують аудиторію, залежить формування їх позитивного образу та довіри населення до правоохоронців.

Варто відзначити, що у процесі формування ставлення громадян до правоохоронних органів, вагому роль виконують ЗМІ. У свою чергу «громадська думка – це величезна динамічна сила. І нехтувати цією силою, недооцінювати її корисність, було б просто безглуздо» [1, с. 143]. Для дослідження нами обрано інтернет-версію херсонського видання «Вгору».

Більшість матеріалів про поліцію ресурсу «Вгору» становлять кримінальні хроніки, а саме – повідомлення про затримання злочинців від прес-служби Головного управління Національної поліції у м. Херсоні.

Так, протягом досліджуваного періоду у електронній версії газети «Вгору» було опубліковано 12 заміток. Приклади заголовків: *«На Херсонщині поліцейські розкрили розбійний напад на сім'ю пенсіонерів»* (23.01.2017), *«На Херсонщині поліція розслідує ДТП із смертельним результатом»* (23.01.2017). Такі гучні назви дозволяють нам простежити те, як на практиці реалізується один із чинників моделі громадської довіри до поліції, а саме – ефективність діяльності поліції. На переконання І. Бойко, довіра населення до поліції та громадська думка про стан правопорядку у державі є найважливішими критеріями оцінки діяльності органів внутрішніх справ [2, с. 17].

Друга за популярністю тема, якій приділяє увагу видання «Вгору», цілком протилежна до попередньої – це неправомірні дії та халатність з боку поліцейських. Активна жага до висвітлення цієї теми цілком заперечує другий фактор моделі довіри до поліції, а саме – справедливе ставлення до громадян. З цієї теми «Вгору» було опубліковано 11 матеріалів, з них: 5 заміток, 2 коментаря, 3 статті та 1 аналітичний звіт. Так, перший з них у жанрі замітки було опубліковано 12.02.2016 *«Генічеські «копи» за хабарі легалізували кримські авто»*, через чотири дні від прийняття присяги новими патрульними та інший – 12.12.2016 *«Поліцейські вимагали у самотньої матері-переселенки \$ 5 тисяч»* також, у жанрі замітки.

Спостерігаючи за хронологією виходу матеріалів, встановлено, що журналісти і дописувачі херсонського медіа «Вгору», можливо й ішли шляхом реалізації моделі громадської довіри до поліції, та все ж, намагалися збалансувати інформаційний потік, не займаючи жодної з позицій. Це пов'язано не лише із сумлінним виконанням свого безпосереднього обов'язку журналістами видання, не лише з їх інтересом до поліцейських вад та помилок, а й з наявністю проблеми, що набула циклічного розвитку.

Цікаво, що набагато менше уваги журналісти «Вгору» приділили темі навчання та підготовки херсонських поліцейських. При висвітленні цієї теми «Вгору» зайняли позицію виключно інформатора, повідомляючи лише про основні моменти підготовки майбутніх правоохоронців, не вдаючись до подробиць та підігрівання суспільного інтересу. З цієї теми виданням було опубліковано 4 матеріали: 2 замітки про кількість, склад та процес навчання майбутніх полісменів, 1 репортаж про підготовку до проведення присяги патрульних поліцейських та 1 статтю, у якій автор, поспілкувавшись із членами комісії з відбору до патрульної поліції Херсонщини, цікаво та всебічно інформує читача про основні етапи, труднощі та незвичайні випадки, що сталися під час навчання майбутніх представників закону.

Журналісти «Вгору» присвятили новинам відомства 4 матеріали, а саме: 2 замітки, перша – повідомлення від Хатії Деканоїдзе про початок другого етапу атестації та друга – про запровадження курсів української мови для патрульних поліцейських, та 2 статті: *«Українська поліція створює мережу агентів»* від 21.01.2017, у якій автор інформує читачів про запровадження поліцією нової методики створення мережі агентів та аналізує проблеми, які виникли на шляху правоохоронців під час її реалізації та *«Як зміняться повноваження поліцейських після впровадження «презумпції правоти?»»* 13.11.2016, присвячена аналізу переваг та недоліків тих змін, які депутати Верховної Ради пропонують внести до Закону України про Національну поліцію.

Наступною за кількістю публікацій у «Вгору» є тема опіки поліцейських проблемами містян. З цієї теми було опубліковано 3 матеріали (2 замітки та 1 статтю). Усі тексти висвітлювали різні випадки. У замітці *«Херсонські патрульні закликають не терпіти домашнє насилля»* від 19.09.2016 йшлося про те, що патрульні поліцейські щодня виїжджають на виклики про сімейні сварки і, турбуючись про жителів міста, просять бути обачними та, ставши свідками сімейних конфліктів, обов'язково повідомляти про це у поліцію, а також, наголошують на сімейних цінностях та повазі до близьких. У публікації *«Поліція розшукала хлопчика, який вночі втік з дому»* (15.02.2017) автор інформує читача про те, що поліція Херсонської області упродовж однієї доби знайшла восьмирічного хлопчика, який утік з дому через сварку з батьком. Тези про те, що патрульні доклали усіх зусиль для пошуку дитини, автор підкріплює цитатою заступника начальника ГУНП у Херсонській області Олександра Анохіна: *«На пошуки дитинки ми зорієнтували увесь особистий склад Білозерського відділу поліції, працівників управління головного розшуку ГУНП, управління превентивної діяльності, роти поліції особливого призначення, відділу ювенальної превенції, роти патрульної служби особливого призначення «Херсон», військовослужбовців Нацгвардії, – повідомив заступник голови ГУНП у Херсонській області Олександр Анохін. – Усього у пошуковій операції було задіяно близько ста правоохоронців».*

У статті *«Патрульна поліція шукає партнерів»* від 22.08.2016 автор розповідає про ініціативу та процес налагодження співпраці поліції із громадськими активістами м. Херсона щодо покращення життя містян, а саме: запобігання домашнього насилля, стихійної торгівлі, підвищення правової культури громадян, створення притулків для безхатченків тощо.

На нашу думку, «відданість громаді», важлива складова моделі громадської довіри до правоохоронців реалізується у згаданих публікаціях без надмірного тиску та читача. Висвітлення теми турботи поліцейських про жителів міста можемо вважати реалізацією чинника відданості поліції громаді, що виявляє себе у її здатності дослухатися та вчасно реагувати на проблеми громадян.

Відзначимо, що на сторінках досліджуваного інтернет-ресурсу трапляються публікації статистичних даних відомства, повідомленням про травми поліцейських під час виконання службових обов'язків та участі патрульних у ДТП. Всі ці тексти підготовлені журналістами в інформаційних жанрах.

Отже, проаналізувавши матеріали про роботу нової поліції, опубліковані на сторінках інтернет-версії газети «Вгору», нами встановлено, що це переважно тексти інформаційних жанрів. Перевагу інформаційних жанрів можна пояснити особливістю функціонування електронного медіа – для оперативності інформування аудиторії найоптимальнішим є жанр замітки. Тематика таких публікацій – переважно повідомлення про затримання злочинців, неправомірні дії та халатність з боку новообраних правоохоронців, навчання та підготовки херсонських поліцейських тощо.

Встановлено, що журналісти, прагнучи не виходити за межі професійних стандартів, намагаються не вдаватися до викривлення картини реальності у створених ними текстах і представляють образ «нового» поліцейського без прикрас і посиленої героїзації. Концепцію «народності» нової поліції втілили в собі матеріали, що висвітлювали турботливе ставлення поліцейських до містян, однак таких текстів невелика кількість і є свідченням того, що їх існування на сторінках «Вгору» – це швидше прагнення інформування громадян, аніж просування PR-концепції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бандурка О. М. Партнерські взаємовідносини між населенням і міліцією / О. М. Бандурка. – Харків : Видавництво Харківського національного університету внутрішніх справ, 2003. – 346 с.
2. Бойко І. В. Основні критерії оцінки діяльності органів і підрозділів внутрішніх справ України / І. В. Бойко. – Київ : Авангард, 2003. – 278 с.
3. Вгору [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://vgoru.org/>. – Назва з екрану.

Гайдаєнко Ірина,

м. Херсон

gaydaenko1966@gmail.com

МОВНА ОБ'ЄКТИВАЦІЯ КОНЦЕПТУ «СМАК» У ХУДОЖНІЙ ПОЕТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ І. ФРАНКА ТА Ю. ФЕДЬКОВИЧА

Процес вербальної об'єктивації концептів у його сучасному соціальному, культурному і психологічному контексті характеризується зміщенням фокусу із структуральних досліджень, що вивчають мову як «застиглу» схему, на когнітивні підходи із залученням суміжних наукових дисциплін, що вивчають природну мову. У зв'язку з цим одним з актуальних напрямів мовознавчих досліджень стала когнітивна лінгвістика, зокрема один із її напрямів – когнітивна семантика, у межах якої мова вивчається як найважливіший компонент антропоцентричної парадигми, а мовні одиниці – як виразники національно-культурної специфіки людської свідомості. Наше наукове повідомлення виконане в аспекті одного із напрямів когнітивної лінгвістики – когнітивної семантики. *Актуальність роботи зумовлена* тим, що концепти на позначення відчуттів, зокрема концепту СМАК,

вербалізованого у художніх творах українських класиків І.Франка та Ю.Федьковича, не були предметом лінгвістичного дослідження.

Відомо, що спосіб презентації знань про те або інше явище завжди узгоджується з соціокультурним досвідом людини, яка є їхнім носієм [3, с. 19.]. Однак структура змісту концептів відбиває не лише сферу пізнання конкретного індивіда, а подає узагальнене розуміння того або іншого явища, типового для певної соціокультури. Розуміємо, кожна націокультура має власний особливий набір уявлень і понять, проте зміст концепту узагальнює все, що презентує той або той феномен реальності. Концепти характеризуються певною системою сфер пізнання, що акумулює складові його змісту. Підтримуємо думку Ю. Степанова, про те що концепт має «шарувату» будову й різні рівні є результатом, «осадам» культурного життя різних епох [6, с. 42]. Ці рівні відрізняються часом, освітою, походженням, семантикою.

Предметом вивчення у роботі є мовна об'єктивація концептосфери ВІДЧУТТЯ, зокрема концепту СМАК, презентованого відповідними лексемами в художній поетичній картині світу І. Франка та Ю. Федьковича.

Метою розвідки є проведення концептуально-семантичного аналізу лінгвоодиниць на позначення концептосфери ВІДЧУТТЯ, зокрема концепту СМАК, представлених у ліриці українських класиків І. Франка та Ю. Федьковича, та з'ясування їхніх стилістичних функцій і виражально-зображальних можливостей.

Відповідно до мети ми сформулювали такі конкретні *завдання*: виявити в ліриці І. Франка та Ю. Федьковича лексеми на позначення концепту СМАК, систематизувати їх, з'ясувати стилістичні функції.

Відчуття є суб'єктивним образом об'єктивної дійсності. Критерієм їх істинності є практична діяльність людини. Через чуттєве сприйняття (так як відчуття є явищем фізіолого-психологічним), що є джерелом наших знань відбувається зв'язок людської свідомості з навколишнім світом. На наші органи чуття діють предмети та явища навколишнього світу, унаслідок чого, в нашій свідомості виникають уявлення. Окремі уявлення – це наочні образи реальності, що можуть відновлюватися у пам'яті, інші – ті, які виникли на тлі трансформованих відчуттів. Питання чуттєвих образів у мові активно розробляв О. Потебня. Учений розрізняв фізіологічні й психічні відчуття й, відповідно оцінюючи чуттєві враження, указував на нерозділеність і взаємодію п'яти людських відчуттів узагалі, і конкретно *смаку, запаху, зору, дотику* та *слуху* [4, с.170].

На нашу думку, прямі назви смаку в українській мові малопоширені, хоча засоби передачі чуттєвого сприйняття різноманітні, при цьому досить активно у нашому мовленні функціонують прикметники, іменники, дієслова, прислівники та слова інших частин мови на позначення концепту СМАК. Тому засоби вираження чуттєвих якостей уключають ситуативні контексти – семантичні конструкції на позначення відчуттів, в основу яких покладено принцип семантичної спільності.

Досліджуючи концептосферу СМАК, констатуємо: «Загальна архісема *смак* об'єднує в окрему групу слова різних частин мови, які можуть передавати смакові відчуття та якості, тобто ті, що мають у своїй основі спільний елемент смаку, який зумовлює ідентичність їх лексичного значення» [2, с.4]. *Смак* – це лексема з елементарною семою у семантичному полі, куди входять слова на позначення смаку. Таким опорним словом, семним ядром – ідентифікатором концепту – виражається загальна когнітивна ідея смакових відчуттів, а вторинні назви збагачують цю сферу. Під вторинністю треба розуміти їх семантичну залежність від

основних, більш загальних за значенням лексичних одиниць, що допомагають визначити склад концептуальної парадигми.

Матеріальною основою *смакових концептів* є хімічна структура речовин, котрі подразнюють смакові рецептори. Проте концепт *ВІДЧУТТЯ (СМАК)* – це не просто реакція на хімічні властивості того чи іншого об'єкта сприймання, а глибокий психолого-фізіологічний процес, пов'язаний із фізико-механічними властивостями цих об'єктів, зі станом організму.

Погоджуємося, що у сприйманні смаку важко усунути стимуляції й інших подразнень, увесь комплекс яких може викликати приємний чи неприємний фон сприйняття, що із найрізноманітнішими відтінками відображається в мовній картині світу.

Отже, чуттєві номінації є засобом концептуалізації знань про предмети реального світу на першому рівні за допомогою органів чуття, у результаті чого, в людини формується картина навколишнього світу. Далі відбувається позначення мовними знаками концептів, їх ознак, відношень, а також результатів осмислення й відтворення їх людьми в акті номінації як розумово-мовленнєвому процесі, де мовець добирає вже готові позначення або створює нові, необхідні для реалізації концепту та індивідуальних завдань. Можемо назвати цей процес другим рівнем, де назви відчуттів виступають уже як результат пізнання реальності.

Лексична група на позначення смакових концептів утворює складну систему назв, що, функціонуючи в мові, здійснюють безпосередній зв'язок її з реально існуючими в природі відтінками смаку й понятійними категоріями, які відображають конкретні відчуття в нашій свідомості. Назви смаку відображають концептуалізацію пізнавальної діяльності людини в одній із сенсорних сфер, тісно пов'язану, як уже зазначалося з іншими науковими галузями, наприклад, психологією. Як психологічне явище смак, визначають так: «Смак – відчуття, яке виникає при дії харчових і нехарчових речовин на рецептори смакового аналізатора. Відчуття смаку викликають речовини, що розчиняються у воді, й які здібні добре стимулювати діяльність смакових рецепторів» [5, с.46].

За енциклопедичним словником: «Смак – це відчуття, що виникають при дії різних речовин на смакові органи. Розрізняють чотири види основних смакових відчуттів: *солодке, кисле, солоне та гірке*» [7, с.242].

Розгалужена система назв смакових концептів досить часто використовується українськими письменниками, зокрема І. Франком та Ю. Федьковичем, для психологізації та урізноманітнення передачі чуттєвих сприймань людини. У цій лексиці особливо помітний зв'язок розвитку слова з історією народу, його культурою, що дозволяє письменникам точніше та глибше передати традиції українського народу, специфіку його когнітивних процесів та вербалізації мовлення, а отже і його ментальність.

За морфологічною структурою назви, якими репрезентують автори у своїй ліриці смакові концепти є простими, серед них виділяються назви з непохідною (*солодкий, гіркий, солоний*) та похідною (*гіркість, солонина*) основами.

Залежно від наявності чи втрати внутрішньої форми, усі номени, що презентують концепт СМАК поділимо на первинні та вторинні. До первинних віднесемо ті, що належать до найдавнішого праслов'янського фонду і не викликають певних асоціацій з іншими поняттями чи предметами об'єктивної дійсності: *квасний* ← *квас*, *засльожений* ← *сльози* :

Хоч часто я гірке й квасне ковтаю,

Не раз я прів, і мерз я, і охрип [9, с.69].

Ляг есь спати в світлі луни

В засльожені квіти [8, с.41].

Наведені приклади засвідчують, що аналізовані лексеми виступають елементами тропів і вживаються з різною образною функцією: у першому прикладі І. Франко вводить номен *квасне* до стилістичної фігури еліпсу, для надання схвильованості мовлення, динамічності, експресії, у другому – Ю. Федькович вводить метафору для передачі глибоко трагічного стану душі декадента.

Частотним у художньому мовленні авторів є первинний прикметник *гіркий* та похідні від нього, які автори використовують на позначення негативних емоцій, абстракцій: *нещаслива доля, неприємні відчуття, важкі часи в житті*:

*І буде заплава, і будуть платить
Не пеклом, а кров'ю, гіркими сльозами :
Хто кілька розсипав – не тільки і пить !*
[9, с.98];

*Ой жалю, мій жалю,
Гіркий непомаду!
Упустив я голубочку
Та вже не спіймаю* [8, с.64].

У цих рядках лексема *гіркий* ужита автором у переносному значенні й виступає мовним засобом характеристики реальної дійсності, ознак тогочасного суспільного устрою, а також, вказує на емоції (у більшості випадків негативні): біль, горе, сум. У ролі епітетів лексемою письменники послуговуються для увиразнення мови та образності поезики ліричних творів: епітети *гіркі сльози, гіркий жаль, гірке життя* репрезентують значення «викликаний горем, яке викликає емоції страждання, як у соціальних характеристиках образів, так і в психологічних:

*Лиш стогонів много і сліз гірких много,
Зневіри та смертей, і болів страшних* [9, с.44].

*Щось там в душі клубилось гірке,
Мов гріх тяжкий, незмитий пригадався* [9, с.76].

Традиційне протиставлення солодкого та гіркого смаків І. Франко та Ю. Федькович використовують для створення стилістичного прийому антитези з метою уточнення, конкретизації висловлювання, вираження гострої трагічності :

*Полинь – не мід солодкий пить!
Співать – не у танку гулять!* [8, с.96];

*се життя земного образ
ясний, тихий та принадний,
коли здалека дивитися,
а гіркий, страшний зблизу* [9, с.90].

Митці уводять до текстової тканини творів прикметник *солодкий* та похідні від нього як один із засобів передачі позитивних емоційних концептів психологічного стану героя, його піднесеного настрою та сподівань на кращу долю – *солодкий смак* на означення морального задоволення, утіхи :

*Просимо тебе, ой просимо тя – з нами
Сідай на мід солоденький* [8, с.32].

*Потім мов теплом дихнуло,
і по тілі розлилося
щось солодке, м'яко-м'яко
попід шиєю пройшло* [9, с.91].

У другому прикладі синкретизм концептів (лексема *солодкий* взаємодіє з різними назвами відчуттів, зокрема смакових, нюхових і дотикових, смакових і звукових) посилює емоційне сприймання творів. Завдяки цьому, І. Франко досягає особливого ліризму, інтимності у створенні образів:

*Твій подих всі серця людськи рівняє,
...І дотик твій із терня рожі родить,*

*І по серцях, мов чар солодкий, ходить,
І будить, молодить, і оп'яняє* [9, с.113];
*Хиляючись до тих квіток палких,
Я чув, що **спів солодкий** з них виходить,
Мов пасма **тонів ніжних і м'яких*** [9, с.76].

Назви на позначення концепту СМАК із коренем *-солон-* письменники вживають у переносному значенні в складі метафор та в якості епітетів:

*Чи ж перебреду я то **солоне море**
Чи тут мене срібними вб'ють?* [8, с.128];
*Скупо
Пустиня-мачуха його кормила
Корінням, медом диких пчел, поїла
Солоною та затхлою водою* [9, с.89].

У наведених текстах автори послуговуються прикметником *солоний* для відтворення негативних емоційних концептів з метою посилення відбитих негативних емоцій, відчуттів.

Отже, проаналізувавши функціонування назв на позначення концепту СМАК у ліричних творах І. Франка та Ю. Федьковича, доходимо висновку, що досліджувані лексеми відтворюють концепт СМАК як первинними семними сполуками, так і похідними. Окрім того, вони відтворюють синкретичні концептуальні зв'язки, що вказує на взаємодію відчуттів усередині концептуальної сфери ВІДЧУТТЯ, яку представляють мовні одиниці усіх п'яти типів відчуттів. Важливо відзначити, що омовлені лінгвооддиниці на позначення вказаних концептів у досліджуваних творах класиків української літератури, не лише констатують активність їх уживання митцями, а й указують на специфічно ментальне їх звучання, про що свідчить їх функціонування у ролі різних стилістичних засобів. Вони є елементами різноманітних тропів (метафор, епітетів, порівнянь, еліпсів), завдяки чому впливають на ліризм поезій та особливу їх емоційність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: АПН, 1960. – 486 с.
2. Гайдаєнко І.В. Лексико-семантичні групи слів на позначення смаку як джерело дослідження семантичної системи мови// Збірник наук. праць ХДПУ. Філологічні науки. – Вип. VII. – Херсон. – 2000. – С. 2–5.
3. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17–33.
4. Потебня А.А. Мысль и язык. – Харьков. – 1982. – 228 с.
5. Психологічний словник/ За ред. В.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – С. 215.
6. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997. С. 40–76
7. Український радянський енциклопедичний словник в 3-х томах. – К.: Головна ред. Укр. Рад. Енциклопедії, 1987.
8. Федькович Ю. Вибрані твори. – К.: Дніпро, 1976. – 284 с.
9. Франко І. Поезія та драматичні твори. Вибране. – Львів: Каменяр, 1978. – 200 с.

Гайдученко Галина,
м. Херсон
gajducenkogalina@gmail.com

МОВНІ ЗАСОБИ ЕКСПРЕСІВІЗАЦІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ ВАНТЮРНОМУ РОМАНІ

Експресиви характеризують індивідуальний стиль багатьох українських письменників та є важливим складником системи образних засобів у сучасному українському авантюрному романі. Вони формують мовленнєвий образ, забезпечують втілення авторського наміру, орієнтованого на створення експресивно насиченого контексту. У багатогранному процесі експресивізації художнього тексту беруть участь одиниці всіх мовних рівнів. Аналіз лексичних та словотвірних експресивів у структурі авантюрного роману А. Кокотюхи «Язиката Хвеська» мотивує актуальність цієї статті.

Експресивний лексичний шар – це об'єднання слів із різноплановими емотивними, оцінними або образними значеннями. Уживаючись у тексті, емоційні слова не лише зберігають властиві їм поза контекстом смислові й виражальні якості, а й значно посилюють їх, оскільки вони дуже виділяються на тлі літературних норм, що організують контекст [4, с.152].

Важливим джерелом збагачення складу експресивної лексики в ідіолекті Кокотюхи є просторічні слова, жаргонізми, вульгарізми, що, зливаючись із загальним експресивним звучанням художнього викладу, слугують засобом вираження ставлення автора до зображуваного. У досліджуваних художніх текстах виокремлюється група просторічних слів, які є невід'ємним інструментом реалістичного змалювання побутової ситуації. *“На Максимове горе: замість лікуватися після вчорашніх посиденьок із акторами вдома, він мусив спочатку **пхати** себе під душ, потім — в таку спеку, обливаючись законним похмільним потом, **пертися** через усе місце на роботу, та ще й на міському транспорті”* [2, с. 45].

У складі вульгарної просторічної лексики значне місце посідають грубі лайливі слова – інвективи (від інвектива – гострий викривальний виступ, різке звинувачення, осуд когось [3, с.439]). Ці експресивізми властиві живій розмовній мові, передають негативну оцінку або емоційну реакцію людини. Вони мають підвищену експресивність та відображають грубо-зневажливе ставлення до об'єкта *“Подружися з ним, **баран!**”* [2, с. 349], *“А ти за задницю себе вкуси, **гадина!** — перейшла в наступ Ірина”* [2, с. 266], *“Отже, міг, **гадюка** така, баблом узяти!”* [2, с. 33], *“Ах ти ж **скотина** така!”* [2, с. 267]. *“Бо нікуди вона з ним **їхати** не збирається, тому що він — **падлюка, скотина, потвора, мудак, козел, баран, свиня, дебїл, мавпа, гнида, ще раз козел, ще раз мудак, муфлон, ще раз падло і взагалі...**”* [2, с. 277].

Обсценні слова безпосередньо характеризують героїв роману за соціальним статусом, вживаються з криптологічною метою чи несуть певне експресивне навантаження. Наприклад : *“Микола, **сучий син**, уже доповів усе, що треба, тому, кому треба”* [2, с.274].: *“Хрін його зна... Контора ж...”* [2, с.10], *“...коротше, фантазія в неї, Сьомо, **охріненна!**”* [2, с. 10].

Андрій Кокотюха широко вводить у тканину твору суржик як один із найбільш ефективних виражальних засобів культурно-освітнього рівня, соціального стану персонажів та характеристики соціуму, до якого ті належать: *“Та не від цього, **йолки зелені!**”* [2, с. 34], *“У нас на шкільних танцях такий був порядок: звідки взяв **дєвушку**, туди її назад і постав”*

[2, с. 330], “Їм погано – мені *хараішо*” [2, с. 134]. Автор навмисно використовує “українізовані” форми російських слів: “*Її бредятину перевіряти не будемо*” [2, с. 380].

Певний експресивний тон оповіді формує жаргонна лексика. Ці негативно конотовані слова не лише номінують денотат, але й виражають відповідне оцінне ставлення до нього, виступаючи засобом мовної характеристики самого героя, або середовища, у якому перебуває персонаж: “*Колообіг бодуна в природі: сьогодні в Макса, завтра в мене, післязавтра...*” [2, с. 46], “*На сутулих плечах худого лисого типчика теліпалася фірмова футболка з написом: “Паркувальний сервіс”*” [2, с. 5]. Утворюються жаргонізми й від літературних слів шляхом їх переосмислення, наприклад: “пасти” – слідкувати за кимось, вистежувати: “*Значить, настимуть в першу чергу традиційні місця зустрічей*” [2, с. 14].

Молодіжний сленг наявний і в мові роману: “*Це коли в тебе є відак, кінці в комітеті комсомолу, який здасть в оренду якусь «ленінську кімнату» в якійсь общазі*” [2, с. 10].

До основних засобів експресивізації на словотвірному рівні належать демінутивні й аугментативні афікси. Кокотюха вдається до використання складної гами демінутивних утворень. Демінутиви в певних контекстуально-ситуативних умовах мають властивість відтворювати широку палітру пейоративних відтінків. Для стилістичного значення суфіксів *-ок, -ик* у творі характерна певна рівновага між відтінками пестливості і фамільярності, що впливає з конкретної мовної ситуації: “*Слухай і не перебивай, старичок...*” [2 с. 235]. “*На сутулих плечах худого лисого типчика теліпалася фірмова футболка з написом: “Паркувальний сервіс”*” [2, с. 5]. “*А ти хочеш сказати: розхитав оцю гоїдалку, аби хлопчиків поганих виховувати?*” [2, с. 263]. “*Добре, песику, потім договориш, — перервав його банкір...*” [2, с. 3]. “*Ти готував статтю про тітоньку, в якій сусіда – вовкулака?*” [2, с. 16]. “*Потім ми по закону закрутимо цій газетці хобот*” [2, с. 105].

Найчастіше такі утворення у творі породжують експресію іронії, зневаги, відрази, служать для вираження антипатії, відкрито несхвального авторського ставлення. Для передачі негативних емоцій та змалювання іронічних образів у авантюрному романі використовують ще й аугментативні суфікси *-ан, -юг(а), -уган (-юган), -юр(а): -ук(а), -юк(а), -щин(а), анин(а), -ак(а), -ур(а):* .

К. Городенська вважає, що “більшість аугментативних утворень, крім кількісного значення – вказівки на об’єктивну збільшеність, виражає також суб’єктивну, переважно негативну або різко негативну оцінку мовцем кого-, чого-небудь [1, с. 26]. У досліджуваному творі афікси з негативною оціночною конотацією мають прагматичний суб’єктивний характер: “*І якби мер наш дорогий хай не підняв... ти б... і своїм дружбанам у Київ не дзвонив би*” [2, с. 264]. “*Знущаються, падлюки, — додав Немирович. — Зовсім уже страх загубили*” [2, с. 270], “*...у цих кийвських журналог так прийнято, зубами все один у одного вигризати*” [2, с. 194].

Отже, експресивізми в сучасному українському авантюрному романі Андрія Кокотюхи “*Язиката Хвеська*” не лише відображають суб’єктивно-характеризувальну та авторську оцінку, а також виражають ідіостиль письменника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Городенська К.Г. Проблема виділення словотвірних категорій (на матеріалі іменника) // Мовознавство. – 1994. – №6. – С.26.
2. Кокотюха А.А. Язиката Хвеська / А.А. Кокотюха. — К.: Країна Мрій, 2009. –395 с.

3. Мацько Л. І. та ін. Стилїстика української мови: Підручник / За ред. Л. І. Мацько. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.

4. Чабаненко В. А. Основи мовної експресії / В.А. Чабаненко. – К. : Вища шк., 1984. – 167с.

Галаган Валентина

м.Херсон

galaganvalentina2@gmail.com

СИНТАКСИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ЩОДЕННИКОВИХ ЗАПИСІВ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

«Щоденники» Олеся Гончара все більше привертають увагу як літературознавців, так і мовознавців. І не лише тому, що в них порушено загальнолюдські проблеми, осмислюється наша історія, зроблено спробу спрогнозувати майбутнє не лише України, а й усього людства. Мовний матеріал «Щоденників» слугує засобом відображення психологічного стану автора, концентрації його думок та почуттів. Щоденникові записи митця вирізняються широкою синтаксичною організацією матеріалу, що увиразнює текст, посилює експресивність авторських записів.

Мета дослідження полягає в обстеженні стилістичних виявів синтаксичних засобів у «Щоденниках» Олеся Гончара.

Дослідники відзначають, що у фактографічних щоденниках II половини ХХ ст. активізуються ті синтаксичні засоби, якими найчастіше послуговується публіцистика, зокрема, такі фігури, як градація, антитеза, контраст, риторичне питання, еліптичні і парцельовані структури [1]. Щоденникові записи різноматичні, різнонастрєві, їх неможливо об'єднати сюжетно, тому відчуття цілісності тексту має створити стилістично експресивний синтаксис.

Дослідивши мову «Щоденників» Олеся Гончара, найпродуктивнішим, на нашу думку, серед синтаксичних засобів є контраст. У записах митця контраст, як правило, побудований на протиставленні явищ, учинків. Нерідко контраст посилює негативну оцінку та підпорядковується певному змісту та цілям щоденникового запису автора. Використання контрасту допомагає автору щоденникових записів змалювати образ епохи більше пером публіциста, аніж белетриста. Досліджуваний синтаксичний засіб поглиблює теоретичні міркування найвизначнішого митця останніх десятиліть двадцятого століття, відомого політичного і громадського діяча про літературу, важливі проблеми мистецтва та сучасного суспільного життя.

Окрім того, Олесь Гончар нерідко для посилення емоційно-експресивної напруги послуговується стилістичним прийомом градації. У щоденнику О. Гончар використовує переважно дієслівну висхідну градацію, рідше іменникову. За спостереженням О. Галича, у щоденнику градацію створюють варіації, “котрі уточнюють, увиразнюють, конкретизують певні враження чи спостереження”, “кожен наступний запис посилює ситуацію” [1, с. 74]. За допомогою градації автор передає свій внутрішній стан (болїсну реакцію на цькування, суспільно-політичні події в Україні та світі, зокрема, тривожне очікування на проголошення незалежності Української держави тощо).

Має місце в щоденникових записах письменника така стилістична фігура як риторичне запитання. Її використання має переважно суспільно-політичний контекст. Ця фігура теж є яскравим свідченням синтезу фактографічного щоденника із публіцистикою. Риторичне запитання – прийом ораторського мистецтва – у щоденнику є своєрідною формою й автокомунікації, та апеляції до потенційного читача, а також способом представлення активної авторської позиції у тексті: “Чому анонімки не виведено? Чому так багато в нас людей зацькованих?” [2, с. 371]; “Де ж ви, вчорашні златоусті?” [4, с. 453]. Проведений аналіз засвідчив, що найчастіше автором ужито риторичні запитання з відтінком негативної емоційної оцінки.

Окрім риторичного запитання трапляється у щоденникових текстах Олеся Гончара риторичний вигук (екскламація), що, белетризуючи текст, дає можливість вирішити найтонші вияви думки автора записів, увиразнює суб’єктивно – експресивні відтінки і водночас є способом привернення читачької уваги.

Олесь Гончар вільно оперує мовним матеріалом, моделює утворення, що вирізняються змістовою насиченістю й емоційним забарвленням. Водночас, його записам притаманні такі основні синтаксичні характеристики щоденника як лаконізм, обірваність фрази, ескізність: “Д о в ж е н к о... З таких, як він, у давнину ставали чаклуни, ворожбити, а може, й пророки. Про нього варто б написати роман. Сивий і стрункий в свої 60 літ. Гарячий і владололюбний. Бажання довго жити, як ворон. Мрії. Конфлікт з Вождем” [2, с. 207]). Передача чужого мовлення в щоденниках О. Гончара здійснюється не через описові конструкції, а через живі діалоги. У його записах домінують номінативні, еліптичні та парцельовані синтаксичні конструкції, перманентно властиві цьому мемуарному жанрові й часто задіяні в публіцистичних текстах.

Проникнення елементів поезики, характерних для публіцистики, ми простежили на синтаксичному рівні тексту «Щоденників» Гончара (контраст, градація, риторичний вигук, риторичне запитання, еліптичні й парцельовані синтаксичні конструкції). Тож використанням зазначених засобів автор збільшує прагматичний потенціал висловлювання. Дослідивши цей рівень тексту «Щоденників», ми усвідомлюємо авторське ставлення до сказаного, зокрема його тривогу за майбутнє людини та планети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галич О. А. У вимірах non fiction: щоденники українських письменників ХХ століття: монографія. – Луганськ: Знання, 2008. – 246 с.
2. Гончар О.Т.Щоденники: у 3-х т. (1943–1967) / Упоряд., підгот. текстів, ілюстр. матеріалу та передмова В.Д.Гончар. – К.: Веселка, 2002. – Т.1 – 455 с.
3. Гончар О. Т. Щоденники:у 3-х т. (1984–1995) / Упоряд., підгот. текстів, ілюстр. матеріалу та передмова В.Д.Гончар. – К.: Веселка, 2003. – Т.2 – 607 с.
4. Гончар О.Т.Щоденники: у 3-х т.: (1984–1995) / Упоряд., підгот. текстів, ілюстр. матеріалу та передмова В.Д.Гончар. – К.: Веселка, 2004. – Т.3 – 666 с.

Галич Артем,
 м. Старобільськ
artem.lnu@ukr.net

АВТОПОРТРЕТ ПИСЬМЕННИКА: І. ГРАСС, І. ЖИЛЕНКО, В. ГОМБРОВИЧ

Портрет у документальному творі – це творче осягнення письменником зовнішності й внутрішнього світу реальної особистості, здійснене на основі власної пам'яті та (або) документальних свідчень інших осіб. У документальному тексті портрет, згідно з теорією симулякрів Ж. Бодрієра, відображає фундаментальну реальність постаті справжньої історичної особи, яка відтворюється митцем з урахуванням реалістичних деталей образу, у той час як у художньому тексті такі деталі будуть підмінятися вигаданими, творитися із застосуванням домислу, вимислу, фантазії автора. У літературі *non fiction* портрет не може маскувати й спотворювати дійсну реальність, а тим більше приховувати її відсутність, хоча це можливо у фікційному тексті й частково в художній біографії, яка в процесах портретування наближається до художньої літератури.

Потужний інтерес до розкриття психології реального героя вилився в мемуарних творах у потребу глибокого власного самопізнання автора, де крім власного «я» з'явилися ще й автохарактеристики, й автопортрети.

Не можна ігнорувати думку М. Бахтіна, який у праці «До методології гуманітарних наук» писав: «Художник часто зображує себе в картині (з краю її) пише і свій автопортрет. Але в автопортреті ми не бачимо автора як такого, (його не можна бачити), у всякому разі, не більше, ніж у будь-якому іншому творі автора; більш за все він розкривається в кращих картинах цього автора. Автор-творець не може бути створений у тій сфері, у якій він сам творить» [2, с. 383].

У новітній документальній літературі автопортрет представлений досить широко. Найчастіше він постає деконцентрованим і змінним у часі. Зокрема, таким є автопортрет І. Жиленко в книзі її спогадів «*Homo feriens*». Особливості творення цього автопортрету є такі. Спочатку в ньому проглядаються лише окремі портретні деталі, наприклад, косички: «Івану (Драчу – А.Г.) дуже сподобали мої косички. Попросив сфотографуватися і подарувати йому фото» [5, с. 98]. Наступною портретною деталлю постає ніс героїні, червоний від морозу: «Морозяка робить з носів перчини і помідори. Я довгоноса, отже, у мене – перчина» [5, с. 102]. А далі І. Жиленко переходить до відтворення деталей свого вбрання часів молодості, таких, як спідниця та кофтина: «І найперший гонорар, завдяки якому круг юного стану журналісточки з'явилася летюча біла спідничка-сонцекльош, розмальована рясно квітцям. І пронизливо-синя кофтинка» [5, с. 144]. І лише після цього вона звертається до розгорнутого автопортрета, де портретні деталі (очі, слух, дотик), посідають значно менше місця, ніж розкриття внутрішнього світу, у якому на першому місці – естетський максималізм: «Я інша. Гедоністка й естетка. Мої очі тануть від краси світу Божого, як дві крижинки в золотому вині. Слух, зір, дотик, нюх – усе функціонує гостро й наркотично допінгує. Я вся сповнена неймовірної вдячності до Бога за те, що є оцей світ, і в ньому – я, отака як є, бо, свідомо своєї недосконалості (і зовнішньої і внутрішньої), – я себе люблю. Я себе прикрашаю і вдосконалюю. І якщо в зовнішньому вдосконаленні себе я мало що можу, то у внутрішньому – можу багато. Все життя я творю себе. Свою душу. А вірші – це лише надлишковий продукт моєї екзальтації. Здавалося б, що людина, зосереджена на собі такою мірою, як я, мусить бути егоїстичною і боягузливою, бо ж, обороняючи себе, береже

«скарб». Але це не так. Якби я заради своєї безцінної особи вчинила підлість, – я вмерла б у своїх очах. Я була б мер-зен-на. З цим усвідомленням такої естетській максималістці, як я, жити неможливо. Отже, любов до себе зовсім не тотожна егоїзмові, як гедонізм, врешті, не протилежний аскетизму, бо насолоджуватись можна і тим, що не коштує ні копійки.

Я мушу бути гарною, чесною, доброю і працюютою – інакше я не зможу жити. Я не спускаю з себе ока і знаю про себе все. І оті невеличкі намули неідеальних думок і вчинків, які мимоволі накопичуються в людській душі, як і шлаки в людському тілі, – тільки вони винні (я впевнена в цьому), що хода моя важчає з роками, а гострота чуттів слабне» [5, с. 189]. Той факт, що до портретної характеристики потрапляє ще й обважнілість ходи письменниці, свідчить, що для усвідомлення самої себе, змалювання власного повнокровного автопортрета, І. Жиленко знадобилися роки. З часом вона стала іншою, змінилася її зовнішність, сама героїня постарішала, у неї вже немає тієї молодечої безтурботності й романтизму, що виявляли себе в 60-і роки. Чорнобильська катастрофа здається їй, і не безпідставно, вселенським лихом, від якого може відволікати лише творчість: «І коли я згадую дивовижний літній вечір на даху, над Києвом, і гурт молодих людей (ще тільки на порозі життя), які весело відкорковують рислінг, – я не можу не побачити за ним себе іншу. Немолоду матір маленького сина, втікачку з Києва, зчорнілу і сплакану од страшних чорнобильських дум. У червні 1986-го далеко за Карпатами, вклавши спати синочка, я до ранку курю на маленькій кухоньці, плачу і пишу вірші про життя, здавалось би, втрачене навіки» [5, с. 190].

Зрідка в мемуарних творах трапляється лаконічний автопортрет. Прикладом цьому є щоденниковий запис В. Гомбровича: «Я ходив під дощем у капелюсі, насунутому на лоба, з припіднятим коміром пальта, сховавши руки в кишені» [4, с. 126]. Тут всього кілька штрихів, які окреслюють вбрання автора і позу (руки в кишенях).

Цікавим прийомом створення автопортрета в мемуарних творах є спостереження за змінами в зовнішності, як вони відбилися на фотографіях, які розглядає автор. Проте свого часу М. Бахтін застерігав: «Власна фотографія ... надає лише матеріал для порівняння, і тут ми не бачимо себе, але лише власне відображення без автора, щоправда, воно вже не відображає вираз фіктивного другого, тобто більш чисто, ніж дзеркальне відображення, але воно випадкове, штучно прийняте і не виражає нашої суттєвої емоційно-вольової установки в події буття – це сирий матеріал, що не знайшов єдиної ціннісної формувальної і завершальної реакції, абсолютно не введений у єдність мого життєвого досвіду» [1, с. 114].

Автори мемуарних творів інколи прагнуть увести власне відображення на фотографії до свого тексту. Яскравим прикладом цьому є мемуарний роман Г. Грасса «Цибулина пам'яті». Автор твору вибудовує власний автопортрет, простежуючи еволюцію своєї зовнішності в часі, формуючи з сирого матеріалу фотографії нову цілісність. Спершу його увагу привертають деталі обличчя, випнута нижня губа, похмурий погляд, відсутні прищі: «Прищиків, які я потім безуспішно намагався вивести краплями «Пітралон» і «мигдальними висівками», поки ще немає, однак випнута нижня губа – результат вродженої прогенії – робить вираз мого обличчя вже не зовсім дитячим. Серйозний, навіть похмурий, я схожий на юнака, що рано досягнув перехідного віку, якому вчителі приписують упертість і непослух; якщо такого розізлити, він може рукам волю дати» [3, с. 58].

Потім у пам'яті Г. Грасса постає він, підліток у коротких штанцях, у довоєнному Данцигу: «... Однак коли навесні п'ятдесят восьмого я знову приїхав у тепер уже польський Гданськ, відшукуючи сліди Данцига, тобто ведучи рахунок втратам, я виявив, що міська

бібліотека вціліла; все в ній було по-старому, збереглися навіть дерев'яні панелі стінної обшивки, тому мені було легко уявити собі підлітка в коротких штанях, що сидить за одним із столів серед багатого зібрання книг: все рівно, прищиків ще немає, на лоб звисає пасмо волосся, підборіддя і нижня губа випнута. На спинці носа намітилася горбинка. Він все ще корчить гримаси, причому не тільки, коли читає» [3, с. 59].

Випнута нижня губа, яку юний Г. Грасс вважав недоліком своєї зовнішності, поступово в його пам'яті набуває переваг: «Хлопчику з випнутою нижньою губою доводилося, мабуть, не раз покуштувати мила, бо пам'ять зберегла різні варіації подібної події – підмінювся то бутерброд з ковбасою, то з сиром, то пиріг з родзинками. Що ж стосується випнутої губи, то з її допомогою було вельми зручно здувати нависле на очі пасмо волосся. А таке відбувалося при читанні постійно. Іноді мама зміцнювала мої занадто м'які волосся шпилькою, яку виймала з своєї ретельно покладеної зачіски. Я не заперечував» [3, с. 66].

Наступний автопортрет Г. Грасса відтворює його зовнішність у шістнадцять років, коли майбутнього письменника примусили відбувати трудову повинність: «Я ж ріс і ріс. У шістнадцять років, коли мене призвали на трудову службу, я виглядав цілком сформованим. Проте остаточний зріст – метр і сімдесят і два сантиметри – мені заміряли вже тоді, коли я став солдатом, котрий завдяки щасливому випадку зумів пережити війну?» [3, с. 84].

Далі німецький письменник відсторонено в третій особі описує своє фото, на якому він зображений на війні. Автопортрет не містить відтворення зовнішності Г. Грасса, зате є чимало деталей, які допомагають побачити портрет героя: автомат, протигаз, торбинка для провіанту, годинник: «Він все ще озброєний, тримає автомат наготові. Марним довгастим барабаном бовтається протигаз. У полотняній торбинці для провіанту завалялися крихкі залишки сухого пайка. Фляга наполовину порожня. Батьківський подарунок, ручний годинник зі світловим циферблатом марки «Кинцле» зупинився невідомо коли» [3, с. 180].

Стійкий інтерес до розкриття психології реальної людської особистості вилився в мемуарних текстах у потребу глибокого власного самопізнання письменника, де, крім суб'єктивного «я», наявні ще й автохарактеристики й автопортрети. Сама постать автора неначе стає об'єктом власного психоаналізу, у результаті проявляються окремі складники своєї зовнішності. Очевидно, що створення автопортретів у документальних жанрах пов'язане зі спробами художників відтворити себе в жанрі автопортрета. Продуктивним прийомом створення автопортрета в мемуарах є спостереження за змінами в зовнішності, що знайшли свій відбиток у фотографіях, котрі розглядає автор. Так з'являється ще одна портретна модифікація – автопортрет із фотографії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахтин М. М. Собр. соч. В 7 т. – Т. I: Философская эстетика 1920-х годов / М. М. Бахтин. – М.: Изд-во Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. – 956 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Грасс Г. Луковица памяти / Гюнтер Грасс; пер. с нем. Б. Хлебникова. – М.: Иностранка, 2008. – 592 с.
4. Гомбрович Вітольд. Щоденник. У 3-х т. Т. 1 1953 – 1956 / Пер. з польськ. Р. Харчук. – К.: Основи, 1999. – 414 с.

5. Жиленко Ирина. Homo feriens: Спогади / Ирина Жиленко; передм. Михайлини Коцюбинської. – К.: Смолоскип, 2011. – 816 с.

Гирич Зоя,

г. Харьков

girichzoya7@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Целью обучения лексическим средствам общения является формирование лексических навыков, умений, а также лексических знаний, обеспечивающих эффективность владения лексической стороной языка. Такие знания включают представление о структуре, содержании, словообразовательных и сочетательных особенностях изучаемой лексической единицы. На основе лексических навыков происходит формирование лексической компетенции в виде совокупности знания словарного состава языка и способности пользоваться им в речи [4, с. 59]. Занятия по лексике проводятся с учетом особенностей лексической системы русского языка в сопоставлении с родным языком студентов и трудностей, возникающих в результате взаимодействия систем двух языков.

Овладеть лексикой – это значит усвоить (запомнить) некоторое количество лексических единиц. Число таких единиц зафиксировано в госстандартах и программах по иностранным языкам. Для вузов неязыковых специальностей объем лексического минимума определен в 3000 единиц, из них 1500 – репродуктивно [1].

На 1 курсе вуза инженерного профиля этапе планируется достижение порогового уровня владения лексическими средствами общения. Достижение общего и профессионального уровня владения языком обеспечивает высокий уровень коммуникативной компетенции во всех сферах общения, в том числе профессиональной.

Словарная работа на 1-3 курсах осуществляется на общеинженерной и собственно инженерной глагольной и именной лексике, т.е. преимущественно на материале текстов научно-технического подстиля. Центром лексической работы на уроках русского языка является глагольная терминологическая лексика и научные фразеологизмы, а изучение именной терминологии сводится к вербальным и невербальным способам выражения значений, передаваемых терминами-эпонимами, к анализу словообразовательных моделей. В этом случае «сквозная» и «материнская» лексика присутствует на уроках русского языка опосредованно, через инженерные тексты.

Выделяют три основных пласта лексики научного стиля: лексика общелитературного языка, лексика общенаучная, лексика узкоспециальная (термины конкретной науки). Основное внимание в вузах инженерного профиля уделяется общенаучной лексике, так как она встречается практически во всех отраслях знаний и составляет основу практически любого научного текста, а также узкоспециальной лексике, относящейся к области машиностроения. Процент узкоспециальной лексики в инженерном тексте невысок, но на ней строится базовая профессиональная информация, поэтому ее изучение необходимо.

В области лексики языковая компетенция иностранных студентов включает:

а) владение пассивным лексическим минимумом (состоящим из общенаучной и узкоспециальной лексики), составленным на основе лексики текстов и необходимым для понимания. Термин «владение» в этом контексте обозначает мгновенное узнавание слова в тексте независимо от формы. По данным психолингвистики, 2300–2500 слов дают 85% охвата информации текста. В это количество входят 500 слов, составляющих предлоги, частицы, союзы, т.е. так называемые «строевые» слова.

б) владение «потенциальным» словарем, т.е. теми словами, которые безошибочно узнаваемы учащимися на основе словообразовательного анализа.

Ознакомление с новой лексикой – это первый этап работы над формой и содержанием слова. Преподаватель произносит слово, демонстрируя звуковое оформление лексической единицы. Студенты его повторяют, затем слово записывается на классной доске, читается преподавателем и обучаемыми. Слово вводится в изолированном виде или в контексте предложения, который демонстрирует возможности применения слова и служит дополнительным источником понимания его значения.

При введении терминологических сочетаний соблюдается определенная последовательность. Вначале студентов знакомят с теми терминологическими единицами, в которых в качестве терминоэлементов выступают известные им термины и общенаучная лексика. После успешного введения и прочного усвоения терминологических сочетаний изучаются более сложные структуры: развернутые определительные словосочетания, предложно-падежные конструкции и др.

После выработки языковых умений и навыков распознавать термин и терминологическое сочетание в тексте и в составе высказывания наступает этап семантизации новой терминологической лексики [2]. При введении новой терминологической лексики используются такие методы, как закрепление и активизация.

Объяснение значения слова осуществляется переводным и беспереvodным способами. При этом учитывается, что при переводной семантизации несовпадение значений одного и того же слова в двух языках (родном и изучаемом) часто приводит к ошибкам в понимании значения иноязычного слова [3, с. 76].

Ограниченность использования перевода при введении терминологии объясняется еще тем, что термины, в основном, имеют интернациональный характер и, например, на тюркские языки не переводятся (такие термины, как *антиатом*, *кислород*, *лазер*, *литр*, *магнит*, *радон* и др. передаются способом транслитерации). Перевод практикуется в целях проверки понимания введенных новых терминологических слов и контроля за усвоением новой терминологической лексики.

Среди наиболее известных способов беспереvodной семантизации находят применение средства наглядности, толкование выражаемого словом понятия, которое заключается в пояснении значения иноязычного слова с помощью других слов, значение которых учащимся уже известно. Дефиниция (краткое определение понятия, содержащее наиболее существенные его признаки) используется прежде всего для пояснения значения лексических единиц, обозначающих научные понятия.

Толкование значения слова может быть как на родном языке студентов, так и на изучаемом языке. Наиболее эффективным способом семантизации терминологических единиц считается толкование при помощи описания и объяснения. Словоупотребление дается с привлечением и других приемов введения нового слова, прежде всего, контекстуального, то есть вслед за объяснением значения терминологического слова приводится ряд наиболее

типичных для данной единицы контекстов. Помимо этого, обращаются к толкованию с помощью синонимов, антонимов, анализа словообразовательной или синтаксической структуры термина и терминологического словосочетания. Примеры заданий для семантизации активной лексики: 1. Прочитайте слова, данные слева, справа найдите и укажите их синонимы (антонимы). Значение незнакомых слов посмотрите в словаре. 2. Прочитайте слова и словосочетания. Обратите внимание на то, в каком значении они употребляются в тексте. 3. Определите значение нового слова, произнесенного (прочитанного) в определенном тематическом ряду.

Однако важно учитывать, что семантизация с помощью синонимов носит приблизительный характер, так как в языке нет ни одной пары слов, полностью совпадающих по абсолютной, относительной и сочетательной ценности.

Работа студентов с новым словом включает несколько этапов. Обучаемым предлагается: а) услышать новое слово в изолированном виде и в контексте предложения; б) понять значение слова в результате использования преподавателем различных способов семантизации; в) произнести слово вслед за преподавателем (в случае необходимости преподаватель исправляет ошибки в произношении, слово воспроизводится повторно); г) прочитать новое слово в книге или в записи на классной доске; д) записать слово и его значение в тетрадях; е) вновь воспроизвести слово в изолированном виде и в контексте предложения, предложенного преподавателем; ж) использовать слово в новом контексте с опорой на образец. Выполнение последнего задания означает переход к новому этапу работы со словом – закреплению его употребления в результате выполнения упражнений [3, с. 80].

На этапе закрепления введенного материала (формирование лексического навыка) усилия преподавателя направлены на формирование лексических навыков, прочность которых зависит: а) от понимания значения лексической единицы, достигнутого на этапе семантизации слова; б) выполнения упражнений, направленных на закрепление слова в памяти; в) владения способами применения слова в различных ситуациях общения [3].

Преподаватель знакомит студентов со стратегиями запоминания иностранных слов. Для прочного усвоения лексической единицы требуется от 15 до 25 повторений. Под повторяемостью слова принято понимать количество его употреблений в текстах и упражнениях учебника. Лучшее запоминание слова обеспечивается встречей с ним не менее 5 раз на протяжении 10-20 занятий. Основным способом повторения ранее пройденной лексики является ее включение в тексты и все виды упражнений, направленных на усвоение слова и проверку владения словом. Средняя поурочная доза составляет в первом семестре 10 терминологических единиц, во втором – от 6 до 8.

Для формирования лексических навыков практикуются языковые (подготовительные) упражнения. С их помощью усваиваются форма и значение слова, способы его применения в различных ситуациях общения в структуре речевого умения. Образцы заданий на закрепление значения слова: а) покажите предметы, которые можно назвать словом ...; б) назовите следующие предметы. Примеры текстовых лексических упражнений: а) найдите в тексте незнакомые слова и объясните их смысл; б) расположите следующие слова в алфавитном порядке и составьте с ними предложения.

При выполнении языковых упражнений особое внимание обращается на трудности употребления слов. К числу таких трудностей можно отнести: а) слова, близкие по значению; б) глаголы совершенного/несовершенного вида; в) некоторые глаголы с приставками [3].

На етапі совершенствования лексического навика и его включення в речеву діяльність досягається більш високий рівень лексического навика и можливість к его використанню в ситуаціях спілкування, навчальних и реальних. В першому випадку використовуються умовно-речеві вправи, во другому – речеві. Особливість умовно-речевих вправ заключається в тому, що для їх виконання пропонуються навчальні ситуації, що відображають пройдений на заняттях навчальний матеріал.

Таким чином, для формування и совершенствования лексических навиків іноземних студентів інженерного профілю використовуються мовні (підготовчі), умовно-речеві и речеві вправи. Центром лексическої роботи на уроках російської мови є дієслівна термінологічна лексика и наукові фразеологізми. Заняття по лексиці проводяться з урахуванням особливостей лексическої системи російської мови в порівнянні з рідною мовою студентів и складнощів, що виникають в результаті взаємодії систем двох мов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей / отв. ред. К. Г. Павлова. – М.: Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып.: Лингводидактика. – 2006. – 348 с.
2. Ходжиматова Г. М. Научные основы обучения терминологической лексике русского языка в неязыковом вузе: дис.... докт. пед наук : 13.00.02 / Ходжиматова Гулчехра Масаидовна. – Душанбе, 2011. – 322 с.
3. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. / Щукин А. Н. – М.: Издательство Икар, 2011. – 454 с.
4. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. / Щукин А. Н. – М.: ВК, 2012. – 336 с.

Гич Галина,
м. Миколаїв
galina.gych789@ukr.net

ХУДОЖНІ ТЕКСТИ ЯК ТЕКСТИ «НОВОЇ ПРИРОДИ» (НА ПРИКЛАДІ ТЕКСТІВ З АУДІАЛЬНИМ СУПРОВОДОМ)

Читання розглядається у світі як основа навчання людини, також читання посідає досить вагоме місце серед різних видів проведення людьми вільного часу. Саме цим і обумовлений інтерес до художніх текстів, до читання яких найчастіше звертаються люди. Проблема загострюється ще й тим, що «люди екрану» (як називають сьогодні більшість сучасних читачів), читають по-іншому та інші тексти. Це вимагає від науковців пошуку нових видів текстів (у тому числі – і художніх), що якнайкраще відповідають природі сучасної людини.

Людя «нові грамотності» притаманна певна специфіка сприйняття та розуміння інформації, що пов'язано з особливостями їх мислення (переважно «кліпового») та іншими процесами сприйняття та розуміння інформації. Феномен «нового» тексту або тексту «нові

природи» є природним, зрозумілим і кращим комунікативним середовищем саме для «людей екрану», які тяжіють не стільки до традиційної книги і традиційного художнього тексту, а до «нових текстів». Для цього сьогодні створюються і активно поширюються у Всемережжі тексти «нової природи», які також називаються науковцями мультимодальними, полікодовими, медійними, нелінійними, несущільними [1, 3].

Сьогодні необхідно навчити читати з екрану не просто статичні тексти, а тексти, коли є різноманітний аудіальний та візуальний супровід. На зміну традиційній вербальній конструкції художніх текстів з елементами найпростішої графіки (таблиці, малюнки) приходять такі тексти, для яких характерні гіпертекстуальність, синтез мультимедійності та вербальних структур, активне використання інфографіки, доповненої реальності тощо.

Мета нашої публікації – пояснити читачам феномен «нових текстів» на прикладі текстів «нової природи» з аудіальним супроводом.

Сьогодні у Всемережжі багато прикладів **відеопоезії**, яка сьогодні набуває все більшої популярності і має значну кількість потрактовувань: відео-візуальна поезія, поетроніка, поетичне відео, медіапоезія, кіно-поезія, віршекліпи, поетичні кліпи, цифрова поезія [4, с.50]. Відеопоезія є своєрідним видом мистецтва, в якому органічно поєднуються художній візуальний ряд і поетичний текст, який представлений графічно або декламується (це може і поєднуватися). Це «пограничний» напрям: з одного боку відеопоезія межує з класичним короткометражним фільмом, але, на відміну від нього, у відеопоезії провідну роль відіграє поетичний текст; з іншого – з музичним кліпом, хоча вірш не просто співається, а декламується або відображається на екрані; з третього – з відеозаписом поетичних читань, але, на відміну від них, в відеопоезії відеоряд містить додаткове смислове навантаження, збагачує твір або акцентує в ньому певну інтерпретацію. Саме таке визначення дає Вікіпедія, але воно має недоліки і теоретичні несумісності. З огляду на необхідність подальшої наукової розробки цього поняття згодимось саме на таке трактування.

Відеопоезія розглядається як екранізація поетичного твору, одна з форм відеомистецтва, що включає поетичний текст на акустичному або візуальному рівні; вид мистецтва, в якому органічно поєднуються художній візуальний ряд і поетичний текст, явний або вироджених, представлений графічно або декламує.

Звертаємо увагу на основні вимоги щодо складання або відбору у Всемережжі прикладів відеопоезії: її основою має бути виключно хороша поезія (відеоряд не повинен грати роль «підпірки»). На жаль, практика свідчить, що часто для створення відеопоезії відбираються поетичні твори, які не завжди модно назвати «високою поезією». Манера читання у такому роліку має бути авторською, а не акторською, тому краще використовувати аматорські роліки. Звертаємо увагу на необхідність дотримання підкресленого аскетизму відеоряду: «картинка» тут не є головною, головним є текст, який читач має прочитати та музика, яка супроводжує цей поетичний твір.

Дуже цікавим для читачів є прийом **інсоляре**, яка дозволяє автору поєднати образ слова, колір, лінії, мелодії в єдину музику гармонії і дають змогу побачити і почути красиву композицію, створену із віршів, музики та малюнка. Інсоляре може включати афоризми, цитати та вірші в малюнках, роздуми про життя або літературні тексти.

Також є безсумнівний інтерес читачів до **візуальної поезії**, яка розглядається спеціалістами як вид мистецтва, що поєднує у собі словесне (літературне) та образотворче мистецтво. «Віршовані строки, написані у стилі візуальної поезії, являють собою декоративні

або символічні фігури та знаки» – саме таке визначення наводить один із небагатьох сучасних дослідників цього виду поезії Т. Гурьєва [4, с.50].

Ще одним цікавим прикладом художнього тексту є музичні листівки, створені за допомогою сервісу Playcast. Таку листівку (які виникли спочатку як виключно вітальні) найчастіше називають плейкаст, але краще послуговуватися українським відповідником «грайпоказ». Цей сервіс дозволяє поєднувати тексти, малюнки і музику для створення своєрідної музичної листівки, яку можна відіслати поштою, SKYPE, ICQ або розмістити в галереї сервісу для подальшого використання. Також листівки автоматично зберігатимуться на власній сторінці автора у цьому сервісі.

Тут також діапазон дій досить широкий – від складання такого грайпоказу із поетичним твором, який можна прочитати та вивчити напам'ять до створення таких листівок із фрагментами прозових творів, які найбільше сподобались читачеві і він хоче поділитися своїми враженнями із іншими людьми.

Методика створення плейкастів є досить простою, у Всемережжі є відеороліки (<https://www.youtube.com/watch?v=Ef3raDV5HZU>; <https://www.youtube.com/watch?v=tNhh6Tjhwgc>; <https://www.youtube.com/watch?v=Am1fBvxqciU>), коли можна навчитися самостійно створювати такі музичні листівки. На жаль, своєрідним «мінусом» сервісу є те, що плейкаст не можна скачати, але навіть простий перегляд часто дає естетичну насолоду від тексту, бо сам текст розміщений на певному фоні (картинка або малюнок) і супроводжується музикою. Останнім часом дуже багато читачів самостійно створюють плейкасти, щоб поширити інформацію про той чи інший художній твір або його фрагмент.

Також для створення сприятливого емоційного фону сприйняття художнього тексту можна створити саундтрек до нього за допомогою сервісу Booktrack. Читання художнього тексту на фоні музики додасть позитивного емоційного забарвлення читачеві.

Трохи осторонь стоїть такий вид аудіального креолізованого тексту, як **буктрейлер**, який важко назвати «текстом» у повному розумінні цього слова, але популяризувати художні твори саме з допомогою буктрейлерів можна і треба. Читач може переглядати такі роліки на етапі вибору тексту для читання, але можна їх також створювати самостійно на ті художні тексти, які найбільше сподобались (це і буде читацькою рефлексією) [1].

Таким чином, сьогодні читач має можливість не просто читати художні книги, але й прослуховувати їх, щоб тексти «звучали» в головах та серцях читачів.

На нашу думку, такі тексти будуть сприяти формуванню нових читацьких інтересів та сталої читацької діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гич Г. М. Буктрейлер як засіб розвитку професійної компетенції вчителів літератури // На допомогу миколаївському педагогу: Збірник інструкт-метод. листів та рекомендацій. Частина 1.
2. Гич Г. М. «Кліпове мислення» молоді: ворог чи друг навчання? // Наукові праці ЧДУ ім. Петра Могили: Науково-метод. – Вип. 257, Т. 269. Педагогіка / Чорноморський державний університет ім. П. Могили
3. Гич Г. М. «Новий одяг Гутенберга»: мультимодальні тексти у роботі учителя-філолога // Вересень. – Миколаїв, 2016.

4. Гурьева Т.Н. Новый литературный словарь / Т.Н. Гурьева. – Ростов н/Д, Феникс, 2009. – с. 50.

Голобородько Євдокія,
м.Херсон

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ МОВ (близькоспоріднених і неспоріднених) В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Ніщо так не впливає на спосіб життя та спосіб мислення людини як розвиток техніки. Розвиток інтернет-мережі суттєво змінив тип суспільства. Ще недавно ми жили в аграрному суспільстві, потім в індустріальному, постіндустріальному. Нині тип суспільства характеризується інформаційністю, мобільністю, що в значній мірі зумовлює інтеграцію та глобалізацію суспільного життя. А це передбачає толерантність у міжкультурному спілкуванні та збереження самобутності, тобто розвиток кожної окремої культури. У цьому процесі особлива роль належить мовам – рідним, державним, міжнародним.

Науки також проходять етап то інтеграції, то диференціації, що можна проілюструвати на прикладі філології: на певному етапі ми більше уваги приділяємо словесності, згодом інтенсивніше розвивається диференційовано мова і література.

Нині вчені відзначають здебільшого період інтеграції в науці, що відображає цілісність явищ, процесів та в цілому світу.

Цим можна пояснити і явище євроінтеграції. За даними Інтернет-ресурсів, Європа налічує сьогодні 44 країни. Цікаво ознайомитись з мовною картиною цього регіону. Дослідники проблеми зауважують, що європейці бачать свій континент як такий, що має велику кількість мов. Проте статистика показує, що лише 3% (біля 255) мов походять із Європи, а більшість мов поширені на величезній території по обидві сторони від екватора (у Південно-східній Азії, Індії, Африці і Південній Америці).

У Європі в основному розповсюджені п'ять мов – англійська, французька, німецька, італійська і російська. Майже половина населення Європи володіє іноземною мовою, хоча в деяких країнах (Велика Британія, Ірландія і Португалія) до цього ставляться менш схильно.

Передбачається, що через кілька років чверть населення планети буде володіти і спілкуватися англійською мовою на рівні другої або третьої іноземної мови. Уже сьогодні ¾ світової кореспонденції здійснюється англійською мовою, а в електронній пошті вона використовується на 80%. Хоч це для самої мови і не завжди плідно. Бо складаються вже словники Азіатської, Австралійської, Південноафриканської, англійської мови (скільки непередбачених змін в ній відбулося).

На сучасному етапі спостерігається дві основні мовні тенденції: підтримка етнічних і національних мов і мов для формування європейського громадянства. Це знайшло своє відображення в процесі реалізації спільного проекту Європейського Союзу і Ради Європи – «2001 – Європейський рік мов», метою якого було сприяння вивчення мов і підвищення рівня спілкування в полікультурному суспільстві. Основні напрями проекту: а) культурне взаєморозуміння; б) лінгвістичне розмаїття; в) вивчення мов упродовж усього життя; г) вивчення навіть не дуже поширених мов. Адже за даними Атласу світових мов ЮНЕСКО, деякі мови Європи перебувають під загрозою знищення (кельтська, деякі саамські мови і ін.).

А збереження мов сприяє збереженню людських цінностей. Тому розробляється нормативно-правова та науково-методична база не лише для державних, а і для мов національних меншин.

Отже, на перший план із актуальних підходів до вивчення мов виходить соціокультурний, який допомагає пізнати культуру народу, мови якого вивчають, країни, в якій вчать оволодівати нею, та глибше розуміти і цінувати рідну мову.

Суттєвого значення в таких умовах набуває діяльнісний підхід, бо засвоєння різних мов (нерідко неспоріднених) вимагає активної пізнавальної діяльності (навчання у відповідних навчальних закладах, самоосвіта, дистанційна освіта і ін.). Ми маємо значний досвід опорно-зіставного вивчення близькоспоріднених (слов'янських) мов. При вивченні неспоріднених мов доводиться використовувати відповідні принципи, методи, види роботи.

Оновлюється та урізноманітнюється технологічний підхід до вивчення іноземних мов, спрямований на модернізацію процесу мовної освіти, зокрема, використання інтерактивних методів, інтегрованих технологій, орієнтованих на посилення комунікативного аспекту у формуванні первинної чи вторинної мовної особистості, яка б вільно входила в європейський та світовий інформаційний простір у стилі співпраці і толерантності.

Дослідники різних наук і методик відзначають, що саме наука навчання мови зазнала найбільших змін та видозмін у порівнянні з іншими науками в залежності від суспільства та мовної ситуації, розвитку технологій засвоєння мов у різних регіонах планети.

З деякими видозмінами традиційними лишаються підходи граматико-перекладний; прямий; підхід на базі читання; аудіолінгвістичний (інтуїція та запам'ятовування через діалог); ситуативний (усне мовлення перш за все); розвивальний (різні види мовленнєвої діяльності, важливість словникового запасу на всіх рівнях навчання); гуманістичний (домінантна роль соціуму в людській поведінці, сприятлива атмосфера та ін.); комплексний (органічне поєднання різних аспектів мови) та комунікативний підхід (мова – система комунікації, мета – культура спілкування, вивчення мови – процес самореалізації).

Таким чином, ми назвали різні підходи, які можна згрупувати в мовноцентричні (граматико-перекладний, аудіолінгвістичний); педоцентричні (комунікативний, гуманістичний, функціональний), процесуальні (прямий, комплексний). Учителі-практики кваліфіковано та творчо поєднують їх, відбираючи якісно вагомі елементи різних підходів залежно від теми, мети уроку, етапу навчання тощо.

У зв'язку з динамічною міграцією людей з різних мотивів – побутових культурних, освітніх (закордонного навчання своїх дітей уже в 2013 році бажали 49% батьків) активно розвивається справа вивчення іноземних мов як методично, так і структурно/індивідуальні курси та інтенсивні програми, курси професійної лексики, поєднання занять з відпочинком, спортом, творчістю. У більшості країн реалізується щонайменше вивчення двох іноземних мов. Не менш різноманітна й географія навчальних закладів. Так, англійську мову можна вивчати в Англії, США, Канаді та в Міжнародних центрах вивчення іноземних мов у Бельгії, Німеччині, Іспанії і ін.

Найбільш популярними підходами до вивчення іноземних мов є лінгвосоціокультурний, комунікативний, інтенсивний, прямий, діловий або діяльнісний, що притаманні майже всім закордонним мовним школам.

Отже, підходів до вивчення різних мов на сучасному етапі немало. Їх умотивоване використання забезпечує успішне оволодіння різними мовами, що створює комфортні умови

співпраці, глибшого взаєморозуміння та співжиття між мовцями на шляху європейської та світової інтеграції, щоб бути гідним громадянином своєї країни і планети.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Л.Г. Лінгвокраєзнавчий аспект вивчення іноземних мов у старшій школі / Л.Г.Антонова // Таврійський вісник освіти. – 2017. – № 1. – С. 164-169.
2. Інтернет-ресурси.
3. Кокнова Т.А. Формування лінгвометодичної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов як стратегія до міжкультурної комунікації / Т.А.Кокнова // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В.В.Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – Випуск. – С. 165-169.
4. Тітаренко Л.М. Євроінтеграція у вивченні літератури в школі / Л.М.Тітаренко // Зарубіжна література в школі. – 2017. – С. 4–6.
5. Токменко О. Європейські національні мови і Європейська багатомовність // Іноземні мови в навчальних закладах. – № 3, 2003, С. 12–16.
6. Токменко О. Мовні тенденції Ради Європи в контексті глобалізації // Іноземні мови в навчальних закладах. – № 3, 2004. – С. 112–115.

Голотюк Олена,
м. Херсон

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У РОБОТІ З АУТЕНТИЧНИМ ХУДОЖНІМ ФІЛЬМОМ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЗА ТЕМОЮ «СУЧАСНЕ ФРАНЦУЗЬКЕ КІНО»

Постановка проблеми. У наш час спостерігається значне підвищення інтересу методистів, лінгвістів, психологів та викладачів до проблеми використання сучасних методів навчання. Актуальність нашої статті визначена загальною тенденцією вивчення психолого-педагогічних особливостей процесу навчання та пошуків найоптимальніших шляхів розвитку мовленнєвої діяльності студентів. Згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями» той, хто вивчає мову, повинен оволодіти навичками використання інформаційних технологій з метою розширення мовних знань та міжкультурної компетенції [3, с. 24].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досягнуті успіхи вирішення цієї проблеми висвітлено у працях С.Ю.Ніколаєвої, Н.І.Говорухи, С.М.Кашук, М.В.Ляховицького, Е.А.Маслико, О.М.Шерстюк, С.Н.Савіної та ін. Але питанню використання сучасних аутентичних французьких фільмів на уроках французької мови приділено мало уваги. З огляду на особливості застосування автентичних матеріалів як аудіовізуального засобу, який сприяє формуванню фонетичних, лексичних, граматичних аспектів мови та мовленнєвої компетенції в говорінні, читанні, аудіюванні, письмі, цієї проблемі слід приділити значну увагу.

Постановка завдання. Метою цієї статті є висвітлення роботи з використанням окремих сучасних аудіовізуальних засобів, що сприяють оптимізації навчання французької мови. У статті запропоновано варіанти роботи з автентичним матеріалом, подаються методичні рекомендації до уроків французької мови згідно з програмою дисципліни

«Практика УПМ (усного та писемного мовлення) французької мови» для студентів 4 курсу за темою «Сучасне французьке кіно».

Виклад основного матеріалу. У методиці викладання іноземної мови кінофільм використовується насамперед для навчання аудіюванню, а також для створення динамічної наочності в процесі навчання й практики іншомовного спілкування, створення ситуацій такого спілкування на навчальному занятті й формування аудіовізуальної сфери вивчення іноземної мови.

Методика роботи з перегляду кінофільму іноземною мовою висвітлено авторами посібника «Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие» [4].

Робота з аутентичним художнім фільмом включає три основних етапи: переддемонстраційний, демонстраційний, післядемонстраційний.

На **першому етапі** знімаються мовні труднощі сприйняття тексту кінофільму й труднощі розуміння його змісту, вводяться й закріплюються нові слова, аналізуються функціональні типи використовуваних у тексті висловлювань, здійснюється перевірка розуміння раніше вивченого лексичного й граматичного матеріалу, аналізуються незвичні для студентів автентичні розмовні формули, лінгвокраїнознавчі реалії, формується соціально-психологічний фон й змістовні орієнтири для подальшого сприйняття форми й змісту кінофільму. Тут також знімаються можливі труднощі розуміння шляхом застосування прийомів відпрацювання техніки читання й вибіркового аудіювання окремих фрагментів звукового супроводу фільму.

Перед безпосереднім показом фільму студентам пропонують дофільмові орієнтири: питання за змістом, питання й варіанти відповідей до них для вибору студентами, завдання, пов'язані з наступним переказом змісту, завдання на визначення послідовності й динаміки поведінки та взаємодії персонажів, завдання на оцінку й характеристику інформації фільму.

Демонстрація фільму повинна супроводжуватися активною навчальною діяльністю студентів. Їм можна запропонувати програму керування сприйняття фільму у формі анотації, схеми сценарію, тез, плану, опорних слів і фраз. Студенти можуть також робити нотатки в опорному конспекті до тексту фільму. Разом з тим можна рекомендувати завдання на встановлення характеру сполучення звукового й зорового ряду: визначити, наприклад, які висловлювання звучать на тлі демонстрації тих або інших подій у кадрі; відзначити реалії, що демонструються у фільмі й відповідні їм мовленнєві висловлювання.

На **післядемонстраційному етапі** перевіряється ефективність використання в процесі перегляду фільму запропонованих на переддемонстраційному етапі орієнтирів сприйняття фільму студентами, здійснюється контроль розуміння змісту й використаних у фільмі мовних і мовленнєвих засобів. Особливу увагу варто приділити різним видам переказу (стислого, виборчого, диференційованого, дослівного, комунікативно орієнтованого). Доцільно також використати питально-відповідну роботу, драматизацію, рольове відтворення тексту (особливо діалогів), наступне озвучування фільму, відтворення й реалізацію показаних у фільмі ситуацій спілкування, їхнє розширення, доповнення, перенос на ситуації повсякденного життя студентів [2, с.289-291].

Викладачам французької мови й студентам пропонуємо методичну розробку для засвоєння розмовної лексики при перегляді сучасного французького фільму „Appartement”, текстовий матеріал якого несе значний пізнавальний, розвиваючий та виховний потенціал. «Квартира», 1996 р. — художній фільм французького режисера Жіля Мімуні. У головних ролях: Венсан Касель, Моніка Белучі, Романа Боринже.

APPARTEMENT

Devoir 1. Avant de regarder le film, travaillez le lexique !

Mots et expressions du langage parlé:

1. engueuler quelqu'un – injurier quelqu'un
2. déconner – *ici* jouer un idiot, dire des bêtises
3. faire gaffe à qch – faire attention à qc . *Ex : Tu fais jamais gaffe aux choses*
4. se lancer dans qch – s'engager avec fougue, s'y mettre vivement. *Ex : Pourquoi tu te lances toujours dans une histoire galère ?*
5. filer qch – donner qch. *Ex : File-moi les clés !*
6. faire la gueule – crier. *Ex : Arrête de faire la gueule, s'il te plaît.*
7. dégager – *ici* débarrasser un lieu. *Ex : Allez vous, dégagez, s'il vous plaît!*
8. tiens ... – écoute...
9. vertige (m) – sensation d'un manque d'équilibre
10. avoir mal au cœur – avoir la nausée, avoir l'envie de vomir
11. tu me fous à la porte ou quoi ? – tu me montres la porte
12. je vais pas être joignable – mon portable sera hors du réseau
13. gâcher qch – pourrir qch
14. arrête tes conneries ! – arrête tes bêtises !
15. j'ai un trac fou – j'ai tellement peur !
16. il m'est arrivé un truc incroyable ! – il m'est arrivé une chose incroyable !
17. je vais m'en débrouiller – je vais régler ça
18. j'espère que tu m'en veux pas trop – j'espère que tu n'es pas très vexé
19. figure-toi ?! – imagine ?!

Devoir 2. Après avoir vu le film ! Faites une sorte de synopsis !

Remplissez les points:

1. Max qui travaille comme ... est en retard pour rendez-vous avec les clients
2. Il rencontre son ami ancien ... dans la rue.
3. Max annonce qu'il est revenu depuis ... et qu'il va
4. Pendant un déjeuner avec ses clients ... de Max les rejoint, Max sort pour
5. Max a entendu ... dans la cabine téléphonique.
6. Elle s'appelait
7. La jeune fille de la cabine s'en va sans que Max puisse la rattraper, il revient dans une cabine et y trouve
8. La première fois Max a vu Lisa de ... , il l'a suivie partout, jusqu'à
9. Max se lance à chercher Lisa au lieu de
10. Avec ... qu'il a trouvé au restaurant il tombe sur un hôtel où Lisa s'est
11. Max entre dans sa chambre sans ... mais y trouve que
12. En regardant son poudrier Max se souvient des premiers moments passés avec Lisa, il la décrivait comme
13. Ils se sont fait connaissance d'une manière très ... à l'aide d'un mot.
14. Après avoir trouvé personne à l'hôtel Max décide de laisser ... au maître d'hôtel dans le resto où Max est par hasard tombé sur
15. Max se lance à suivre un ... qui est lié avec Lisa.
16. Cet homme s'appelle ... il est un ancien ... de Lisa et tâche aussi de la trouver.
17. Deux ans avant Max s'est fait proposé un job à

18. Et il a voulu que Lisa

19. Lisa n'a pas pu lui dire qu'elle partirait ... , ainsi, l'a-t-elle triché ayant donné un rendez-vous auquel elle ne serait pas venue.

20. Le truc, c'est que Lisa a laissé chez sa copine, ... , un mot pour Max avant de partir sans rendre compte que cette copine est tombée amoureuse de Max, elle aussi...

Devoir 3. Pour pouvoir discuter le film vu, répondez aux questions :

1. Max a passé la nuit avec une jeune fille qui s'était appelée Lisa, mais qui n'était pas « sa Lisa » en fait... . Pourquoi ?

2. Qui est cette jeune fille ?

3. Alice, est-elle parvenue à l'histoire de Max et de Lisa ? Comment ?

4. Comment vous pouvez décrire le langage de Lisa ?

5. Est-il spécifique, romantique, banal, séduisant quoi ?

6. Pourquoi Max a-t-il repris les clés de l'appartement qu'il a laissées tomber dans la canalisation ?

7. Max a-t-il compris au fait que la fille de l'appartement n'était pas celle-ci de la cabine téléphonique ?

8. Quelle Lisa Max a-t-il finalement choisie ?

9. Pourquoi, qu'en pensez-vous ?

10. Laquelle parmi elles vous avez aimée le plus ?

11. Qui a eu la chance côté cœur, l'a-t-elle vraiment méritée ? Argumentez !

12. Qui a le caractère le plus contradictoire ? Argumentez !

13. Quelle chanson lie le passé et le présent de cette histoire ?

14. Qui en est l'auteur ?

15. Donnez un autre titre à ce film.

16. Qui tient les premiers rôles dans le film ?

17. Quels films avec leur participation avez-vous vus ?

18. Comment avez-vous trouvé le jeu des acteurs ?

19. Qui est le réalisateur du film ?

20. Ce film vous a-t-il plu ou pas ? Pourquoi ?

21. Racontez le film à un ami qui ne l'a pas vu !

Devoir 4. Qu'en pensez-vous, la chanson qui suit correspond bien à ce film ?

Chantez la chanson et apprenez-la.

Et l'on n'y peut rien

Comme un fil entre l'autre et l'un
Invisible, il pose ses liens
Dans les méandres des inconscients
Il se promène impunément
Et tout un peu tremble
Et le reste s'éteint
Juste dans nos ventres
Un nœud, une faim
Il fait roi l'esclave
Et peut damner les saints
L'honnête ou le sage
Et l'on n'y peut rien

Et l'on résiste on bâtit des murs
 Des bonheurs, photos bien rangées
 Terroriste, il fend les armures,
 Un instant tout est balayé
 Tu rampes et tu guettes
 Et tu mendies des mots
 Tu lis ses poètes
 Aimes ses tableaux
 Et tu cherches à la croiser
 T'as quinze ans soudain
 Tout change de base
 Et l'on n'y peut rien
 Il s'invite quand on ne l'attend pas
 Quand on y croit, il s'enfuit déjà
 Frère qui un jour y goûta
 Jamais plus tu ne guériras
 Il nous laisse vide
 Et plus mort que vivant
 C'est lui qui décide
 On ne fait que semblant
 Lui, choisit ses tours
 Et ses va et ses vient
 Ainsi fait l'amour
 Et l'on n'y peut rien

Висновки. Виконання вправ із семантизації та коментування розмовних кліше, бесіда та відповіді на запитання для перевірки розуміння переглянутого фільму, переказ та складання синопсису за запропонованим планом, подальша робота з пісенним матеріалом до фільму та контроль – всі ці завдання полегшують роботу студентів з перегляду сучасного аутентичного французького фільму, організують їх на подолання мовних і мовленнєвих труднощів, сприяють засвоєнню розмовної лексики, формуванню комунікативної компетенції на практичних заняттях з французької мови за темою «Сучасне французьке кіно».

Результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективи подальшої роботи ми бачимо у пошуку, розробці, апробації та впровадженні в навчальний процес ефективних форм і методів навчання французької мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голотюк О.В. Формування мовленнєвої компетенції в говорінні на просунутому етапі на основі автентичного фільму / О.В. Голотюк // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя, 2007. – Вип. 45. – С.93–97.
2. Голотюк О.В. Педагогічне застосування кліпів як аудіовізуального засобу навчання на уроках французької мови / О.В. Голотюк // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. 49. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. – С. 344–352.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Наук.ред.українського видання С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.

4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие // Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская и др.. – 7-е изд., стер. – Минск: Вышэйшая школа, 2001. – 522 с.

Горбонос Ольга,

м. Херсон

annabelan77.ab@gmail.com

АВТОРСЬКА ПАРАДИГМА ЛІТЕРАТУРНО-КАЗКОВИХ ТВОРІВ Б.ГРІНЧЕНКА : ХУДОЖНЬО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасна наукова думка свідомо того, що Б.Грінченко – знакова постать в українському літературному і культурному процесі кінця XIX – початку XX століття. Відомий письменник, фольклорист, публіцист, етнограф, педагог, громадський і культурний діяч, історик і літературознавець не тільки упорядкував і видав українські народні казки, а й створив цілу низку літературних віршованих казок («З народного поля. Три казки віршем»; «Книга казок віршем»; «Смілива дівчина. Казка віршем»). Найвідоміша з них – збірка «Книга казок віршем», яка містить близько 20 віршованих літературних казок (вперше надрукована у 1894 році, перевидана у 1896 і 1914 рр.).

Відтак, перед нами – неповторний, своєрідний текстовий масив літературних казок, у створенні яких у його автора гармонійно поєдналися творчо-професійні інтереси і письменника, і фольклориста, адже на час створення власної збірки казок Б.Грінченко у творчій і науковій діяльності виступив і як фольклорист, і як поет, автор віршованих творів. Джерелом для створення казок митця стає фольклорний текстовий масив казкової та неказкової прози – національні та інонаціональні народні казки, (які він почав збирати ще під час навчання у школі), легенди, бувальщини, анекдоти тощо («Сопілка», «Кузьмина», «Три бажання», «Дурень думкою багатіє»). Казково-міфологічний концепт боротьби добра і зла є постійною складовою авторського світообразу літературних казок Б.Грінченка та своєрідності побудови персонажної системи його творів («Сопілка», «Дівчина Леся», «Маруся та князенко») Домінантно, основний конфлікт його творів сконцентрований навколо персонажів, які поставлені в межу ситуацію життєвого вибору згідно їх духовно-моральних принципів.

Так, зокрема, у казці «Сопілка» конструювання власне подій літературно-казкового твору на базі традиційного народного сюжету набирає драматизованого характеру з метою формування морально-психологічної колізії глибинного осягнення двоїстості людської природи взагалі.

Уже з перших рядків казки Б.Грінченко збалансував дві грані своєї художньо-творчої діяльності – фольклориста та письменника, прагнучи виявити потенціальні можливості цього фольклорного жанру як втілення поетичної культури народу, як чинника ціннісних орієнтирів нації. Для реалізації цієї мети автор спирався на провідні тогочасні літературні традиції часу, водночас віднаходячи нові можливості для втілення власних ідейно-художніх знахідок.

Авторський індивідуальний задум Б.Грінченка виявився вже у виборі її зачину та визначенні системи образів-персонажів твору.

В усіх українських народних казках з подібним сюжетом йдеться про чоловіка та його трьох синів. У казці ж Б.Грінченка мовиться: «У хаті білій, край села... сім'я маленькая жила: дідусь, бабуся з ним та в них і діти ще були...»

Авторська інтенція Б.Грінченка не суперечить сталій народноказковій традиції: названі герої – активні типажі фольклорної персонажної системи. Але митець створює власне нумерологічне поєднання своїх героїв: він змінив родинну приналежність – не чоловік і жінка, а дід та баба; і в його казці – три сестри.

Відтак, у тексті автор одразу ж задекларував свою присутність, виступаючи в ролі експліцитного коментатора подій, що відбуваються в художньому полі цієї казки.

Народна казка лише схематично передає емоційні стани своїх героїв, їхні переживання, фіксовані, без змін і відтінків. У літературній казці Б.Грінченка вони виникають передусім завдяки авторським коментарям, які містять елементи реально-предметних алюзій: «І хоч у них було дочок – дівчат веселих – три, Але кохали над усіх найменшую старі». Умовно-казковий фон тексту відходить на другий план, замість нього виростає реалістично-буттєвий ракурс життя сім'ї: заздрість старших сестер до улюблениці батьків. Митець своєрідно зупиняє динамічний час народноказкової оповіді для введення постійних авторських описів: характеристики найменшої доньки з метою підкреслення її тепла і сонячності, пейзажні сегменти, детальне змалювання негативно-егоїстичних почуттів старших сестер. Останні набули особливої потворної виразності, коли вони приймають рішення вбити сестру з метою сфокусувати любов батьків на власні персони.

Розвиток сюжету відбувається доцентрово до ключової події твору – сцени вбивства третьої доньки, приводячи до точки найвищого психологічного напруження: що переважить в душах сестер – зло чи добро, святість родинних стосунків чи спокуса власних егоїстичних інтересів. Наступний епізод казки фіксує перемогу зла в душі сестер: вони переступають межу родинних стосунків і вбивають без сумнівів і вагань рідну сестру. Інтереси сім'ї відійшли на задній план в ім'я індивідуалістських корисливих прерогатив. Патріархальні цінності втрачають свою вікову значимість як форма вираження моральних цінностей, на яких трималося суспільство.

У трагічному епізоді вбивства сестри безпосередньо у тексті казки заакцентована зрада й вбивство родича через меркантильні інтереси та заздрість. Цей ракурс бачення проблеми приводить до Біблії, до подій Старозавітних часів, адже в Священній історії слід шукати джерело двоїстості людської природи взагалі, внутрішня сутність якої прагне до вершин моральності, а суетне буття, сповнене спокус, фаталістично передрікає падіння. Маємо на увазі комплекс Каїна – братовбивці як одного із найтяжчих земних гріхів, змальований у біблійному епізоді.

Відтак, у казці виникає моральне засудження Б.Грінченком черствості людської душі. У системі духовних патріархальних ідеалів та ментальних цінностей українського соціуму родина ставала тією локальною реальністю, в якій людина як індивідуум становила цінність як частка цілого та вагомість для самої себе. Альтернативне змалювання стосунків у сім'ї героїв казки Б.Грінченка свідчить про загрозу втрати суспільством усвідомлення людини як вищої цінності та деструктивні тенденції до деградації людської особистості взагалі. Така гостра духовна й світоглядна криза пов'язана з деструкцією моральних основ буття суспільства, особливо в перехідні періоди його розвитку. В цьому випадку під пером письменника в казці виникає картина дисгармонії внутрішнього світу людини, викликаної

впливом конкретних, буденно-прозаїчних обставин життя; дана дилема набуває в тексті твору морально-філософських форм.

Образно-художнє трактування Б.Грінченком міжособистісних стосунків своїх героїв в аспекті кризи родинної прив'язаності як результату негативної особистісної позиції, народжуваної всевладдям егоїзма і заздрості, дало можливість письменнику осмислити такі категорії людського життя, як добро та зло, свобода вибору, збереження свого родоводу, злочин і кара.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грінченко Б. Казки для молодшого шкільного віку. / Борис Грінченко. – К.: «Веселка», 1990. – 219 с.
2. Животень-Піанків А. Педагогічно-просвітницька праця Б.Грінченка. / Адвентіна Животень-Піанків. – К.: Вид.центр «Просвіта», 1999. – 176 с.
3. Історія української літератури ХІХ століття : У 2 кн. : Підручник / [за ред. акад. М.Г.Жулинського]. – К. : Либідь, 2005. – Кн.2. – 2005. – 656с.
4. Качак Т. Українська література для дітей та юнацтва: підручник/ Тетяна Качак. – Київ.: ВЦ «Академія», 2016. – 352 с.
5. Погрібний А.Г. Борис Грінченко. Нарис життя і творчості./ Анатолій Погрібний. – К.: Дніпро, 1988. – 268 с.

Горошкіна Олена,

м.Київ

olenagoroshkina@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Реалії сучасного суспільства, динамічні глобалізаційні та інтеграційні процеси стали поштовхом для становлення компетентнісного підходу в педагогічній науці та освітній практиці. Як свідчить аналіз спеціальних джерел (Г. Васьківська, Н. Голуб, І. Єрмаков, І. Зимня, В. Кремень, О. Овчарук, О. Пометун, Е. Помиткін, Л. Помиткіна, Дж.Равен, О. Савченко, В. Химинець, А. Хуторської та ін.), причини утвердження компетентнісної парадигми зумовлені необхідністю оновлення змісту освіти з урахуванням соціальних викликів і запитів особистості. Професор Мельбурнського університету Патрик Гриффін, керівник міжнародного наукового проекту з оцінювання навичок і компетентностей ХХІ століття (АТС 21S), зазначив, що в індустріальну епоху ключовими навичками, які визначали грамотність людини, були читання, письмо та арифметика, у ХХІ столітті акценти зміщуються в бік уміння критично мислити, здатності до взаємодії й ефективної комунікації, творчого підходу до справи. На розвиток означених умінь і орієнтований компетентнісний підхід, покликаний посилити особистісно-діяльнісний аспект у навчанні, забезпечити зростання особистісного досвіду учня через формування ключових і предметної компетентностей.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти компетентнісний підхід визначено як спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключові, загальнопредметна і предметна (галузева)

компетентності. О. Пометун дещо конкретизує визначення, акцентуючи на структурі компетентності. На думку дослідниці, «компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [3]. Нам імponує визначення В. Болотова і В. Серикова які називають компетентнісний підхід «узагальненою умовою здатності людини діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій» [1]. Звідси випливає, що компетентнісний підхід спрямований на забезпечення якості освіти відповідно до потреб сучасного суспільства, що корелюється і з потребами особистості учня інтегруватися в соціум, і з потребами суспільства використати особистісний потенціал.

У Пояснювальній записці до чинної програми з української мови зазначено, що «Ключові (загальноосвітні) компетентності – здатності, яких набуває кожен учень як суб'єкт навчально-виховного процесу для самовизначення, загального розвитку й самореалізації» [5, с. 24]. Сформованість в учнів предметної компетентності з української мови є результатом опанування навчального предмета. Метапредметні функції української мови забезпечують універсальний характер впливу предмета на формування предметної і ключових компетентностей, адже мова є провідним засобом розвитку мислення й мовлення учнів, їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, лінгвокреативності, підґрунтям соціалізації й самореалізації особистості, продуктивним засобом досягнення успішності. Саме мова є потужним засобом залучення учнів до культурно-історичного досвіду людства й засвоєння системи ціннісно-світоглядних орієнтацій та імперативів, якими має керуватися людина.

Переорієнтація на компетентнісний підхід забезпечує посилення прикладного характеру мовної освіти, що уможливорює використання теоретичних знань як практичного засобу пояснення явищ і розв'язання проблем, застосування досвіду успішних дій у конкретних ситуаціях, переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі.

Науковці визначають компетентнісний підхід як ключову методологію модернізації системи освіти (В. Болотов, В. Сериков), ефективний шлях підвищення якості освіти (Г. Селевко, В. Химинець та ін.), основу реформування освіти (О. Часнікова). Однак, як свідчить практика, реалізація ідей компетентнісного підходу має серйозні теоретико-методологічні проблеми, що пов'язано передусім з різноманіттям наукових позицій щодо розкриття його змісту, атрибутивних ознак та ключових понять «компетенція», «компетентність». Індекс активності обговорення феномену компетентності, компетентнісного підходу на наукових конференціях, форумах високий. Значна кількість дисертацій теж присвячена розв'язанню порушеної проблеми, у результаті дослідники запропонували багато варіантів визначень ключового поняття, однак семантичне наповнення його донині немає чіткого змісту, а відтак обростає новими смислами. Наукові розвідки здебільшого присвячені формуванню окремих компетентностей (комунікативної, мовленнєвої, соціокультурної, граматичної тощо), а відтак мають сегментарний характер, дотепер немає цілісного дослідження, яке б розкривало механізми комплексного формування ключових і предметної компетентностей учнів. Аналіз і синтез наукових студій уможливорює висновок: компетентність – це власний досвід суб'єкта навчання, здобутий

у процесі навчання, самонавчання, саморозвитку під керівництвом педагога-майстра. Предметні і ключові компетентності – це не сума знань, хоча, знання мають винятково важливе значення, це не відомості з підручників, словників, інтернетних джерел, що розширюють межі програми, і навіть не вміння застосовувати ці знання, це особлива особистісна якість, що є результатом саморозвитку учня за допомогою вмілого наставника – учителя, майстра своєї справи. На відміну від знаннєвого досвіду, компетентність не можна передати іншому. Кожен учень створює власну компетентність. Тому сьогодні потрібні зміни на рівні змісту навчання, організації освітнього процесу, а також максимальне врахування особистісних характеристик його суб'єктів.

У доборі змісту навчання методично доцільним є орієнтування «не на засвоєння учнями визначеного обсягу знань, а передусім на пізнання життєвих реалій, у яких ці знання мають значення» [5, с.20]. Цьому сприяє добір особистісно важливих для учнів завдань, збільшення питомої ваги завдань, які не мають однозначних правильних варіантів їх виконання, застосування особистісно й соціально важливих комунікативно орієнтованих ситуацій, спрямованих на оволодіння конкретним практичним досвідом.

Переорієнтація на компетентнісний підхід сприяє врахуванню можливостей розширеного освітнього простору (можливість працювати з інтернетними джерелами), реалізації кожним учнем індивідуальної освітньої траєкторії, збільшенню питомої ваги самостійної пізнавальної діяльності учнів, розвиткові в них індивідуальної й колективної рефлексії, що потребує розроблення персоналізованої системи оцінювання, що враховує когнітивні можливості, типологічні характеристики кожного учня, однак це завдання залишається досі не розв'язаним. Нам імponує думка Л. Помиткіної, що «що будь-які оновлення в галузі освіти можуть бути успішними за умови об'єднання педагогічної практики і психологічної теорії. Для того, щоб гуманістичні наміри, пов'язані з компетентісною парадигмою шкільної освіти, були реалізовані, необхідні не тільки досить тривалий час, але й ретельне психологічне опрацювання всього комплексу пов'язаних з нею питань» [4, с. 12].

Ми виходимо з того, що компетентність є психологічним утворенням, тому й прогнозувати механізми її формування доцільно в контексті певної психологічної теорії. Необхідно враховувати й той факт, що ключові компетентності формуються не тільки на уроках української мови, а й у процесі вивчення всіх шкільних предметів. З огляду на це ключові компетентності є інтегративним утворенням, оцінювання якого потребує пошуку адекватних оцінно-діагностувальних засобів. Оскільки в лінгводидактиці відсутні розроблення в галузі оцінювання ціннісного, емоційного, поведінкового компонентів компетентності, нам видається необхідним об'єднати зусилля педагогів і психологів задля пошуку об'єктивних методик оцінювання ключових компетентностей як метапредметних і предметної компетентності на уроках української мови.

Не сприяє ефективному формуванню ключових і предметної компетентностей і наявне протиріччя між необхідністю реалізації компетентісного змісту навчання і перевіркою знань, умінь і навичок у форматі ЗНО. Ускладнює ситуацію і несформованість в учнів стійкої мотивації до формування ключових і предметної компетентностей. Як свідчать результати опитування учнів 10 класу, проведеного в одній із київських шкіл, 50% учнів сприймають українську мову як рідну, 50% – «як мову для навчання і спілкування в Україні», «повсякденну мову», «один з найважливіших предметів». На запитання «На уроці української мови мене цікавить...» 50% зазначити, що найбільше їх цікавить підготовка до

ЗНО. Інші варіанти відповідей розподілені таким чином: 10% вивчення цікавих слів, 10% вправи з цікавими текстами, 10% - граматики, орфографія, лексикологія, 20% учнів зазначили, що найбільше їх на уроці цікавить перерва.

Оскільки компетентнісний підхід сприяє посиленню прикладного характеру мовної освіти, що зумовлює застосування теорії як дієвого засобу пояснення явищ і розв'язання проблем, застосування досвіду успішних дій у конкретних ситуаціях, переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, є підстави розглядати механізми формування ключових і предметної компетентностей учнів на психологічних засадах теорії діяльності, що й стане предметом наших подальших студіювань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8-14.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України №1392 від 23 листопада 2011 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://school164.klasna.com/uk/site/novii-derzhavnii-standart.html>
3. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 15–24.
4. Помиткіна Л.В. Психологічні особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті / Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, НАПН України / редкол.: Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л. [та ін.]. – К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2015. – № 23. – С.99-104 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/18609>
5. Програма. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів. 10-11 класи (рівень стандарту) 2017 рік / Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України. – 2017. - № 11. – С 10-48.

Гриджук Оксана,

м. Львів

oxana.hrydzhuk@gmail.com

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЛІСОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Глобалізаційні процеси загалом, виклики сучасного суспільства в Україні зумовили потребу в переосмисленні підходів до мовної підготовки студентів у технічному виші. Попри беззаперечну значущість базових підходів (компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, особистісно та професійно зорієнтованого тощо) вдосконалення методики викладання української мови за професійним спрямуванням з позицій лінгвокультурологічного підходу обумовлене необхідністю зміщення акцентів на плекання саме української мовної особистості (термін Л. Мацько) сучасного студента.

Оскільки про духову зрілість і окремої особи, і про зрілість цілого народу судять найперше з культури його літературної мови [2, с. 15], то формування фахівців, які виховані

на зразках традиційної культури, досконало володіють літературною мовою та осмислено нею послуговуються в професійній діяльності є одним із пріоритетних завдань викладача української мови у вищій школі.

Із засвоєнням рідної мови відбувається процес самоототожнення людини з певною нацією, її культурою, соціумом. За висловом І. Огієнка, «Рідна мова – це найважливіша основа, що на ній зростає духовно й культурно кожний народ» [2, с. 11]. Рідна мова, таким чином, стає для людини своєрідним стрижнем, на якому і навколо якого тримається усе її духовне життя, сприйняття світу й себе в ньому, самоусвідомлення та пізнання самої себе. У такому контексті відображення духовної, матеріальної і трудової культури в мові й дискурсі майбутньої професії набуває особливої актуальності.

Становлення мовної свідомості особистості відбувається через культуру, сприйняття мови як культурної цінності, розуміння її суспільної ролі, що й обґрунтовує значущість мовного виховання в сучасному виші.

Вивчення мови через культуру і поглиблення культури через мову – взаємопов'язані процеси, бо культура впливає на мовлення студента, а з іншого боку, із розширенням системи мовних знань рівень загальної культури, світосприйняття, ціннісних орієнтацій значно поліпшується. Формуючи стійкі навички дотримання норм літературної мови, студент одночасно працює над розвитком мовної свідомості, виражає почуття й оцінки щодо мови і мовної дійсності, підправляє мовну поведінку.

Сприйняття мови як пріоритетної життєвої цінності, взаємообумовленість мови й культури закріплюються в свідомості студента і накладають відбиток на сукупність притаманних йому культурних вартостей, мовлення, поведінку загалом.

Використання лінгвокультурологічного підходу власне покликане виробити в студентів систему духовних і моральних критеріїв, розуміння мови як культурного явища, взаємозв'язків між мовою та культурою, переконати їх оволодіти нормами і культури мови, і культури народу, сформувати стійкі навички усвідомлено використовувати їх не лише в професійній діяльності, а й в щоденному побуті.

Вивчаючи мову майбутньої професії через взаємозв'язки і взаємодію культури та мови у її функціонуванні, студенти мають змогу опанувати основи фахового мовлення, а також осмислити його нерозривний зв'язок із трудовими традиціями, культурою, світовідчуттям і світосприйняттям українського народу. Це сприятиме глибшому розумінню ними культурних процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві, вихованню ціннісного ставлення до мови і культури, усвідомленню значущості їх і для окремого індивіда, і для суспільства загалом.

Беззаперечно, що мова відбиває рівень культури студента, тому досліджуючи прояви культури студента, що відбилися і закріпилися в його мовленні, ми маємо змогу констатувати рівень вияву їх в мові й дискурсі, наприклад, завдання на асоціативне мислення допомагають студентів зрозуміти істинне ставлення до мови, культури, традицій, природи українського народу. Такі завдання необхідні також для актуалізації системи цінностей у свідомості студента.

Спектр теоретичних завдань може бути різноманітним: від з'ясування понять «культурні цінності», «традиційні цінності», «мова як значуща цінність» тощо до розгляду певних лінгвокультурних ситуацій (монолінгвокультурної, білінгвокультурної, полілінгвокультурної; мовленнево-поведінкової), аналізу специфіки використання «мов і пов'язаних з ними культур у їх територіально-соціальної взаємодії» [1].

Мова є одним із важелів становлення студента як особистості загалом і майбутнього фахівця зокрема. Формування понятійно-термінологічного апарату працівника лісового господарства також значною мірою пов'язане із осягненням культури, системи традиційних цінностей українського народу. Саме тому «вивчення способів утілення в живій національній мові матеріальної культури і метналітету етносу, аналіз взаємодії мови і загальнолюдських форм культури в проекції на національну мову, дослідження мовних процесів через взаємозв'язок з етнічною культурою» [3, с. 216] має бути спроектоване на викладання мови професійного спрямування у вищій школі.

Засвоєння національно-культурного змісту мовних одиниць (загальноживаної лексики у ролі термінологічної; повір'їв і звичаїв, пов'язаних з роботою в лісі; паремій; фразеологізмів тощо), пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, актуалізує в свідомості студента культурно зумовлені знання (наприклад, національно-ментальні традиції щодо лісокористування), закладені в мовних знаках.

Опанований таким чином лексично-понятійний арсенал накладає відбиток на свідомість, культуру й мовлення студента, бо актуалізує культурний і конотативний компоненти значення спеціальних найменувань.

Лінгвокультурологічний підхід може стати одним із провідних у вивченні української мови професійного спрямування за умови опертя теоретичного матеріалу на художні тексти, зразки народної творчості, у яких відбито ставлення українського народу до довкілля та його багатств – землі, лісу, води.

Культурологічний текст у системі роботи над розвитком професійного мовлення студента може бути використаний і як навчальна одиниця, і як мета навчання, отже, текст стає основою й об'єктом навчання. Мовно-культурна проблематика таких текстів робить їх джерелом додаткової наукової інформації для студентів. Опанування мови на культурологічних текстах фахового спрямування сприяє поглибленню загальної культури студента, знання, засвоєні в такий спосіб, швидше трансформуються у вміння, а згодом і в навички, оскільки містять ціннісно-мотиваційний складник.

Узагальнюючи, можемо зазначити, що лінгвокультурологічний підхід дає змогу повному обміркувати та скоригувати методика викладання української мови за професійним спрямуванням, удосконалити її в контексті спонукування студента до саморозвитку й самовдосконалення, формування істинних світоглядних та моральних цінностей, особистої готовності діяти відповідно до них.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – Київ: Довіра, 2007. – 207 с.
2. Огієнко І. І. Наука про рідномовні обов'язки / І. І. Огієнко. – Львів: Українська академія друкарства, вид-во «Фенікс» при сприянні фонду «Відродження», 1995. – 46 с.
3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – Москва: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

Демченко Алла,
м. Херсон
alladama@ukr.net

МІФОЛОГІЗАЦІЯ ЧАСОПРОСТОРУ В ПОЕТИЧНІЙ ЗБІРЦІ ЛЮБОВІ ЯКИМЧУК «АБРИКОСИ ДОНБАСУ»

Основні ознаки, принципи та прийоми міфотворення у збірці Любові Якимчук «Абрикоси Донбасу» ще не стали об'єктом пильної уваги літературознавців. Тут доречно назвати наукові статті І. Борисюк «Міфологічні мотиви й образи у збірці «Абрикоси Донбасу» Любові Якимчук» (2016), Г. Косаревої «Абрикосові дерева, вирвані з корінням...»: топос дому у поезіях Любові Якимчук» (2016), а також низку рецензій О. Коцарева, О. Мамчич, О. Павлової, Г. Сафроньєвої та ін.

Наша мета – на рівні поетики хронотопу проаналізувати особливості творення художнього міфосвіту поетичної збірки Любові Якимчук «Абрикоси Донбасу».

Книга Любові Якимчук «Абрикоси Донбасу» складається з 11 циклів, поєднаних спільними мотивами та простором дії, що дає змогу читачеві уявити цілісну картину розкладання та народження нового світу.

Міфологічний часопростір розгортається у циклі «Абрикоси Донбасу», вірші якого асоціюються з Біблією (поезія «Абрикоси у касках» – Ноїв ковчег) або апелюють до давньої історії, а отже, і до міфології (поезія «Вугілля обличчя»: «А десь там високо / Стоїть терикон / Гарчить терикон / Як дракон / Як сфінкс / Що захищає свого Тутанхамона» [2, с. XVII]). У вірші «Книга ангелів» вічність репрезентовано через образ шахти, тут час сконцентровується, подається картина зародження світу («Колись тут було море / Росла гігантська трава / <...> / Ці ангельські слова / Не могли передатись повітрям / Тож ставали легким камінням / Кам'яною травою / Тобто ставали вугіллям / і тепер кожна шахта – / Це книжка / З ангельськими словами / Сторінки якої / Горять у пічках – / І це велетенські свічки / Порозгублені / Степами» [2, с. XXV-XXVI]). Отже, шахти, донбаські степи – це простір початку часів.

Поетеса вільно оперує часом, вдаючись до космогонічного міфу з його циклічним часом. Це оприявнюється у циклі «Розкладання», у поезіях якого подається картина народження «нового світу». Архетипний образ води асоціюється з життям. Нова історія потребує нової Біблії (образ риби символізує Ісуса Христа), нова країна – нового міфу: «але зійде вода / і проклянуть шурфами шахт / як химерна рослина руката / і вода як любов / все поглине ковтком – / щоб уламки в одне зібрати / і народить там море / нове і живе / і народить нових / проте не людей / і вони попливуть як рибини / там, де люди уже не потрібні [2, с. LXXVIII] (поезія «Збирання»).

Авторка не обмежується зображенням замкнено-циклічного часу, наприклад, у візуальній поезії «Годинник» асоціації розширюються, набуваючи філософського змісту:

а годинник хреститься
12 – 6 – 9 – 3
XII
IX III
VI
12 – 6 – 9 – 3
годинник хреститься

і вже не диктує час [2, с. XLVIII].

«Простір початку часів», простір зародження нового світу у збірці Л. Якимчук екстраполюється на місто Первомайськ Луганської області, котре знаходиться на межі з ворожою тепер територією:

Первомайськ розбомбили на перво і майськ —
 безкінечно маятись наче вперше
 знову там скінчилась війна
 але мир так і не починався
 а де бальцево?
 де моє бальцево?
 там більше не родиться Сосюра
 уже більше ніхто з людей не родиться [2, с. LXXVI- LXXVII].

Варто звернути увагу також на фабульний час, зокрема цикл «Розкладання» охоплює період від літа 2014 року по січень 2015 року (поезії «Підпис», «Виварка», «Мій перший вірш про Шевченка» тощо).

Профанний час та простір у ліричних текстах Л. Якимчук переплітаються, створюючи ефект сакралізації, що спонукає до появи нового міфу, наприклад, про Небесну Сотню:

як було пережити цю зиму?
 коли віруси зі щитами лютували
 прямо на вулицях Києва
 коли 100 легких душ
 кружляли в повітрі зі снігом
 як було пережити цю зиму? [2, с. LXV].

Міфопростір завжди структурований, має свій центр, своєрідну вісь. Світове Дерево якраз і є таким центром, а у віршах Люби Якимчук цей образ репрезентовано через образ абрикосового дерева: «Там, де не ростуть абрикоси, починається Росія». У вірші «Казка моєї бабусі» авторка демонструє, як смерть шахтарів стає каталізатором процесу міфологізації їхніх постатей, причому цей процес у свідомості бабусі і дітей відбувається в дусі мономіфу: «Абрикосові дерева розпростерли руки до неба / Абрикоси одягнули жовтогарячі каски / І тепер, коли їси абрикоси / Всередині – вуглина / Кінець казки» [2, с. XXIV].

Поезія Любові Якимчук репрезентує міфологізований часопростір, не позбавлений конфліктності й ворожнечі, часопростір, що трансформується і народжується щоразу заново, будучи запорукою майбутнього розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Башляр Г. Избранное: Поэтика пространства [Електронний ресурс] / Гастон Башляр. – Режим доступу: http://yanko.lib.ru/books/philosoph/bachelard--poetika_prostranstva-2004-8.pdf.
2. Якимчук Л. Абрикоси Донбасу: поезії / Любов Якимчук. – Львів: Видавництво Старого Лева, 2015. – 192 с.

Демченко Володимир,
м. Херсон
d.vovchyk@gmail.com

ВІД БУ́ХАЛО ДО БУХА́ЛО – ШЛЯХ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

На стику двох культур – власне української та радянсько-російської – сьогодні відбувається чимало колізій, що давно вже перейшли з категорії культурної в політичну. Серед них найбільше уваги ми приділяємо російськомовному калькуванню, що загрожує структурі української мови, а також іншим явищам російськомовного впливу в мовній практиці, які безпосередньо впливають на рівень культури мовлення, оскільки часто трансформують узагалі семантику давніх українських слів, зумовлюючи їх знижене, згрубіле значення в загальнонародному мовленні.

У цьому виступі у площині білінгвістичних / бікультурних колізій – наведемо коротку власну розвідку про старовинну етнічну лексему на позначення музичного інструмента ударної дії **бу́хало** (з наголосом на першому складі).

Ця загальна назва має звуконаслідувальну природу – від звуку удару в той барабан («бух» низької частоти). Пізніше цей звуконаслідувальний мотив відбився в антропонімії – у прізвищі **Бу́хал (Бу́хало)**, яке давалося або людині з відповідним дефектом мовлення (який позначався дієсловами **бу́хати, бухкотіти**), або безпосередньо гравцеві на тому б́ухалі-барабані.

Прізвище (первинно, звісно, прізвисько) могло походити й від дієслова **бух́икати** на позначення кашлю («людина, яка постійно кашляє»), хоча існує ще й одиниця **бухтіти**, що в семантичне поле «говоріння-бу́хання» додає сему з негативною конотацією «нудно». Однак останнє демонструє вже сучасні семантичні трансформації, оскільки в давнину українці так позначали процес скисання молока чи тіста.

Етимологічно вищенаведені значення сходять до загального «набухання» (від «удар», «поштовх», від чого й «вибух»), оскільки й хлібний **буханець** можна звести до операцій з тістом (має первинне походження від давньонімецького «печива», різновид якого саме й називався **бухт**). Серед однокореневих – ще трава **бух́арник**, сорт пшениці **бух́арка**, хатина з поганого матеріалу **бу́хня**, а також **бу́хта** на позначення затоки та мотка канату (від давньонімецького «вигин») [1, с. 311-312].

Наведені в попередньому абзаці випадки можемо назвати первинною омонімізацією (таким є й антропонім – за розрізненням у категорії «загальна – власна назва»). Нічого дивного в цьому для стандартної мови немає. Однак геть інша природа – саме колізійна – виявляється у прикладі вторинної омонімізації, який наводимо нижче.

У радянські часи аналізоване дієслово **бу́хати** отримало омонім **бух́ати** зі значенням «споживати алкогольні напої». Нам більше подобається версія походження цієї лексики від народної назви склянки-«гранчака» **бух́арик** (який виготовлявся на заводі ім. М. Бухаріна в 40-х роках), що надалі отримала низку однокореневих похідних у фені – злодійському арготі: **бух́ар** («злісний п'яниця»), **забу́ханий** («п'яний»), **бух́ало** (будь-який алкогольний напій) тощо. Така вже вічна пам'ять про того ленінського колегу (наша ненаукова репліка – В.Д.).

При цьому наголос залишається вільним і часом відповідає первинному значенню аналізованого слова, проте частіше відбувається розмежування саме за наголосом: **бу́хали** – **бух́али**, **бу́хало** – **бух́ало**, **забу́хати** – **забух́ати** та ін. Тобто на стику двох культур – власне

української та радянсько-російської – відбулася семантична трансформація давнього слова, що отримало знижене, згрубіле значення в загальнонародному мовленні.

Зрештою колізія полягає в тому, що старовинне етнічне слово з прозорою етимологією, кодифіковане у словниках і народній творчості, у процесі підвладності української мови в умовах інонаціональної імперії набуло іншої конотації. І цей процес відтворює не просто чергову семантичну трансформацію під впливом якогось сучасного сленгу, а засвідчує принципове зниження рівня мовної етики через саму згоду (дозвіл) на таку трансформацію колективу мовців.

Найбільший же негатив полягає в тому, що в більшості сучасних українців прізвище **Бухал** викличе асоціацію саме з п'яницею, а не з музичним інструментом, що виявляє пріоритети тієї радянської культури – колишньої, однак на сьогодні чинної та ще більш зниженої, оскільки вона характеризується наразі стихійністю та безконтрольністю з боку соціуму.

Як пересвічуємося, наголос може мати вирішальне значення для визначення семантики слова та навіть усього смислового контексту, як це відбувається з прикметником **український / український** або з прізвищами на кшталт **Співак (Спєвак) / Співáк, Кóваль / Ковáль** тощо. У такому разі ці слова стають ніби маркерами рівня патріотичності та національної ідентичності, й навпаки – конкретної маргінальності.

Проте не лише надрядковий наголос має таке принципове значення, а й будь-який інший знак – наприклад, лапки. Як ілюстрацію ми проаналізували такий промовистий медіатекст (заголовок) у спортивному сайті (у перекладі з російської): *«Циганков – про «доброга» Суркіса й інтерес з боку Рому. Півзахисник Динамо Віктор Циганков дав кілька цікавих коментарів у відвертому інтерв'ю»* [2].

Зрозуміло, що заголовок має привертати увагу читача відповідними піковими маркерами (підкреслені), але ж далі в тексті футболіст каже, що Суркіс [президент київського «Динамо»] ніколи **не буває злим**. Отже, він **незлий**. У автора ж статті він **«добрий»**, де лапки додають уже негативної конотації, тобто за задумом автора Суркіс – **недобрий**.

Неуважністю таке не поясниш. Неграмотністю також пояснити важко, оскільки сайт належить господарям донецького «Шахтаря», і тому всі матеріали, що стосуються київського «Динамо», апріорі можуть мати фальшовану складову (до речі, цей матеріал надалі було вилучено із сайту).

Цікаво, що ті слова, які мають бути в лапках (назви футбольних клубів «Рома» та «Динамо»), без такого оформлення логічно сприймаються як певні імена, а тому **Рому** можна сприйняти як якогось **Романа**, який має **інтерес до Циганкова**. Це вже можна трактувати як особисту образу, оскільки одностатевий «інтерес» читач сприйме однозначно.

Узагалі вся ситуація з такою навмисне фальшованою інформацією заслуговує на адміністративний позов і відповідне покарання автора інтернетного матеріалу. Вважаємо, що це є ілюстрацією значущості окремої мовної форми (навіть суто графічної), яка на сьогодні набуває соціального або й політичного наповнення, а тому є вже об'єктом національної та державної безпеки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Етимологічний словник української мови : [у 7 т.] / ред. кол. О.С. Мельничук (гол. ред.) та ін. – К.: Наук. думка, 1982. Т. 1. – 630 с.

2. Football.ua [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://football.ua/>

Дроздова Ірина,

м. Харків,

irina2017ksada@gmail.com

Буценко Єлізавета,

м. Харків,

lbutsenko@gmail.com

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ В ЗВО МИСТЕЦЬКОГО НАПРЯМУ

Усвідомлення важливості ролі професійних знань для людини, їх широкого використання й удосконалення в процесі опанування свого фаху свідчить про сучасні тенденції в освіті для цілеспрямованої реалізації особистості у своїй професії. Професійна стратегія в навчанні формує освічену людину й розвиває інноваційні напрямки науки, техніки, мистецької царини.

Соціокультурна трансформація українського суспільства передбачає нагальну потребу переходу до навчання протягом життя, адже значні сфери соціуму, засновані на знаннях, вимагають не тільки швидкого і потужного розвитку високих технологій, але й вдосконалення соціогуманітарних аспектів сучасного суспільства.

Без формування інтелектуальної особистості, фахівців, які забезпечують успішне виконання складних завдань, неможлива підготовка висококваліфікованих кадрів. Нові соціальні та соціокультурні перетворення, економічні умови й реалії ставлять перед вищою школою України низку складних завдань щодо вдосконалення освіти, зокрема розвитку професійного мовлення засобами державної мови.

Мова виявляє себе як найуніверсальніша форма і буття нації, і свідомості сучасної людини-фахівця. Збереження власного мовного простору, генетичного коду є найважливішою передумовою існування народу, його самоідентифікації – без окремої мови немає самостійного народу. В умовах національного державотворення, коли актуалізується пріоритет людини-гуманіста, людини-патріота, людини-фахівця роль української мови значно підвищується.

Аналіз соціальних функцій мови, мовленнєвих дій і комунікативних ситуацій дозволяє з'ясувати механізм використання мови як засобу спілкування, а реальна обмеженість їх у спілкуванні груп людей за фаховою специфікою дає змогу розв'язати найголовніше завдання – визначити змістові, кількісні й процесуально-результативні параметри поняття «володіння українською мовою як засобом професійного спілкування».

Це поняття взаємопов'язане зі складовими загальної мовної картини світу майбутніх фахівців мистецької сфери. Очевидно, що в складній глобальній мовній картині світу [7] можна виділити часткові картини, що відрізняється мовною своєрідністю. Це зокрема пов'язано з професійною мовною картиною світу фахівця та її складовими [5; 9].

Ставлення до української мови серед інших соціальних цінностей є одним із важливих питань як професійного, так і соціального самовизначення студентів ЗВО, що складається з діяльнісного (рівень сформованості професійних планів), когнітивного (рівень пізнавальних

інтересів за майбутньою професією), мотиваційного (налаштованість і бажання працювати за обраним фахом) компонентів [2, с. 271].

Для нового покоління мистецтвознавців, художників, дизайнерів, кураторів виставкової і галерейної діяльності українська мова – це аналог духовної сфери, характеру, історичної долі народу в його перспективах.

Формування та духовний розвиток українськомовної особистості – процес непростий і тривалий, пов'язаний із низкою складних проблем, що вимагають удосконалення навчально-виховного процесу в умовах формованих ринкових відносин.

На соціалізацію молодого людини та її самореалізацію впливає культурний зміст речі, що фіксується в понятті «цінність», не може бути зведений до економічного змісту, вираженому у понятті «вартість» [3; 6; 8; 9], але ігнорувати вплив економічних чинників на розвиток особистості не можна.

Тим більше, що соціальні ідеали як цінності, на думку Д.Леонт'єва, з яким важко не погодитися, – вихідна й основна форма цінності, укорінена в об'єктивному устрої суспільного буття, що відбиває практичний досвід життєдіяльності того чи того конкретного соціуму [4, с.15-27].

Варто враховувати, що формування ставлення до предметних цінностей нового економічного устрою далеке від завершення, більше того, процес цей вельми суперечливий. Але молоде покоління більше, ніж інші категорії населення України, сприймає приватну власність як необхідність, реальну цінність, основу ринкової економіки.

В умовах значних сучасних перетворень українського суспільства молодь отримує вищу освіту з урахуванням модернізаційних тенденцій суспільства, позаяк складаються тільки передумови для визнання інтелектуального ресурсу як провідного чинника соціально-економічного зростання.

Утім, в українському суспільстві спостерігається підсилення активізації виставкової діяльності, що продовжує зміцнювати свої позиції як сегмент економіки й інструмент, який динамічно розвивається й ефективно сприяє становленню й розвитку відносин торгово-економічного, науково-технічного й інвестиційного співробітництва вітчизняних виробників товарів і послуг із зарубіжними фірмами й організаціями.

Наприклад, такий фахівець – куратор виставкової та галерейної діяльності – працює не лише з «готовим» матеріальним мистецьким продуктом – власне, творами художників, – а й підтримує динаміку розвитку всього мистецького середовища через освітні заходи, теоретичні дебати, соціальні види діяльності й акції, різноманітні комунікативні практики тощо [1; 6; 8]. Важко переоцінити в таких умовах роль і значення української мови для формування й розвитку мовної особистості фахівця.

Одним з найцікавіших соціокультурних феноменів можна назвати художню виставку, сфера застосування якої постійно розширюється. Такі виставки є раціонально організованими комплексами ідейних, смислових, естетичних матеріальних компонентів, зосереджуючи в собі значні актуальні явища мистецтва, культури, суспільства, беручи участь у становленні і розвитку загальнолюдських цінностей суспільства.

Застосовуючи репрезентативність як головний виразний і найбільш ефективний засіб передачі інформації, виставка апелює до надзвичайно широкого діапазону понять та асоціацій у найрізноманітніших сферах гуманітарної галузі знань, що свідчить про формування інституту кураторства як важливого і повноцінного феномену сучасної художньої культури кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Основні засади концепції історії і теорії мистецтва передбачають національний історико-культурологічний контекст й особливості сприйняття візуальних образних засобів в умовах сучасного українськомовного інформаційно-комунікативного простору. Тож вважаємо за потрібне виділити одну з ключових проблем – розуміння сучасного мистецтва як синтетичного феномена, що містить найрізноманітніші форми художньої творчості і сприйняття світу, а також українське народне мистецтво й народні промисли, які визначають національний простір українського мистецтва загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Арт – азбука. Словарь современного искусства под редакцией Макса Фрая. Азбука. «К». Куратор. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://azbuka.gif.ru/alfabet/k/curator/>.
1. Красных, В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций: / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
 2. Лебедева Е. Стратегии продвижения культурного продукта. // Журнал 60 параллель: некоммерческое издание по проектной культуре. – 2003.– № 2(9) / [Електронний ресурс]. Е. Лебедева. – Режим доступу: <http://www.cultcom.ru/7065171874>.
 3. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–27.
 4. Лопухова С. О., Мистецтво і масова культура. Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. – Вип. 27 / Київський національний університет культури і мистецтв / С. О.. Лопухова. – К., 2012. – С. 96–102. – Серія “Мистецтвознавство”.
 5. Прилашкевич Е.Е. Где обучают кураторов: обзор образовательных программ // Арт-менеджер: деловое издание / Е.Е. Прилашкевич. М., 2008. – №2(18). – С. 13–16.
 6. Философия Мартина Хайдеггера [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.grandars.ru.
 7. Schlatter N. E. Become an Art Curator. E-book / N. E.. Schlatter. – Издательство FabJob Incorporated, 2002. – 144 p.
 8. Thinking through curating: Материалы международного симпозиума, 15-17 июля 2005, Банф, Banff Centre / [Електронний ресурс]. Режим доступу.: <http://curatorsincontext.ca>.

Дубок Тетяна,

м. Знам’янка

duboktetana@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Швидкий інформаційний та науково-технічний розвиток висуває нові вимоги до якості освіти, до інтелектуального та професійного рівня людини й суспільства. Сучасні завдання школи істотно ускладнюються. Випускник повинен мати високий рівень компетенцій, уміти самостійно вчитися протягом усього життя, працювати з інформацією, бути підготовленим до творчої й інноваційної діяльності.

Розв’язати ці питання можливо шляхом якісного управління процесами, реалізованими в школі, створенням інноваційного середовища в навчальному закладі –

системи відносин, підкріплених комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, що забезпечують активне введення інновацій у навчальний процес.

З огляду на це стає очевидним: потрібне цілеспрямоване системне використання електронних освітніх ресурсів (ЕОР) – інформаційних ресурсів, що можуть бути представлені у вигляді текстових, графічних, звукових, відеоданих або комбінацій їх, які відображають певну предметну галузь освіти і призначені для забезпечення процесу навчання особистості, формування знань, умінь та навичок [5].

Із-поміж різноманітних класифікацій ЕОР виокремимо класифікацію Л. Гончаренко й О. Костенко [1], які поділяють їх на:

- *програмно-методичні* (навчальні плани і навчальні програми);- *навчально-методичні* (методичні вказівки, що містять матеріали з методики викладання навчальної дисципліни, вивчення курсу, виконання курсових і дипломних робіт);
- *навчально-дидактичні* (підручники, навчальні посібники, тексти лекцій, конспекти лекцій);
- *допоміжні* (практикуми, збірники завдань і вправ, хрестоматії, книги для читання, довідники);
- *контрольного характеру* (тестові програми, бази даних);

Цифрові навчальні ресурси нового покоління мають істотні переваги: урок з використанням їх є мультимедійно наповненим та інтерактивним. До того ж учні мають змогу глибше проникнути у структуру складних процесів і об'єктів, які вивчаються, досягти практично будь-якого ступеня деталізації, включаючи внутрішню структуру процесу, що вивчається. Це уможливить підвищення рівня навчальних досягнень.

Активність мисленнєвих процесів пов'язана з цікавістю до предмета, а засоби мультимедіа підвищують зацікавленість і мотивацію до навчання, активізують пізнавальну діяльність, забезпечують процес активного засвоєння. Образне, яскраве й динамічне представлення інформації підвищує швидкість і якість мисленнєвих процесів.

За допомогою інтернет-ресурсу у процесі навчання української мови можна формувати навчальні компетентності шляхом пошуку додаткової інформації (музичне та фотооформлення, історичний і біографічний коментар), створення проектів, розроблення й виконання веб-квестів, мовно-літературних флешмобів, буктрейлерів, створення сайтів, блогів тощо [2; 3].

Цікавими і простими у використанні для вчителя-словесника є сервіси Google, які дають змогу не тільки здійснювати пошук у середині сервісу, а й легко переходити від одного сервісу до іншого, зосереджувати увагу на деяких з них.

Проаналізуємо деякі із сервісів.

LearningApps.org – онлайн-сервіс, який дає змогу створювати інтерактивні вправи з мови. Їх можна використовувати в роботі з інтерактивною дошкою або як індивідуальні вправи для учнів. Донедавна на сайті <http://learningapps.org/> не було доступної української версії інтерфейсу. Зараз українську мову додано до переліку мов інтерфейсу сервісу: перекладені загальні текстові рядки та всі рядки, що стосуються різноманітних вправ. Усі вправи поділено на категорії, що відповідають виду завдання, яке потрібно буде виконати учням: • вибір; • розподіл; • послідовність; • заповнення; • онлайн-ігри; • інструменти.

У кожній групі доступно кілька шаблонів вправ, опис і зразки яких можна переглядати перед тим, як створювати власний навчальний ресурс. На

сайті <http://learningapps.org/> можна детальніше ознайомитись із різними вправами та спробувати створювати власні.

Не менш цікаві та корисні ресурси **Prezi та Thinglink, Padlet**, що дають змогу вчителю створювати презентації в режимі онлайн, інтерактивні картинки та плакати, наповнювати електронну стіну різноманітними аудіо-, відео- та графічними матеріалами.

Надзвичайно важливою у використанні ЕОР на уроках української мови є необхідність розуміння того, що комп'ютер у навчальному процесі — не «механічний педагог», а засіб навчання, що підсилює й розширює можливості його навчальної діяльності. Те, що вчитель бажає одержати в результаті використання ЕОР, необхідно запрограмувати. Попри це, існує гострий дефіцит методичної підтримки вже створених продуктів. Методику використання електронних навчальних посібників ще потрібно створити. Тому вчитель має бути інформаційно й інформативно компетентним [4].

Отже, нові засоби навчання та нові інформаційні технології вимагають високого ступеня підготовленості, навченості й готовності вчителів застосовувати різні досягнення інформаційних технологій у процесі навчання. Педагогам необхідно усвідомити, що без удосконалення й розширення знань і навичок у сфері використання інформаційних технологій вони можуть відстати від своїх учнів і тим самим утратити авторитет викладача.

Сучасний учитель є генератором ідей, організатором, режисером, який визначає ролі і процес навчання, поєднуючи традиційні й новітні методики, прийоми та засоби. Він повинен знайти мотивацію для учня й побудувати його діяльність так, щоб у школяра виникло бажання пізнавати і відкривати нове.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко Л. Використання ІКТ для підвищення якості навчання [Електронний ресурс] / Л. Гончаренко, О. Костенко. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/27861/.
2. *Карташова Л.* Сучасні віртуально-тренінгові технології навчання в професійній діяльності вчителя / Л. Карташова // Молодь і ринок. – 2009. – № 53, червень. – С. 51–56.
3. *Карташова Л.* Інформаційні технології – в навчання! : особистий сайт Л. Карташової [Електронний ресурс] / Електронний освітній ресурс (ЕОР) [укл. Л. А. Карташова]. – 2008–2011 рр. – Режим доступу: <http://lkartashova.at.ua>.
4. Науково-методичний супровід функціонування інформаційно-освітнього простору регіону // Науково-методичний вісник. – Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського». – 2015. – № 51. – С. 140–141.
5. Положення про електронні освітні ресурси, затверджене наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 № 1060 [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>.

Дяченко Марія,

м. Запоріжжя

m.d.dyachenko@gmail.com

Із метою сприяння вивченню іноземних мов, зокрема англійської, для розширення доступу громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, які відкриває знання та використання англійської мови, забезпечення інтеграції України до європейського політичного, економічного та науково-освітнього простору, на підтримку програми Go Global, що визначає вивчення англійської мови одним із пріоритетів стратегії розвитку, Указом Президента України (№641 від 16 листопада 2015 р.) 2016 рік було проголошено роком англійської мови в Україні. Завдання викладача іноземної мови полягає у створенні умов для практичного оволодіння кожним студентом мовою, у виборі таких методів навчання, які б допомагали формуванню мовної особистості студента у процесі вивчення іноземних мов.

У сучасних умовах глобалізації створюються нові можливості для випускників українських закладів вищої освіти – робота в міжнародних компаніях, самозайнятість у виконанні робіт на замовлення іноземних контрагентів, доступ до навчальних матеріалів іноземними мовами, що потребує розвитку мовної особистості студентів на вербальному, тезаурусному та прагматичному рівнях.

Формування і збагачення цих рівнів відбувається поступово; зокрема, прагматичний рівень формується в результаті комунікативної взаємодії і спричиняє її. Таке міжмовне спілкування і є основними педагогічними умовами повноцінного формування мовної особистості. Створення мотивів до говоріння, вираження власної думки, опанування правилами мовленнєвої поведінки в різних комунікативних ситуаціях не можливе без реалізації комунікативного підходу до навчання іноземної мови.

Проблема мовної особистості була предметом дослідження вчених різних галузей науки (лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики, філософії, соціології, лінгвокультурології, дискурсознавства тощо). На сучасному етапі проблему мовної особистості досліджують зарубіжні та вітчизняні вчені: А. Богуш, Л. Клобукова, В. Красних, О. Леонтьєв та ін. Багато уваги сутності мовної особистості як основи формування й розвитку людини приділяється у наукових працях педагогів (І. Бех, А. Богуш, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Рубінштейн, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.) та учених-мовознавців (С. Абрамович, Ю. Караулов, В. Карасик, В. Редько, О. Селіванова, О. Соловова та ін.).

Без мови немає особистості так само, як і мова не може існувати поза нею. Мова є своєрідним путівником по світу, дорогою до себе [2]. Особистість може пізнати й зрозуміти себе й світ, а відповідно й реалізуватися тільки завдяки мові, здатності й умінню спілкуватися, засвоювати величезну кількість мовних знаків.

Дослідник В. Карасик розглядає мовну особистість як певного індивідуума, що перебуває у мовному просторі, де існують стереотипи поведінки, зафіксовані в мові, у значенні мовних одиниць та сенсу змістового наповнення тексту [1, с. 8]. Вона є носієм мовної свідомості, що вербалізується через мовленнєву поведінку.

В основі авторської концепції формування мовної особистості у процесі вивчення іноземних мов: педагогіка співробітництва (співпраці), надання переваги кооперативним і груповим формам навчання; ідея фасилітації – організація процесу колективного розв'язання проблем у групі, який керується вчителем-фасилітатором (ведучим, помічником, рівноправним учасником групи); принцип активного використання навчальних опор (технологія Scaffolding); принцип поетапності й поступовості навчання.

Педагогіка співробітництва передбачає оптимальне поєднання орієнтованого та особистісно зорієнтованого навчання, центром і метою освітнього процесу є мовна

особистість. У сучасних умовах зростає роль викладача як координатора роботи й фасилітатора – людини, яка забезпечує успішну групову комунікацію, організацію процесу колективного розв'язання проблем у групі та розвитку навичок, що дозволяють ефективно організувати обговорення складної проблеми, за короткий термін виконати всі заплановані дії з максимальним залученням учасників освітнього процесу.

Під час формування іншомовної комунікативної компетентності повинні бути задіяні як свідомі стратегії навчання, так і механізми підсвідомості, що змушують працювати пам'ять та увагу. Подоланню труднощів у сприйнятті складних текстів спряють: інтелеккарти (concept map / mind map), кластерні схеми (spider map) та схеми «KWL-chart», таблиці для представлення текстової та числової інформації з метою зіставлення, порівняння, аналізу й синтезу.

Найпродуктивнішим способом роботи з текстом на етапі навчання монологічному висловлюванню є використання блок-схем, що мають вигляд розгорнутого в тезах плану творчого відтворення тексту. В центрі – блок із закодованою основною ідеєю тексту, інші блоки відображають значущу текстову інформацію, структуровану за допомогою мовних і немовних засобів (слів, синтаксичних структур, граматичних знаків). Передбачається наявність двох спеціальних блоків, один з яких служить орієнтиром для початку висловлювання, інший – призначений для виникнення потреби висловити своє ставлення до ідеї тексту, його змісту, часу, іноді – стилю.

Блок-схеми спряють усвідомленню прочитаного, зосередженню уваги на найважливіших фрагментах тексту, запам'ятовуванню текстової інформації, активізації та актуалізації розвитку творчого потенціалу мовної особистості студента, його здатності до міжмовної комунікації.

У процесі створення іншомовного середовища на заняттях з іноземної мови при застосуванні комунікативного підходу відбувається інтерактивна мовленнєва взаємодія. Вміння обирати доцільні комунікативні стратегії та адекватні тактики мовленнєвої поведінки є результатом роботи, спрямованої на формування навичок та вмінь монологічного та діалогічного мовлення.

Такі стратегії розглядали С. Ворнер, Е. Келлер, Ю. Пассов, Дж. Річардс, В. Скалкін та ін. Оволодіння цими стратегіями передбачає розвиток: умінь вступати в спілкування (в основному породження ініціативних реплік, які вони можуть використовуватися не тільки для початку розмови, але й при переході до нових тем, а також для повідомлення або запиту додаткової інформації); здатності підтримати спілкування або перейти до нової теми (в основному породження реактивних реплік) – holding a turn; реактивні репліки – це не тільки відповіді на запитання співрозмовника (коментарі, зауваження, вираження ставлення до реплік партнера); вміння завершувати спілкування – relinquishing a turn.

Розуміння іншомовного тексту багато в чому залежить від того, наскільки читач уміє прогнозувати як його зміст, окремі граматичні структури, що в процесі вивчення іноземних мов зумовлює необхідність розвитку у студентів вміння прогнозувати.

Досить ефективним методом у контексті формування мовної особистості студента є метод веб-квестів. WebQuest (англ. – «пошук у мережі Інтернет»), що передбачає творчий самостійний пошук необхідної інформації на веб-сайтах для розв'язання певного завдання, вирішення навчальної проблеми. Метод ґрунтується на теорії конструктивізму в навчанні, де важливо не відтворення об'єктивної енциклопедичної реальності, а формування власного

уявлення про неї. Результатом діяльності є презентація отриманих даних в мережі Інтернет, що є засобом навчання в контексті веб-квесту.

Упровадження цього методу сприяє мотивації до вивчення іноземної мови й активізації пізнавальних здібностей студентів, їхньої здатності до пошукової діяльності; розвитку іншомовної комунікативної компетентності, що включає: мовленнєву компетенцію (формування в усіх видах мовленнєвої діяльності); соціокультурну / міжкультурну компетенцію (знайомство з реаліями країн досліджуваної мови); компенсаторну компетенцію (розвиток вміння вирішення комунікативного завдання в умовах дефіциту мовних засобів); навчально-пізнавальну компетенцію (формування фонових знань, загальнонавчальних умінь).

Використання методу веб-квестів сприяє вдосконаленню: вмінь усного мовлення під час обговорення отриманої інформації з мережі Інтернет (знайденої самостійно або підготовленої учителем), умінь писемного мовлення засобом листування під час обговорення проблеми або мережевого проекту, мовної компетенції; у процесі роботи із застосуванням веб-квесту відбувається ознайомлення з соціокультурними особливостями мовленнєвої поведінки носіїв іноземної мови; формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови під час обговорення актуальних проблем [3, с. 52].

Отже, створення міжмовного середовища й використання інтерактивних методів навчання є найважливішими педагогічними умовами формування мовної особистості в процесі вивчення іноземних мов. Інтерактивні методи навчання виступають найдієвішим засобом організації міжмовної комунікації студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Москва, 2004. – 389 с.
2. Леонтьев А.А. Психолингвистика и личность. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – Москва; Санкт-Петербург, 2003. – 287 с.
3. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / Редько В.Г., Полонська Т.К., Басай Н.П. та ін.; за наук. ред. Редька В.Г. – Київ, 2013. – 360 с.

Заболотна Інна,
м. Старобільськ
izabolotna80@gmail.com

ЗАСВОЄННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЕСТЕТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ КРАЄЗНАВЧИХ ТЕКСТІВ)

Навчання української мови учнів старшої школи передбачає усвідомлення ними загальних відомостей про мову з її основними функціями, розуміння мови як суспільного явища, що організує колективне спілкування, сприймання мистецтва, зокрема й мистецтва слова в його естетичному аспекті. Засвоєння естетичної функції слова має практичний характер, адже вміння володіти словом, відчуття його краси потрібні кожній людині в різних життєвих ситуаціях.

Потреба засвоєння естетичної функції української мови зумовлена важливим завданням школи формувати в учнів комунікативні якості, до яких належить емоційне сприймання художніх текстів з високим виховним потенціалом. Естетична функція української мови забезпечує можливість відчувати прекрасне, розуміти красу звуків, слів, речень, отримувати задоволення під час спілкування з іншими людьми – носіями мови. Естетична спрямованість мовних одиниць виявляється в гармонії змісту й форми, дотриманні норм літературної мови, стає для мовців джерелом естетичної насолоди, сприяє вихованню в них естетичного смаку.

Перед учителем української мови постає проблема вибору методів і засобів навчання, сприятливих для засвоєння учнями краси слова, для естетичного виховання загалом. Насамперед це є проблема використання мовного матеріалу, до вирішення якої долучаються українські методисти. Так, М. Пентилюк характеризує мовний матеріал для здійснення естетичного виховання учнів як такий, що «...має естетичну вартість і може впливати на виховання в учнів чуття прекрасного, приносити естетичне задоволення і викликати позитивні емоції» [4, с. 120]. Г. Грибан приділяє особливу увагу художнім текстам, стверджує, що «звернення до літературного матеріалу вносить в організацію уроку мови живий естетичний струмінь, створює емоційну основу для засвоєння лінгвістичних знань. А опора на знання мовних закономірностей допомагає глибше усвідомлювати естетичні можливості слова в художньому творі» [1, с. 363]; «...з найвищим виявом мовлення ми зустрічаємося саме в літературі, де слово переливається всіма барвами, набуває здатності виражати естетичну функцію, виступати в такій дії, до якої його може спонукати лише справжній майстер слова, письменник» [1, с. 363].

Для засвоєння естетичної функції української мови словесники використовують різні методи навчання. Це передусім аналіз тексту (орфоепічний, лексичний, стилістичний та ін.), бесіда, метод вправ, спостереження, спрямовані на виявлення мовних одиниць, що відображають естетичні почуття людей і цінності, притаманні українській культурі.

Мовний матеріал краєзнавчого характеру у вигляді текстів, речень та окремих слів відіграє важливу роль у різних напрямках навчальної, розвивальної й виховної роботи на уроках української мови. Так, насамперед це ілюстративний матеріал, що забезпечує усвідомлення й засвоєння школярами теоретичного матеріалу мовної, мовленнєвої й соціокультурної змістових ліній програми, це основа лінгвістичних спостережень, аналізу текстів різних стилів і жанрів, результат дослідницької, пошукової роботи, спостережень над живим мовленням мешканців рідного краю, а також це потужний засіб розвитку мовленнєвої творчості вихованців, що є показником сформованості комунікативної компетентності учнів загалом.

Добираючи тексти краєзнавчої тематики для аналізу, словесники враховують наявність у них особливих мовно-естетичних знаків української культури – спільних для всіх українців країни, а також зрозумілих мешканцям певних територій. Робота з краєзнавчим мовним матеріалом має бути спрямована на формування в учнів певних естетично значущих понять, особливих концептів, що відображають цінності, пов'язані з культурою краю. Важливою для вчителя є думка українського лінгвіста С. Єрмоленко про те, що в процесі виявлення мовно-естетичних знаків української культури в художніх текстах «маємо вийти за межі рівнево-структурної інтерпретації мовних одиниць і здійснити когнітивно-дискурсивний аналіз» [2, с. 348]. Під час мовного аналізу тексту на уроках української мови необхідно не тільки характеризувати ознаки мовних одиниць, а й визначати поняття, що ними передаються, та зв'язки між ними.

Краєзнавчий дидактичний матеріал часто використовується в навчальній практиці не тільки як засіб засвоєння знань, формування мовних умінь і навичок, але й як ефективний засіб розвитку творчої мовної особистості, здатної реалізовувати себе в суспільстві за допомогою рідної мови відповідно до вироблених етикетних норм. Мовленнєва творчість ґрунтується на опануванні мовленнєвого етикету, традицій місцевого використання загальнонаціональної мови, певного естетично забарвленого мовного колориту, притаманного рідному краю.

Мовний матеріал краєзнавчих текстів має особливу естетичну вартість, оскільки відображає дуже близькі учням, зрозумілі, сповнені надзвичайної чуттєвості реалії, представлені художнім словом. Дидактичний матеріал краєзнавчого змісту, що використовується вчителями-словесниками на уроках української мови, наділений потенційними виховально-естетичними якостями. Це зумовлено його ситуативною близькістю, інформаційною доступністю, зрозумілістю для учнів, етико-естетичними ознаками.

Робота з краєзнавчим дидактичним матеріалом дає змогу учням засвоїти не тільки правописні, лексичні, орфоепічні, стилістичні норми української мови, а й поняття про мовленнєвий етикет українського народу, зокрема культуру поведінки, відповідну ситуації спілкування й комунікативним ролям мовців. Це привітання, прощання, знайомство, подяка, вибачення, телефонна розмова, листування, зокрема й за допомогою новітніх комунікативних засобів, ведення бесіди в різних ситуаціях спілкування, мистецтво суперечки, переконання тощо. Для того, щоб на основі цих знань в учнів сформувалися уміння й навички ефективного спілкування, розвинулися мовотворчі здібності, їм потрібна відповідна мовленнєва практика, що може бути реалізована на уроках української мови й у позакласній роботі.

Мовленнєва творчість учнів виявляється у процесі створення мовленнєвих висловлювань та паралельно із сприйманням і відтворенням мовлення інших. До традиційних видів мовленнєвої творчості учнів можна віднести створення власних висловлювань: монологічне мовлення у вигляді творів, передбачених програмою, різних за формою мовлення (усні й письмові), типом, стилем, жанром мовлення, тематикою, сферою використання й призначення; діалогічне мовлення у вигляді складання й розігрування діалогів відповідно до запропонованих ситуацій спілкування, пов'язаних з особистими враженнями від певних подій, спостереженнями, обміном думками, життєвим досвідом тощо, діалогів дискусійного характеру. Відтворення готового тексту теж вимагає від учнів виявлення мовотворчих здібностей виразного читання. Це стосується творчого використання можливостей власного голосу (паузи, логічний наголос, темп, тембр, гучність голосу тощо) для передачі слухачам головної думки твору, певного настрою або атмосфери спілкування.

Розвитку мовленнєвої творчості учнів сприяє використання на уроках української мови естетично забарвлених текстів краєзнавчої тематики: прислів'їв, приказок, казок, пісень, народних ігор, обрядових заходів, творів місцевих письменників, мовних матеріалів реклами, радіо, телебачення, діалектних текстів, зібраних у процесі пошукової, дослідницької роботи.

З метою засвоєння учнями естетичної функції української мови на уроках здійснюється робота з окремими словами, фразеологізмами, текстами. Це словникова робота, різноманітні види вправ, спостереження над мовними явищами, бесіди; колективні, групові, індивідуальні форми навчання мови, розвиток монологічного й діалогічного мовлення,

аудіювання текстів, з наявними образними засобами та ін. Мовний матеріал може бути представлений у традиційному вигляді, а також за допомогою новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Практика доводить особливу ефективність методу аналізу тексту для засвоєння учнями естетики мовних одиниць. Текст може бути усним і писемним, монокодовим (вербальним, вираженим тільки словом) чи полікодовим (так званим креолізованим, із застосуванням невербальних засобів передавання інформації). Варто приділяти увагу визначенню ролі «мовних одиниць на позначення наявних ключових концептів як засобів реалізації комунікативної інтенції в образній формі (для художнього мовлення) та формування цілісного естетичного розуміння поетичного слова й виховання гуманістичного світосприймання» [3, с.151].

З метою засвоєння естетики образного слова в аналізованих текстах краєзнавчої тематики, окрім визначення основних ключових параметрів тексту (теми, основної думки, стилю мовлення, засобів зв'язності тощо), слід пропонувати учням виконувати завдання творчого характеру. Учні відповідно до програмових вимог визначають мовні засоби, що створюють певні естетичні образи, описують красиві вчинки людей, красиве в довкіллі та ін., аналізують засоби милозвучності, зіставляють засоби передавання краси самих звуків, їх комбінацій і краси описуваних реалій, виділяють ключові слова в аналізованих текстах, здійснюють елементи стилістичного експерименту – заміни певних естетично значущих одиниць синонімами, визначають мовні засоби, що формують основні естетичні якості мовлення.

Робота з краєзнавчим мовним матеріалом привчає учнів бути уважними до краси рідного мовлення в різних його видах і жанрах, сприяє виробленню вмінь говорити й писати красиво, естетично довершено.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грибан Г. В. Формування естетичної культури учнів засобами мови // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: збірник наукових праць / За ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 362 – 367. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/13575/1/ЗБИРНИК%20праць%20Естетичне%20виховання_A.pdf
2. Єрмоленко С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури: монографія / Світлана Яківна Єрмоленко. – К. : Інститут української мови НАН України, 2009. – 352 с.
3. Нікітіна А. В. Аналіз тексту в системі лінгводидактичних категорій // А. В. Нікітіна // Лінгвістика: зб. наук. праць. Старобільськ : «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. – № 2 (33). – С. 142 – 153.
4. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. / Марія Іванівна Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.

Загороднюк Василь,

М.Херсон

vzagorodnyk1955@gmail.com

ДИСКУРС ПЕДАГОГІЧНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ У ГАЗЕТІ «ДЖЕРЕЛА»

В інформаційному просторі Херсонщини з 1994 р. виходить газета «Джерела». Її співзасновниками стали Управління освіти, науки та молоді Херсонської ОДА, Херсонський державний університет, НМЦ ПТО у Херсонській області. Це видання об'єднало на своїх шпальтах авторів, що порушують освітянські проблеми, пропонують шляхи їх вирішення передають досвід та майстерність. У ньому публікації реалізуються одним цілим з двох частин – педагогіки і журналістики.

Розвиток сучасної журналістики надзвичайно динамічний. За інформаційним наповненням виділяють деклараційну журналістику, журналістику думки, власного погляду на проблему, пошукову журналістику, журналістику розслідування, журналістику інтерпретації, точну журналістику, адвокатську журналістику, журналістику розваг. До цього переліку по праву додаємо і педагогічну журналістику. У неї концепція дискурсу поліваріантна, що засвідчує педагогічна преса, у тому числі й газета «Джерела».

Інтерпретація складного явища – дискурс у журналістикознавстві має невпинну динаміку. Навіть є монографічні видання. Наприклад, «Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність» (На матеріалах сучасної газетної публіцистики) К. Серажим. У виданні «Журналістика, як всевіт» І. Михайлин констатує: «Дискурс – це процес творення нових смислів, це здійснення мовою й текстами своєї світобудівничої функції. А ці функції найбільш виразно й усебічно виявляються в журналістиці» [5, с. 444]. Педагогічні проблеми теперішнього часу, що висвітлюються журналістом, мають свій дискурс і він також характеризується і новими смислами, і світобудівничими функціями, і освітніми реформами. Л. Кулішенко, досліджуючи цю проблему, пише: «Педагогічна журналістика є інформаційним потенціалом освіти. Від ефективності її функціонування залежить реалізація програмних настанов системи національної освіти [4, с. 8].

У газеті «Джерела» освітянська, педагогічна тематики є домінуючими. Їх дослідження з позиції дискурсу педагогічної журналістики є актуальними, оскільки матеріали цього видання спрямовані на розвиток галузі, що стверджує одвічні людські цінності, стверджує і розвиває державотворчі процеси. Один із найбільш значущих – національне виховання. Лише короткий перелік назв матеріалів цієї тематики є підтвердженням цього: «Діти за єдину Україну» (15.12.2014), «Шевченкова спадщина єднає тавричан» (15.12.2014), «Голодомор 1932–33 рр. Трагічні уроки історії» (30.11.2014), «Виховуємо духовні цінності малечку» (15.11.2014), «Україна – держава козацька» (сценарій класної години) (30.09.2014). У них ідея національного виховання домінує, аргументується конкретними фактами, проведеними заходами. У цьому руслі дуже цікавою, змістовною була Всеукраїнська гра «Сокіл» («Джура»). Херсонщину на ній представляв рій «Лепетинська Січ» Великолепетиської школи № 1. Про це пише З. Борисова у публікації «Хортиця зустріла соколят», наголошуючи, що цей захід спрямований «аби виховувати у дітей повагу до народних традицій та національних цінностей українського народу, прищеплювати любов до своєї Батьківщини» [1, с. 4]. Суголосними з цим є публікації «Перший урок «Україна – єдина країна»» (30.08.2014), «Україна – держава козацька» (сценарій класної години)

(30.09.2014). Досвідчені фахівці дають рекомендації щодо проведення таких важливих виховних заходів у навчальних закладах.

У «Джерелах» наявна жанрова різноманітність у подачі матеріалів національно-виховного спрямування. Так за 30.11.2014 р. подаються «Методичні матеріали для використання у проведенні інформаційно-роз'яснювальної роботи серед населення та військовослужбовців щодо встановлення дня захисника України». Керуючись ними, ведення освітянської роботи у цьому спрямуванні буде ефективним і їх рівнозначно у своїй діяльності можуть використовувати і педагоги, і журналісти. Це один із аспектів педагогічної журналістики. Таким чином, виконання президентського Указу №806/2014, яким в Україні встановлено свято – День захисника України, що відзначається щорічно 14 жовтня, забезпечується інформативною підтримкою. Інший дискурсивний зріз бачимо вже в нарисово-жанровій публікації Н. Лісовець «Єдина і незалежна». У ній авторка розмірковує про значення і роль Дня Незалежності для кожного громадянина держави, про становлення в ній громадянського суспільства. Наводить факти використання бюджетних коштів на освіту військовослужбовців, влаштуванню дітей до дитячих садків із шкіл Криму та Донецької, Луганської областей, навчання у Херсонських вишах студентів з цих регіонів. Точна статистика – це підтвердження дієвості засобу виховного процесу. Адже цільові витрати бюджету на освіту – запорука державності. Як писав свого часу Я. Коменський: «Про необхідність виховання всіх людей сказано достатньо» [3, с.391]. У цьому процесі займає свою нішу й аналізоване нами видання, адже він потребує завжди динаміки і оновлення, нових педагогічних ідей і переконливої їхньої інтерпретації журналістським словом.

У газеті «Джерела» висвітлення проблеми здоров'я учнів є також одним із визначальних напрямків цього видання. Дискурс питання стосується кожного учня, адже здорова дитина – здорова нація і держава. Матеріали газети з цього питання дозволяють реципієнту дізнатися різні його аспекти.

У пунктах діяльності Нової Української Школи, що динамічно обговорювалися на шпальтах «Джерел», надруковане наступне: «осучаснення та оздоровлення освітнього середовища». За ним більш точна констатація: «Найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина» (27.08.2018). Ці норми реалізуватимуться і через фінансування, і через новаторські підходи в організації здорового способу життя, спортивних ігор, змагань. Просвітницькі матеріали газети на цю тему сприяють вирішенню проблеми, в основі якої часто є здорове харчування. Саме йому присвячена публікація С. Безродної «Агітбригада «Для здоров'я – молоко»» [15.11.2014]. Доступна діалогова форма викладу матеріалу, цікавинки про молочні продукти, їхній хімічний склад, вірші про молоко забезпечують його розуміння і сприйняття. У заголовку слово «агітбригада» націлює на безпосереднє звернення уваги на друкований текст, його агітаційне призначення. Із великою кількістю прикладів, цифр про дитяче харчування в школах Херсонщини є аналітична стаття Л. Виселко «Питання на часі: харчування дітей та кадровий резерв» (15.12.2014). Важливість порушуваних у статті проблем – безперечна, як і в іншій публікації О. Волошиної «Свято української кухні» (30.08.2014), в матеріалах спортивної тематики «Легка атлетика» (30.11.2014), «Футбол – основа дитячого бізнесу» Г. Федічевої. Окреслені нами дві тематики газети «Джерела» - навчальне виховання і здорове харчування – увиразнюють їх важливість для педагогів і для журналістів, і всіх, хто причетний до вирішення цих проблем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисова З. Хортиця зустріла соколят // Джерела – 27.08.2014 – с.4.
2. Виселко Л. Освіта Херсонщини – майбутнє України! // Джерела – 27.08.2018 р.
3. Коменський Я. Избранные педагогические сочинения : у 2 т. – М. – «Педагогика»: – 1982. – Т.2. – 576 с.
4. Кулішенко Л. Проблема національного виховання в педагогічній пресі (за період з 1991 до 2004 рр.) [Електронний ресурс] / К. – 2007. – Інститут журналістики Київського Національного університету ім. Тараса Шевченка. – 22 с. [https:// www.researchgate.net/publication/277203477_](https://www.researchgate.net/publication/277203477_)
5. Михайлин І. Журналістика як всевіт. Вибрані медіадослідження. – Харків. – «Прапор» – 2008 – 512 с.
6. Москаленко А. Теорія журналістики. – К. – «ЕксОб». – 2003. – 334 с.

Зуброва Ольга,

м. Херсон

zubrova@i.ua

АЛЮЗІЯ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ ОБРАЗУ ПОЛІТИКА В ДИСКУРСІ АНГЛОМОВНИХ ЗМІ

Вивчення дискурсу ЗМІ є нагальною потребою сучасної науки, адже знання основних його особливостей дозволяє розібратися в питаннях маніпуляції свідомістю аудиторії, впливу на масового читача або глядача. Дискурс ЗМІ є тісно пов'язаним із процесами, що відбуваються в суспільстві, а тому представляє інтерес для дослідників з різних галузей науки – соціологів, політологів, психологів, лінгвістів. У науковій літературі підкреслюється вплив засобів масової інформації на функціонування сучасного суспільства, а сприйняття дійсності членами суспільства відбувається опосередковано через ЗМІ. Тому на перший план за значущістю виходять не самі факти, висвітлені в засобах масової інформації, а те, яким чином ці факти подано. Різноманітні лексичні засоби, розтиражовані в медійному дискурсі, ефективно керують усім процесом сприйняття інформації, сприяють поширенню і закріпленню у свідомості адресата різних стереотипів, кліше, формують громадську думку [2, с. 275].

Сучасні світові засоби масової інформації, у тому числі й англомовні, приділяють велику увагу створенню образу політиків. Політик за даними сучасних друкованих ЗМІ є суб'єктом специфічної діяльності, пов'язаної із забезпеченням добробуту суспільства; людиною, яка має владні повноваження або прагне їх отримати, являючись представником політичної партії або громадського об'єднання. Переважання негативних характеристик політика в сучасних друкованих ЗМІ дозволяє говорити про те, що репутація більшості політиків залишається низькою [1].

У реальній дійсності уявлення про образ людини або навколишнього світу складаються у свідомості носіїв мови поступово, по мірі пізнання окремих рис образу. Ці риси відкладаються в пам'яті, домальовуються уявою, суб'єктивно забарвлюються і на словесному рівні виступають як набір непроцесуальних і процесуальних характеристик образу. Саме непроцесуальні і процесуальні ознаки образу й актуалізуються в текстах у вигляді його характеристик, які виступають як результат сприйняття, пам'яті й уяви

[6, с. 110]. Словесний же образ, за визначенням О. М. Мороховського, є словом, словосполученням або висловленням, що несе образну інформацію, значення якої не еквівалентно значенню окремо взятих елементів цього мовленнєвого відрізка [3, с. 38]. Образ людини може бути втілено в прямих та непрямих номінаціях, у якості останніх виступають числення тропи, одним із яких є алюзія.

Алюзія є складним інтертекстуальним включенням, запозиченням певних елементів претексту, за якими відбувається їх впізнавання в тексті-реципієнті [5, с. 56]. Алюзія є вербальним засобом, за допомогою якого автор висловлює ідеї в більш стислій і короткій формі, а завдання читача полягає у здатності розкрити приховану інформацію, яка в ній міститься. У читача можуть виникнути численні асоціації, але для того щоб правильно визначити те, що мав на увазі автор, потрібні прецедентні знання, спільні для представників певної лінгвокультурної спільноти. Джерелами алюзії здебільшого виступають цілі прецедентні тексти або їх фрагменти, добре відомі широкому колу мовного співтовариства: фольклор, твори національної літератури всіх жанрів, твори світової класики, біблійні тексти та ін.

Сучасні англomовні ЗМІ широко використовують алюзію як засіб створення образу сучасного політика. Розглянемо приклади використання алюзії для створення образу чинного президента США Дональда Трампа. В останні роки широкої популярності набувають алюзії на твори Джоан Роулінг про Гарі Поттера, що використовуються для створення образів політиків, у тому числі й Дональда Трампа. Противники президента неодноразово використовували для його характеристики ім'я негативного персонажа саги, Волан-де-Морта, який є втіленням зла:

Donald Trump again aligns more with Voldemort than Potter, suggesting that «torture works» and that if elected president he will bring back waterboarding, which he has dubbed a «minimal form of torture.» [7].

У наведеному уривку чітко простежується ідея автора щодо представлення Трампа в негативному світлі, що підсилюється алюзією та цитатами з промови самого президента, в якій використано повтор лексеми з негативною конотацією «*torture*».

Окрім алюзивного імені *Voldemort*, у ЗМІ використовується й похідне від нього – *Trumpdemort* – ім'я, створене шляхом телескопії з двох власних назв, одна з яких є алюзійною: *Trumpdemort = Trump + Voldemort*:

If your frequency of speaking/posting against Trumpdemort (or any other candidate) is greater than your frequency of speaking/posting about a candidate you actually support, then you need to use the Resurrection Stone and use it now [8].

Іншим прикладом створення образу політика за допомогою алюзії може слугувати назва статті «*Harry Potter and the Deathly Donald*», яка іронічно натякає читачеві на сьому книгу із серії – «*Harry Potter and the Deathly Hallows*». У даному випадку ефект від використання автором алюзії підсилюється комбінацією прізвища президента з епітетом «*deathly*», який надає словосполученню негативного забарвлення.

Отже, паралель Дональд Трамп – Волан-де-Морт вносить негативну оцінку образу політика, зважаючи на популярність творів про Гарі Поттера. Алюзія поширюється не тільки на самого президента, а й на його кабінет, працівників якого називають «*death eaters*» (у творах про Гарі Поттера пожирателями смерті названо істот, що висмоктують душу), та на виборців, яких називають «*muggles*» (маглами Джоан Роулінг називає простих людей, котрі не володіють чарівними силами):

Because after all it was mostly Muggles, not some dark conspiracy by the Slytherin sort of conservatives, who put Donald Trump in power [10].

Негативна оцінка образу президента вочевидь поширюється на людей, які його підтримують, оскільки номінація «*death eaters*» є негативною в тексті-реципієнті, а лексема «*muggles*» набуває негативної конотації в даному контексті, оскільки підкреслюється той факт, що виборці, котрі підтримали кандидатуру нинішнього президента, є людьми, котрі не здатні приймати зважені рішення.

Поряд із алюзією на героїв з саги про Гарі Поттера, образ Трампа змальовується й за допомогою алюзії на відому казку Ганса Крістіана Андерсена «Нове вбрання короля», що використовується в статті «*Donald Trump is the emperor with no clothes*»:

President Trump's weakness isn't fancy clothing, as in the original tale. It is the warm glow of attention and praise – from Americans both appalled and supportive, from global leaders and Republican counterparts, and from the press [9].

На відміну від короля, який не міг жити без нових нарядів, Дональд Трамп, як стверджує автор статті, не представляє існування без атрибутів слави – уваги та похвали з боку світових лідерів, прибічників, і навіть супротивників.

Образ Дональда Трампа доповнюється й за допомогою інших прізвиськ, засобом створення яких є алюзія, наприклад *Donald Duck* (алюзія на жадібного багатія-качура, персонажа з мультфільму Уолта Діснея), *Trumpinator* (алюзія на безжального Термінатора, персонажа з відомого кінофільму), *Trumpenstein* (похідне від Франкенштейна), та ін. [4].

Отже, алюзія є поширеним засобом створення образу політика в англomовних ЗМІ, оскільки характеризується високим ступенем експресивності та містить оцінний компонент. Аналіз прикладів використання алюзії для створення образу чинного президента США Дональда Трампа засвідчує, що в сучасних ЗМІ алюзія здебільшого використовується для надання образу політика негативного забарвлення та іронічності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вагенляйтнер Н. В. Языковой образ политика по данным современных печатных СМИ : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Наталья Викторовна Вагенляйтнер. – Омск, 2013. – 241 с.
2. Клушина Н. И. Общие особенности публицистического стиля / Н. И. Клушина // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: уч. пособие / Отв. ред. М. Н. Володина. – М. : МГУ, 2003. – С. 269–289.
3. Мороховский А.Н. Стилистика английского языка / [А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко]. – К. : Вища школа, 1991. – 272 с.
4. Ненашева Т. А. К вопросу о роли прозвищной номинации в создании образа политика / Т. А.Ненашева, Э. Н. Меркулова // Медиалингвистика. – 2016, № 4 (14) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://medialing.ru/k-voprosu-o-rol-i-prozvischnoj-nominacii-v-sozdanii-obraza-politika/>
5. Фатеева Н. А. Интертекст в мире текстов / Н. А. Фатеева. – СПб : Изд-во «КомКнига», 2007. – 282 с.
6. Чернова С. В. Художественный образ: к определению понятия / С. В. Чернова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета, 2014. – № 6, с. 109–116.
7. Daily Beast [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.thedailybeast.com/us-spies-slam-donald-trumps-torture-push>

8. Huffpost [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.huffingtonpost.com/ken-schneck-phd/what-if-donald-trump-real_b_9400054.html?guccounter=1

9. Quartz [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://qz.com/1141907/donald-trump-tweets-for-attention/>

10. The New York Times [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.nytimes.com/2017/06/28/opinion/harry-potter-rowling-corbbyn-muggle.html>

Кавера Наталія,

м. Київ

natvika@ukr.net

ОСВОЄННЯ АНГЛІЦИЗМА «ОНЛАЙН» У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Словниковий склад будь-якої мови, як відомо, збагачується не тільки через розвиток полісемії, безперервне творення нових слів, а й завдяки постійним запозиченням. Глобалізаційні світові процеси, розвиток інноваційних технологій, активне міжнародне співробітництво в різних галузях, де здебільшого панує англійська мова, сприяють швидкому проникненню в сучасний український лексикон і закріпленню в ньому чужомовних слів, що мають англо-американське походження. Особливості функціонування нових запозичень та освоєння їх системою української мови, словотвірна активність цих лексем та продуктивність, стилістичні функції є об'єктом дослідження О. Стишова, Н. Клименко, Є. Карпіловської, Л. Кислюк, І. Коробової, О. Лапінської, С. Зайцевої, Т. Лелеки, Л. Архипенко, С. Федорця та ін.

Формування глобального інформаційного простору, зручність і швидкість пошуку й отримання потрібних відомостей через Інтернет, можливість здійснення різних операцій та надання послуг у мережі стимулює широке вживання в сучасному українському мовленні англіцизма *онлайн*, проте не завжди з дотриманням чинних граматичних норм, напр.: *...«IKEA» активно поширює свою експансію в онлайн* (Gazeta.ua, 11.07.2018); *Відтепер статус користувача, який знаходиться в онлайн, буде видний у стрічці оновлень поруч з його фото* (Корреспондент.net, 21.07.2018). Спостерігаємо також варіанти написання *онлайн* як самостійної лексеми, а також як компонента у складі нового слова, що іноді суперечать орфографічним правилам: *У режимі он-лайн на сайті МОЗу публікують перелік препаратів, які закуповують за державний кошт* (Gazeta.ua, 04.08.2018); *Там планують виставляти багато варіантів прикрас і буде можливість зробити замовлення онлайн* (Gazeta.ua, 20.08.2018); *Готовність видавати фіскальний чек задекларували 25% онлайн продавців* (Gazeta.ua, 02.04.2018); *...онлайн-покупці здійснюють від 5 до 20 покупок в Інтернеті* (Gazeta.ua, 08.07.2018).

Мета дослідження – з'ясувати особливості граматичного освоєння англіцизма *онлайн* у сучасній українській мові, визначити його словотвірний потенціал, виокремивши лексико-семантичні групи утворених з його допомогою нових слів.

У «Словнику іншомовних слів» **онлайн (он-лайн)** зафіксовано як відмінюваний іменник чоловічого роду, поширений здебільшого в інформаційній сфері зі значеннями: 1) інтерактивний, діалоговий, оперативний (про інформацію або програму, доступну або оброблювану в режимі обміну командами й відповідями); 2) під'єднаний (про зовнішній пристрій, що працює під керівництвом обчислювальної системи) [1, с. 401]. Зважаючи на це,

правильною формою місцевого відмінка буде «в онлайні», напр.: *поширити експансію в онлайні, перебуває в онлайні* тощо.

Проаналізований фактичний матеріал свідчить про те, що в текстах засобів масової інформації англіцизм *онлайн* зазнав морфологічної адвербіалізації та виконує формально-синтаксичну функцію обставини, напр.: *Одяг вже доступний **онлайн** за 85\$* (Gazeta.ua, 16.08.2018); *Кошти можна переказувати **онлайн** між банківськими картами будь-яких банків України* (Gazeta.ua, 14.08.2018). У первинній семантико-синтаксичній функції суб'єкта дії, процесу та стану та в супровідній формально-синтаксичній функції підмета іменник *онлайн* у текстах засобів масової інформації не зафіксовано.

Продуктивним способом творення нових слів у сучасній українській мові є словоскладання. В українськомовних блогах функціонує велика кількість юкстапозитів з компонентом *онлайн*, і це дає підстави констатувати потенційну високу здатність використання юкстапозиції для створення нових слів у різних лексико-тематичних групах, найпродуктивнішими з яких є назви процесів, явищ, пов'язаних із програмним забезпеченням, засобами масової інформації, комунікації, навчання [3, с. 12].

За нашими спостереженнями, англіцизм «онлайн» уходить до складу численних юкстапозитів, поширених у мовленні сучасних засобів масової інформації. Здебільшого він препозитивний і виражає ознаку щодо другого іменника, напр.: *Тисячі жителів англійського Йорка підписали **онлайн-петицію*** (Україна молода, 07.08.2018); *За даними аналітиків, **онлайн-шопінг** стає дедалі популярнішим в Україні* (Gazeta.ua, 20.03.2018). Відповідно до § 26 пункту 2 чинного українського правопису такі лексеми потрібно писати через дефіс як слова з другою відмінюваною частиною, що охоплюють «іменники, в яких перше слово підкреслює певну прикмету чи особливість предмета, явища, названого другим словом» [4, с. 39].

Із-поміж великої кількості похідних субстантивів з англіцизмом «онлайн», дібраних із текстів засобів масової інформації, виокремлюємо 10 основних лексико-семантичних груп: 1) **назви осіб** (*онлайн-гемблер, онлайн-вбивця, онлайн-гравець*): *...14-річний підліток став жертвою **онлайн-вбивці*** (Gazeta.ua, 29.03.2016); 2) **назви дій, процесів, явищ** (*онлайн-аналітика, онлайн-втручання, онлайн-голосування, онлайн-діагностика, онлайн-замовлення, онлайн-запит, онлайн-звернення, онлайн-моніторинг, онлайн-обговорення, онлайн-обмін, онлайн-опитування, онлайн-оренда, онлайн-презентація, онлайн-переписка (онлайн-листування), онлайн-передзамовлення, онлайн-переміщення, онлайн-подача, онлайн-показ, онлайн-поповнення, онлайн-пошук, онлайн-прокат, онлайн-прослуховування, онлайн-резервування, онлайн-реєстрація, онлайн-робота, онлайн-співбесіда, онлайн-страхування, онлайн-трансляція*): *У Київському метрополітені планують запустити **онлайн-поповнення** проїзних квитків...* (Gazeta.ua, 23.06.2017); 3) **назви приладів, пристроїв, загальноживаних предметів** (*онлайн-диск, онлайн-квиток, онлайн-калькулятор, онлайн-лічильник, онлайн-механізм*): *Для тих, у кого є сумніви в плануванні бюджету, на сайті є безкоштовний **онлайн-калькулятор*** (Gazeta.ua, 09.12.2015); 4) **поняття галузі інформаційних технологій, програмування** (*онлайн-активність, онлайн-версія, онлайн-доступ, онлайн-кабінет, онлайн-конструктор, онлайн-перекладач, онлайн-проект, онлайн-редактор, онлайн-режим, онлайн-ресурс, онлайн-сервіс, онлайн-система, онлайн-технологія, онлайн-точка, онлайн-формат, онлайн-фотошоп, онлайн-фоторедактор, онлайн-черга*): *«Sitopaint» – менш відомий **онлайн-редактор**. У ньому можна відкривати декілька зображень в окремих вікнах всередині «**онлайн фотошопу**»* (Gazeta.ua, 13.05.2016);

5) **поняття освітньої галузі:** (онлайн-заняття, онлайн-курс, онлайн-курси, онлайн-лабораторія, онлайн-модуль, онлайн-навчання, онлайн-освіта, онлайн-програма, онлайн-стажування, онлайн-тренінг, онлайн-університет, онлайн-урок): *Goethe-Institut відкрив перший в Україні Німецький цифровий дитячий **онлайн-університет*** (Gazeta.ua, 10.07.2018); 6) **поняття сфери фінансів і торгівлі** (онлайн-аукціон, онлайн-аптека, онлайн-банкінг, онлайн-бутик, онлайн-бюджет, онлайн-закупівлі, онлайн-карта, онлайн-кредит, онлайн-кредитування, онлайн-кондитерська, онлайн-магазин, онлайн-маркет, онлайн-оплата, онлайн-переказ, онлайн-покупка, онлайн-покупець, онлайн-продавець, онлайн-продаж, онлайн-продукт, онлайн-ретеїлер, онлайн-ринок, онлайн-супермаркет, онлайн-торги, онлайн-торгівля, онлайн-трейдинг, онлайн-шопінг, онлайн-ярмарок): *За останні десять років на вітчизняному **онлайн ринку** склалися певні правила оформлення замовлень* (Gazeta.ua, 11.09.2015); 7) **поняття сфери розваг і дозвілля** (онлайн-іграшки, онлайн-казино, онлайн-кінотеатр, онлайн-покер, онлайн-тоталізатор, онлайн-пригода): *Шелдон Адельсон впевнено намагається зберегти власну імперію казино, розташовану в Лас-Вегасі, виступаючи проти **онлайн-покеру**...* (Gazeta.ua, 02.03.2015); 8) **поняття мистецької галузі** (онлайн-колекція, онлайн-галерея, онлайн-виставка): *Мало відомі фото Мерилін Монро, Елізабет Тейлор, Сінді Кроуфорд та інших зірок прикрасили оригінальну **онлайн галерею** мистецтв* (Gazeta.ua, 22.10.2015); 9) **назви документів** (онлайн-заява, онлайн-заявка, онлайн-довідка, онлайн-петиція, онлайн-поліс, онлайн-форма, онлайн-функціонал): *На сайті КП «ГІОЦ» можна... звернутися за **онлайн-довідкою**...* (Gazeta.ua, 12.11.2015); 10) **поняття, що містять, збирають, зберігають, обробляють або поширюють інформацію** (онлайн-архів, онлайн-атлас, онлайн-бібліотека, онлайн-відео, онлайн-видавець, онлайн-видання, онлайн-глянець, онлайн-дошка оголошень, онлайн-журнал, онлайн-енциклопедія, онлайн-інформація, онлайн-канал, онлайн-медіа, онлайн-телеканал, онлайн-радіостанція, онлайн-реклама, онлайн-табло, онлайн-фейсбук, онлайн-чат): *Зараз чарт транслюють 11 FM і **онлайн радіостанцій** в Україні та Канаді* (Gazeta.ua, 27.03.2017).

Англiцизм *онлайн* на українськомовному ґрунті вільно поєднується з різними за походженням та словотвірною природою іменниками. Він уходить до складу юкстапозитів, другим компонентом яких є запозичений іменник, напр.: *онлайн-гемблер, онлайн-ретеїлер, онлайн-шопінг, онлайн-моніторинг, онлайн-презентація, онлайн-реєстрація, онлайн-версія* тощо. Високу дериваційну продуктивність *онлайн* виявляє у сполученнях з українськими іменниками, що мають суфікси *-анн(я), -енн(я), -к(а), -ець* (*онлайн-втручання, онлайн-голосування, онлайн-звернення, онлайн-навчання, онлайн-обговорення, онлайн-заявка, онлайн-довідка, онлайн-покупець, онлайн-продавець, онлайн-видавець*), з іменниками безафіксного творення (*онлайн-запит, онлайн-показ, онлайн-пошук, онлайн-продаж, онлайн-переказ* тощо). Подекуди в текстах трапляються поєднання *онлайн* із субстантивованими словами, напр.: *...говорить мама 14-річного хлопчика, який був убитий **онлайн-знайомим*** (Gazeta.ua, 29.03.2016); У 16 років хлопець створив свій перший бізнес – *онлайн **кондитерську*** (Gazeta.ua, 14.02.2017).

Незважаючи на високу дериваційну активність англiцизма *онлайн* у творенні юкстапозитів, складні іменники з атрибутивним компонентом не характерні для української мови. У ній, за словами мовознавця К. Городенської, природно вживати замість «означальних» іменників *бізнес-, медіа-, (мас-медіа-), піар-, інтернет-, онлайн-* прикметники *бізнесовий, медійний (масмедійний), піарний, піарівський, інтернетний, інтернетівський, інтернетовий, мережевий, онлайн-овий*. Потрібно, наголошує науковець,

щоб ці прикметники цілком заступили співвідносні «означальні» іменники, бо саме вони відповідають граматичній нормі і традиції української літературної мови [2, с. 90–91]. За нашими спостереженнями, прикметник *онлайн* у сполученні з іменником трапляється в текстах засобів масової інформації, але поки що його вживають не так часто, напр.: *Сервіс мікроблогів Twitter готується купити популярний онлайн музичний плеєр «Sound Cloud»* (ТСН.ua, 20.05.2014); *У Державному архіві у Львівській області підготували он-лайн варіант виставки під назвою «Творець української нації. До 125-річчя від дня народження Євгена Коновальця»* (Gazeta.ua, 09.06.2016).

Отже, англіцизм «онлайн» увійшов до словникового складу сучасної української мови як відмінюваний іменник чоловічого роду, продемонструвавши потужні дериваційні можливості у творенні складних слів. У структурі юктапозитів він вільно сполучається з різними за походженням та словотвірною природою іменниками, що уможливило виокремлення 10 лексико-семантичних груп, зокрема: назви осіб; назви дій, процесів, явищ; назви приладів, пристроїв, загальноживаних предметів; поняття галузі інформаційних технологій і програмування; поняття освітньої галузі; поняття сфери фінансів і торгівлі; поняття сфери розваг і дозвілля; поняття мистецької галузі; назви документів; поняття, що містять, збирають, зберігають, обробляють або поширюють інформацію. Відповідно до чинних правил написання складних слів такі лексеми потрібно писати через дефіс.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биби́к С. П. Словник іношомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С. П. Биби́к, Г. М. Сюта; за ред. С. Я. Єрмоленко. – Харків : Фоліо, 2012. – 623 с.
2. Городенська Катерина. Українське слово у вимірах сьогодення / Катерина Городенська; Ін-т української мови НАН України. – Київ : КММ, 2014. – 124 с.
3. Зайцева С. В. Лексико-стилістичні та словотвірні особливості українськомовного блогу : автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.01 / Зайцева Світлана Валеріївна; Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара. – Дніпропетровськ, 2015. – 20 с.
4. Український правопис / Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, Ін-т української мови НАН України. – Київ : Наук. думка, 2015. – 286 с.

Карабута Олена,

м. Херсон

lenakarabuta11@gmail.com

ЛЕКСИКА СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ: СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ

У текстах, присвячених шоу-бізнесу та поширених на музичних інтернет-сайтах, бачимо тотальну перевагу іношомовних слів. Стрімка поява нових мистецьких понять і відповідне проникнення в сучасну українську мову лексем на позначення цих денотатів породжує складність лінгвістичного дослідження таких одиниць. Проаналізовані запозичення, як правило, ще не кодифіковані в традиційних тлумачних словниках, тому з'ясувати значення та походження слова часто доводиться за допомогою електронних ресурсів або здійснюючи переклад із мови-донора.

Складний термін **рекорд-індустрія** складається з відомого широкому загалу компонента **індустрія**, що має значення «промисловість» [1, с.469], і з калькованого англomовного компонента **рекорд**, що в дослівному перекладі означає «запис» [2]. Це поняття використовують на позначення всієї музичної галузі світового шоу-бізнесу. Напр.: *Крім того, відбулися особисті інтерв'ю з топовими музикантами з різних куточків світу, серед яких фронтмен Depeche Mode Дейв Гаан, «подільник» Massive Attack Mad Professor, улюбленці меломанів Alt-J, ісландці GusGus та інші ключові фігури світової рекорд-індустрії* [4].

Результат праці музикантів репрезентовано сукупністю записаних треків. Перелік таких звукозаписів традиційно називають **дискографією**. Напр.: *Зазначимо, другий у студійній дискографії Captain Sake лонгплей побачив світ у грудні 2016 року* [4]. Електронний словник іншомовних слів, незважаючи на свою максимально нову наповненість, пропонує не надто сучасне визначення цієї лексеми – «складання простих та розширених каталогів грамофонних пластинок, їхніх покажчиків» [2]. А про черговість самих виконавців звикли говорити словом **лайн-ап** – англійською калькою, що в українськомовному просторі зберігає своє значення – перелік [2]. Напр.: *Цього року у лайн-апi платформи представлено понад 300 артистів із 32 країн* [4].

Не лише серед фахівців і поціновувачів музики, а й у повсякденні за допомогою ЗМІ можна почути слово **сингл**, що, попри свою популярність, ще не кодифіковане у словниках іншомовних слів. Утім, завдяки тематичним джерелам розуміємо, що йдеться про один аудіозапис головної музичної композиції. Напр.: *Сьогодні, 24 квітня, відбулася прем'єра нового відеокліпу супергурту MARU на пісню «Коли Ти Є», що стала першим синглом із другого альбому колективу, реліз якого запланований на червень* [4].

Музична подія у вигляді концерту, фестивалю та будь-якої іншої можливості для виступу у мистецьких колах називають модним англiзмом **івент**, що є калькою зі збереженням як графічної форми, так і лексичного значення – подія [2]. Незважаючи на наявність повноцінного українського відповідника, запозичене слово наділене більшим експресивним наповненням, що підкреслює знаковість і високий рівень запланованого чи проведеного заходу. Напр.: *У прес-службі альт-рокерів зазначають, що такого роду івент – давня мрія музикантів* [4].

Не менш активно до сучасної української мови запозичуємо слова, що окреслюють різноманіття музичних форматів. Багато таких лексем містять компонент **аудіо-**, виправдане вживання якого пояснюємо його лексичним значенням – «перша частина складних слів, яка вказує на зв'язок поняття зі звуком, слухом, способом запису і відтворення звукової інформації тощо» [1, с.134]. До таких, зокрема, зараховуємо **аудіо-журнал**, **аудіотвори**. Напр.: *У четвер, третього травня, об 18:00 у ефірі «Просто Раді.О» вийде 300-ий ювілейний випуск популярного аудіо-журналу STEREOBAZA* [4]; *Також у прес-службі колективу повідомили, що окрім нових пісень The Dooh зіграють свої найкращі аудіотвори* [4]. Звертаємо увагу на невнормованість правопису слів із однаковим компонентом, що свідчить про потребу детального лінгвістичного аналізу мови музичної індустрії.

Продуктивним у творенні назв музичних форматів є компонент **радіо** у значенні «спосіб передавання на відстань і приймання звукової інформації за допомогою електромагнітних хвиль» [1, с.779]. До цієї основи автори текстів музичної тематики додають такі слова, як **шоу** – «про що-небудь, що привертає увагу; про те, що розраховане на

зовнішній ефект» [1, с.985], **проект**, що найточніше реалізується в значенні «план, задум» [1, с.765]. Напр.: *Також за майже сім років існування **радіошоу** було проведено репортажі з понад 300 концертів з десятка країн Європи і Азії...* [4]; *Крім того, автор шоу Ігор Панасенко запустив «краєзнавчу» рубрику StereoUkraine, яка пізніше була виділена у окремий **радіопроект** про нову українську музику на платформі аудіо-журналу* [4].

Сучасна музична індустрія, що є невід'ємною частиною шоу-бізнесу, спрямована на заробляння грошей, зокрема шляхом продажу записаних композицій. Слово **мінйон** є синонімом **міні-альбому**, тобто продукту, що містить зібрання певної кількості музичних записів, недовгих за тривалістю. Напр.: *Усі вищезгадані треки увійшли до **мінйону** «Believer», реліз якого відбувся 22 березня* [4]; *Нагадаємо, у творчому доробку Ульмо Три наразі є **повноформатний альбом** «Ulmo Tree» (2017), **міні-альбом** «ULMOTREEEP» (2017) а також сингл «Серце (Диво Надійде)», який було презентовано у лютому цього року* [4].

У низці вище названих слів має місце лексема **платівка**, що сьогодні набуває осучасненого значення. Так, раніше існувало таке тлумачення, як «диск з пластичного матеріалу із звуковим записом для програвача, патефона або грамофона» [3, с.565]. Сьогодні в текстах фіксуємо значення, тотожне поняттю «альбом». Напр.: *Так **платівка**, що називатиметься «МОЗАІКА», побачить світ рівно за десять днів – 22 березня* [4].

Отже, в електронних джерелах, що висвітлюють новинки зі світу шоу-бізнесу, знаходимо великий корпус визначень, що знайомлять слухачів сучасної музики із новими жанрами, формами, процесами та подіями цієї індустрії. Більшість таких слів збагачують словниковий склад сучасної української літературної мови, беручи витoki в інших мовах, але водночас витісняють власне українські лексеми з інформаційного простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.
2. Словник іншомовних слів. URL: <http://www.jnsm.com.ua/ures/book/index.shtml>
3. Словник української мови в 11 томах. Київ: Наук. думка. Том 6. 832 с.
4. Music_in_UA. Інтернет-видання. URL: <http://musicinua.com>

Климович Світлана,

м. Херсон

klimovichsvitlana75@gmail.com

ГЛЮТОНІМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ДЕСЕРТІВ В УКРАЇНСЬКОМУ ГАСТРОНОМІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Популярність кулінарії призвела до повноцінного функціонування гастрономічного дискурсу, що на теренах Інтернету представляє собою спілкування кулінарів і споживачів, адже кожний створений текст націлений на одну з цих цільових аудиторій. Традиційні форми (меню, збірники рецептів) і сучасні варіанти (кулінарні блоги, групи в соціальних мережах, кулінарні сайти) є тими платформами, де ми можемо ознайомитися з особливостями кухарської справи.

Лексичними еквівалентами кулінарних одиниць, уживаних у гастрономічному дискурсі, виступають глютоніми. Як правило, ці мовні одиниці мають дещо обмежене коло позначуваних об'єктів. Зокрема, деякі науковці переконують, що «термін *глютоніми* низкою

лінгвістів уживається на позначення продуктів харчування та їх компонентів» [4, с. 84]. Тобто назви кухонного приладдя, спеціальної техніки, технологічних особливостей приготування сюди не належать.

Сукупність глутонімів у гастрономічному дискурсі формує лексико-семантичне поле на позначення продуктів харчування та виготовлених страв. Незважаючи на невідомість цієї теми від нашого повсякденного життя, чимало науковців акцентують увагу на недостатньому рівні вивченості семантико-стилістичних особливостей глутонічної лексики. З. Козирева зазначає: «Лексико-семантична група «їжа» поки що залишається найменш дослідженою, хоч, маючи безпосередній зв'язок із реальною дійсністю, культурою, звичаями, побутом народу, будучи незамкненою системою, маючи широкі синтагматичні зв'язки, становить безсумнівний інтерес для дослідження» [5, с. 48]. На наше переконання, слід виділяти лексико-семантичні групи на позначення окремих продуктів і різновидів страв, адже «їжа» є достатньо об'ємним поняттям, що вміщує в себе низку тематичних груп.

Метою нашого дослідження є лексико-семантична група **десерти**, представлена найпопулярнішими на різних континентах стравами.

Традиційний французький десерт, що містить вершковий заварний крем, покритий шаром твердої хрусткої трохи підрум'яненої карамелі – крем-брюле [6]. Продуктивність уживання цього глутоніму дуже висока: українцям ця назва відома і як окрема страва, і в якості назв продуктів, схожих за смаковими якостями. Тим не менше, в рецептурних записках домінує основне значення. Напр.: *Якщо домашнє крем-брюле занадто довго піддається впливу високої температури, то стає надмірно черствим або згортається* [3].

Десерт, популярний на індонезійському острові Ява, що готують із зеленого млинця, зробленого з листя пандануса, який розгортають, а потім начиняють кокосовим цукром — **дадар гулунг** [6]. Незважаючи на активний розвиток туризму в напрямі індонезійських островів, як показує аналіз українськомовного сегменту гастрономічного дискурсу, таке найменування в текстах не використовують.

Квадрати з листового тіста та подрібнених горіхів, що скріплюються сиропом або медом — **турецька пахлава** [6]. У рецептах найчастіше фіксуємо вживання однокомпонентної назви — пахлава (баклава), утім є поодинокі приклади використання повного найменування. Напр.: *Рецептура приготування турецької пахляви: спершу слід просіяти борошно, в яке додати сіль...* [2].

Італійський десерт, що складається зі свіжого коров'ячого молока, вершків і цукру, із додаванням таких інгредієнтів, як ягоди, горіхи, шоколад і свіжі фрукти, називається **джелато** [6]. У гастрономічному дискурсі знаходимо багато текстів, де фігурує глутонім, що співвідноситься з особливим різновидом морозива. Автори знайомлять не лише з італійською стравою та відповідним лексичним запозиченням, а ще й повідомляють про специфіку національної кулінарної культури. Напр.: *Джелато відрізняється не тільки складом та методом приготування, а й культурою споживання* [7].

Яскравий приклад переплетення іспанської кухні та кулінарних традицій населення Перу — **бублики пікаронес**, зроблені з підсмаженої суміші солодкої картоплі, кабачків, борошна, дріжджів, цукру й анісу [6]. Функціонування цієї лексеми відзначаємо винятково в рецептурних записках, що свідчить про недостатню поширеність перуанської кухні на теренах України. Напр.: *Щоб приготувати пікаронес необхідно: відварити в каструлі гарбуз і картоплю з гвоздиком і корицею, по готовності залишити їх на кілька хвилин у воді...* [8].

Натомість східна культура знаходить своїх шанувальників в Україні. Японські солодоші, які готують із клейкого рису мотігоме, подрібненого в пасту, з якої формують корж, – **моті** [6]. Аналіз рецептурних записів засвідчив, що вітчизняні кухарі не лише активно послуговуються цим найменуванням, а й уводять його тексти, що пояснюють приготування різних варіантів цього десерту. Напр.: 1. *Моті, политі солодким соєвим соусом.* 2. *Моті, вкриті зверху солодкою квасолевою кашею, яку заздалегідь приготували з червоної квасолі.* 3. *Моті, обкатані у сухому солодкому соєвому порошку* [1]. Отже, популярність страви та її варіативність призводять до частішого вживання глутоніму.

Листкове печиво, що начиняють солодкою айвою чи солодкою картоплею і обсмажують у фритюрі, зазвичай їдять на аргентинський День незалежності – **пастелитос** [6]. Як бачимо, ця страва має важливе культурологічне значення у суспільно-політичній сфері південноамериканської країни. Обмежене локальне вживання десерту та його особливе призначення пояснюють те, що зазначений глутонім поки не ввійшов до лексики української мови.

На будь-якому великому бразильському святі смакують десерт із какао-порошку, згущеного молока і масла, який подають або як приготовану суміш, або формують з нього окремі маленькі кульки, вкриті шоколадною посипкою. Цей південноамериканський десерт іменують як **бригадейро** [6]. Такий номен фіксуємо тільки в анонсі однієї кулінарної телевізійної передачі, де кухарі під цією назвою подають цукерки, що дещо відрізняється від первинної семантики глутоніму. Напр.: *Величезну популярність в мережі викликав майстер-клас з приготування цукерок «Бригадейро», його переглянули майже 80 мільйонів чоловік!* [7]. За допомогою засобів масової комунікації споживачам може нав'язуватися видозмінене лексичне значення.

Австралійський десерт, що представляє собою бісквіт прямокутної форми, вкритий шоколадною глазур'ю і обвалений в кокосових стружках, — **ламінгтон** [6]. Про цей десерт дізнаємося тільки з відповідного джерела, позаяк в інших випадках українськомовний сегмент гастрономічного дискурсу позбавлений цієї назви.

Така ж ситуація склалася і з десертом корейської кулінарної культури. Про вид дуже солодкого печива, зробленого з меду, кунжутного масла і пшеничного борошна, що зветься **якгва** [6] знайти текст українською мовою в інтернет-дискурсі поки що неможливо.

Традиційний десерт ісландської кухні з тисячолітньою історією, представлений у вигляді йогурту, що подається з охолодженим молоком і цукром, а іноді і з фруктами – **скір** [6]. У цьому випадку має місце міжмовна омонімія, оскільки скором називають один із різновидів онкологічного захворювання. Через це медичний термін значно переважає за частотою вживання кулінарне найменування із малознайомої нам ісландської кухні.

Надзвичайно солодкі булочки з тіста, обсмажені та змочені в холодному цукровому сиропі, що подаються з чаєм – **куксистери** [6]. Одна з небагатьох страв, що репрезентує кухню африканського континенту, належить до кулінарної культури ПАР. Крім пасивного вживання глутоніму, фіксуємо чергові правописні розбіжності в передачі голосних /u/ – /i/ в словах іншомовного походження. Напр.: *Куксистери є популярним і дуже смачним південноафриканським задоволенням. Вони схожі на пончики, за винятком того, що закручені або плетені і покриті сиропом* [9].

Типовим польським десертом, що користується особливим попитом у святкові дні, є **маковець**. Так називають рулет із солодкого дріжджового хліба, заповнений густим маком, а іноді покритий глазур'ю [6]. Близькість культури західних сусідів сприяє необмеженому

потраплянню понять і відповідних лексичних еквівалентів до культури української. Тому гастрономічний дискурс демонструє продуктивність уживання польської назви. Напр.: *Маковець* – це один з улюблених пирогів учасниці «Зважені та щасливі» Христини Кірчіу. А все тому, що для нього не потрібно використовувати ні грама борошна [9].

Отже, проведена робота засвідчила, що не всі зафіксовані в електронних словниках глутоніми на позначення десертів, уживаються в нашому гастрономічному інтернет-дискурсі, тобто про деякі страви можна дізнатися лише на спеціальних кулінарних порталах. Окрім того, через наявність великої кількості іншомовних слів, помічено багато правописних розбіжностей і помилок через незнання укладачами електронних словників орфографічних правил та труднощів перекладу. Вважаємо, що правопис запозичених глутонімів, їх кодифікація у словниках, укладених лінгвістами, та шляхи входження в лексичну систему сучасної української мови потребують окремого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Велика епоха / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.epochtimes.com.ua
2. Довідник корисних порад / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dovidkam.com/kulinarni-recepty/fua-gra-shho-ce-take-foto-recepti-tradici%D1%97-vzhivannya.html>
3. Журнал корисних порад на кожний день / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://radka.in.ua/kulinariya/bylgyr-sho-ce-za-krypa-recepti-prig.html>
4. Ковальчук О. С. Лінгвометодична характеристика дискурсу спеціальності «харчові технології» / О. С. Ковальчук // Вісник. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – № 141. – С.83–89.
5. Козирева З. Г. Українська когнітосфера «їжа» як предмет лінгвістичного дослідження / З. Г. Козирева // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія «Філологія. Педагогіка. Психологія». – 2014. – Вип. 29. – С. 48–55.
6. Кулінарний словник / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kamis.ua>
7. СТБ. Все буде добре / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: dobre.stb.ua/.../konfety-brigadejro-retsept-brazilського-lako...
8. Сікавости. Пізнавальний інтернет журнал / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cikavosti.com/25-naikrashih-desertiv-z-riznih-krayin-svity/>
9. Lovcook. Кулінарний сайт / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lovecook.in.ua/recept-vorchesterskogo-soysy/>

Колесникова Лариса,

м. Старобільськ

larysa.kolesnykova2015@gmail.com

МІФОЛОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ СЛОВЕСНОГО СИМВОЛУ

Термін *символ* має значну кількість складних і суперечливих тлумачень у різних науках. Незважаючи на це, символ упродовж тисячоліть зберіг чіткість і прозорість первинного, вихідного значення. Його розглядають як збіг, поєднання, злиття, перетин двох начал у чомусь одному, результат цього перетину та указівку на прихований образ. Дослідження в галузі міфології зумовили трактування поняття *символ* у співвіднесенні його з

міфом як одним з найважливіших чинників формування духовного світу людини й розвитку її найвищих психічних функцій. Тому ми розглядаємо символ у поєднанні з міфом, який є вмістилищем архетипних мотивів, що репрезентують людське колективне підсвідоме. Міф зумовлює моделювання художнього мислення, яке наслідуює його глибинний потенціал та внутрішню структуру, і репрезентує його у встановленій, закономірній послідовності.

Міф є вмістилищем усіх пізніших видів мислительної й духовної діяльності людини, виконуючи, на думку О. Лосєва, роль характерної першоматерії [2, с. 380]. З огляду на це перед нами постає завдання з'ясувати поняття міфологічного мислення. М. Маковський, проаналізувавши найбільш стародавній шар людської цивілізації – язичницьку символіку різних предметів та істот, явищ природи, культових дій та обрядів, показав відображення цієї символіки в найвищому прояві людської культури – мові; міфологічне мислення він розглядав як „особливий вид світовідчуття, специфічне, образне, чуттєве уявлення про явища природи й суспільного життя, найдавнішу форму суспільної свідомості” [4, с. 15].

Проблема дослідження міфу, визначення його місця в житті людини й суспільства сягає давніх часів. Із III ст. до н.е. й до XVIII ст. єдиною й неподільною була думка про алегоричний характер міфу. Для первісної людини вся природа не існувала як зовнішній світ, її сприймали як одухотворену, оскільки не було межі між людським суспільством і світом природи. З огляду на це теорія Е. Тайлора про те, що „перша й основна причина перетворення чинників щоденного досвіду в міф є вірування в одухотворення всієї природи – вірування, яке досягає найвищої точки в уособленні її. Ця зовсім не випадкова дія людського розуму нерозривно пов'язана з тим первісним розумовим станом, коли людина в найменших подробицях навколишнього світу бачить вияв особистого життя й волі” [6, с. 129], на нашу думку, не є актуальною. Так відбувається сплутування понять *міфологія* та *релігія*. Відмінність між цими поняттями доводить відомий учений О. Лосєв, який зазначає, що міф – це „не релігійний символ, оскільки релігія є віра в надчуттєвий світ і життя згідно з цією вірою, включаючи відповідну мораль, побут, магію, обряди й таїнства, культ узагалі. Міф же нічого надчуттєвого в собі не має, не вимагає ніякої віри. Віра передбачає якусь протилежність того, хто вірить, і того, у що вірять. Міф – це узагальнення відображення дійсності у вигляді чуттєвих уявлень або, точніше, у вигляді тих чи тих одухотворених істот” [3, с. 458]. Зрозуміло, що міф має власну свідомість, відмінну від релігії та знань.

На початку XX ст. уявлення про міф як винятково важливий культурний феномен було характерним для провідних європейських філософів і соціологів, які в основу своїх учень поклали тези Ф. Шеллінга про „об'єктивність” міфології. На думку вченого, міфологія – це історичний феномен, оскільки її становлення відбувається внаслідок зміни уявлень свідомості. Крім того, міфології притаманні естетичні властивості, які впливають з її глибинного символізму [7, с. 169]. Так, Е. Кассирер убачав у міфі „символічну форму людської діяльності”, підкреслюючи разом з тим наявність у ньому раціональних елементів, і, не відкидаючи „об'єктивності” міфу, наголошував на його функціональному характері [Цит. за : 8, с. 27]. Саме йому належить фундаментальна символічна теорія міфу, і саме він відзначив, що міф його утвердженням незламної єдності та безперервності життя відкидає смерть. Виходячи з того, що міф нерозривно пов'язаний із формуванням культури, з історичним минулим людства, Б. Малиновський функцію міфу вбачає у спрощенні традиції, у наданні міфу значущості й влади, у піднесенні джерел міфу, які гідні поваги та наділені надприродною силою, початком [5, с. 143].

Не можна розглядати символ окремо від міфу, оскільки символ – це елемент живого сакрального міфу й обов'язкова сходинка до нього. Визначаючи міф як архетипну канву, актуалізований духовний уклад конкретної культури, що проявляється в політиці, економіці, ремеслах, мистецтві, побуті, доходимо висновку, що символ відповідно до цього сягає корінням сакральних шарів реальності.

Світ символів – це проміжний світ відповідностей між світом реальним і світом іншого буття; це світ переходу й перетворення видимого в невидиме, свідомого в підсвідоме, життя в смерть і навпаки. Засвоєння й розуміння цього проміжного світу вимагає особливої творчості, а обмеженість у знанні мови призводить до афазії, до мови мовчання. На допомогу цьому приходять інші мови символів – музика, живопис, література тощо.

Те, що зв'язує всі значення символу, – великий космогонічний міф, у якому кожен аспект символу „знаходить своє місце в ієрархії планів Божественної вседності”. Інакше кажучи, символ допомагає усвідомити зв'язок і смисл існування не лише у сфері земного, а й в інших сферах. Міф – це відображення вищої реальності, а новий міф, нова система символів – це нове відкриття тієї самої реальності або, як зазначає В. Іванов, „адекватна відзнака об'єктивної правди про речі” [Цит. за : 9, с. 10]. Міф – це розповідь у символічному вигляді деяких подій, що стосуються певних етносів давнього часу. Ці перекази склалися на основі конкретно-образного мислення”. Міф є сховищем архетипних мотивів, які висвітлюють людське колективне підсвідоме”. Через символи ми входимо в рухому реальність, у міф; через символ ми входимо в Буття, оскільки символ, на думку А. Ровнера, „означає участь у Бутті на різних рівнях і різною мірою. На кожному рівні, навіть на найнижчому, символ бере участь у Бутті” [9, с. 13].

Символ – невід'ємна частина не лише міфу, а й художньої мови, міф – невід'ємна властивість людського художнього мислення, тому варто розглянути зв'язок останнього з міфологією. Художнє мислення – це своєрідний результат чуттєвого взаємозв'язку суб'єктів культурно-історичного процесу в подвійному матеріально-ідеальному світі. Одним із загальноновизнаних є уявлення про послідовність розвитку художнього мислення, яке спирається на міфологію, наслідує її матеріал, властивості й структуротвірні основи. Художнє мислення стає історичним, яке моделює Всесвіт у визначеній послідовності подій та явищ. Утіленням моделювання стає сюжет, генетично зумовлений міфом і успадкований від нього властивістю утворювати цілу художню єдність. У дисертаційній роботі „Міфологічна парадигма художнього мислення” І. Зварич, спираючись на генетичний зв'язок художнього мислення з міфом, простежує аналогії у фольклорі й літературі з міфопоетичним моделюванням дійсності, а також доводить, що міф – це не постісторична або доісторична стадія розвитку людського мислення, а постійна його властивість [1]. З огляду на відмінності метафори й словесного символу в поетичному тексті, наголошуємо на активному процесі використання іншої міфології паралельно зі слов'янською.

За основу методологічної парадигми в процесі дослідження закономірностей становлення художнього мислення, а отже, і словесного символу як образного знака, беремо втілену в міфологію ідею світової єдності, що в процесі дослідження розглядають як неказану глибину нашого життя, наповнену звуками, барвами, образами. Отже, символ є межею для всіх пізнавальних, творчих й етичних норм. Символ в цьому сенсі є межею меж.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зварич І. М. Міфологічна парадигма художнього мислення : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : спец. 10.01.06 „Теорія літератури” / І. М. Зварич. – К., 2003. – 42 с.
2. Лосев А. Ф. Самое само / А. Ф. Лосев // Миф. Число. Сущность / сост. А. А. Тахо-Годи. – М. : Мысль, 1994. – С. 299 – 526.
3. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – 524 с.
4. Маковский М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках / М. М. Маковский. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 416 с.
5. Малиновский Б. Магия. Наука. Религия / Б. Малиновский. – М. : Рефл-бук, 1998. – 304 с.
6. Тайлор Э. Первобытная культура / Э. Тайлор. – М. : Политиздат, 1989. – 573 с.
7. Шеллинг Ф. Введение в философию мифологии / Ф. Шеллинг // Сочинения : в 2 т. / АН СССР. Ин-т философии ; пер. с нем. М. И. Левиной ; сост., ред. изд. А. В. Гулыга. – М. : Мысль, 1989. – Т. 2. – С. 160 – 374.
8. Шестопалова Т. П. Міфологеми поезії Павла Тичини : спроба інтерпретації / Т. П. Шестопалова. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 193 с.
9. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / авт.-сост. В. Андреева и др. – М. : ООО „Издательство Астрель” : МИФ : ООО „Издательство АСТ”, 2001. – 576 с.

Костюшко Вікторія,

м. Херсон

VKostiushko1993@gmail.com

ПІДХОДИ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Інтеграція України у світовий простір активізувала зростання інтересу іноземних громадян до здобуття освіти в українських вишах. Відтак навчання української мови як іноземної стало актуальним, практично необхідним і одним із найважливіших питань сучасної української лінгводидактики.

Вирішення проблеми якісного засвоєння української мови іноземними студентами починається з правильного й оптимального вибору підходів до навчання.

Попри актуальність категорії «підхід до навчання», що засвідчує низка дисертацій, захищених протягом останнього десятиріччя з теорії і методики навчання української (російської) мов як рідних, так й іноземних [Гудзик 2008; Омельчук 2014; Пальчикова 2016; Турсиду 2016; Шиянюк 2018; Овсієнко 2018], цей термін відсутній у жодному вітчизняному довідково-інформаційному виданні з педагогіки й методики навчання мови.

У нашій дисертаційній роботі дотримуємося визначення, сформульованого С. Омельчуком: підхід до навчання мови – «це методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, структурними компонентами якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби та форми навчання і якому властиві концептуальність, процесуальність, системність, керованість та дієвість» [Омельчук 2015].

Варто зазначити, що систематизацію підходів до навчання української мови як іноземної не окреслено у вітчизняному проекті Концепції мовної підготовки іноземців

[Проект Концепції 2011]. Окрім того, у проекті Державного стандарту з української мови як іноземної визначено, що «розроблення теоретичної та практичної бази для оволодіння українською мовою як іноземною потребує нових підходів, методики, особливої інтерпретації мовних явищ» [Проект Держстандарту 2018].

Основним документом, що описує досягнення тих, хто вивчає іноземні мови у країнах Європи, є Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти. Вони спрямовують освітній процес на формування і розвиток ключових компетентностей мовної особистості, тобто на реалізацію *компетентнісного* підходу до навчання мови. Суть такого підходу полягає у формуванні не тільки традиційних знань, умінь і навичок, а передусім у визначенні переліку корисних знань і набутті досвіду, готовності й здатності застосування їх у навчальній діяльності й за межами її.

До сучасних підходів викладання іноземних мов у вищих закладах освіти Л. Смовженко зараховує *інформаційний, підхід-інновацію, біхевіористичний, когнітивний, прагматичний, індивідуальний, комунікативний, свідомо-пізнавальний, тематичний, підхід-діяльність, інтуїтивно-свідомий* [Смовженко 2014].

Ключовими у навчанні іноземців української мови З. Бакум називає *системний* (розуміння мови як цілісної системи, що об'єднує часткові взаємопов'язані рівні (яруси), з певними елементами, мережею зв'язків та відношень; під час навчання української мови іноземні студенти вивчають не ізольовані факти, а систему мовних явищ), *комунікативно-діяльнісний* (вивчення мови як засобу спілкування у процесі взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності інокомунікантів – рецептивних (аудіювання, читання) і продуктивних (говоріння, письмо) та *соціокультурний* (у мовних структурах акумулюється соціокультурний зміст, тому особливого значення набуває поетапне розширення студентами-іноземцями соціокультурних і лінгвокультурологічних знань та вироблення вмінь застосовувати ці знання в активній життєдіяльності) підходи [Бакум 2010].

Глобальні трансформації, що відбуваються у світі з кінця 90-х рр. ХХ століття, сприяли виробленню та становленню нової парадигми освіти, націленої на формування не «людини заради виробництва», а «людини серед людей», тобто особистості, яка зможе безболісно функціонувати в полікультурному світі. Це, у свій час, може бути досягнуто за умови посилення соціально-гуманітарної, ціннісної орієнтованості освіти за рахунок розширення соціокультурного контексту.

Першою спробою інтегрованого вивчення мови і культури у вітчизняній методиці був *лінгвокраїнознавчий* підхід (Е. Верещагін, В. Костомаров). Предметом лінгвокраїнознавства стало вивчення мови з метою виявлення національно-культурної специфіки. Основним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації є лексичний склад мови, тому увагу дослідників було приділено вивченню еквівалентних і безеквівалентних лексичних понять, фоновій лексики, термінологічної лексики, фразеологізмів.

Із появою лінгвокультурології з'явився *лінгвокультурологічний* підхід до навчання мови (В. Телія, В. Воробйов), що уможливило інтерпретацію семантики мовної одиниці не тільки як репрезентанта конкретного мовного рівня із характерними граматичними ознаками, а і як результату культурного досвіду, пам'яті народу.

Загалом зазначені лінгвокультурознавчі підходи практично не поширили свого впливу на навчання української мови як іноземної, однак деякі положення і сутність цих підходів підвели дослідників до нового розуміння культури в лінгводидактиці, що знайшло своє

втілення у міжкультурному (крос-культурному) підході до навчання української мови як іноземної [Пальчикова 2016].

Отже, навчання української мови як іноземної потребує комплексного підходу, складниками якого можуть стати компетентнісний, системний, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний, а також низка лінгвокультурознавчих підходів (лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний, крос-культурний тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакум З. П. Українська мова як іноземна : лінгводидактичні проблеми / Зінаїда Бакум // Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету : зб. наук. пр. / Відп. ред. Ж. В. Колоїз. – Кривий Ріг : Вид. дім, 2010. – Вип. 5. – С. 226–232.
2. Гудзик І. П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (російська мова)» / Гудзик Ірина Пилипівна. – Київ, 2008. 42 с.
3. Овсієнко Л. М. Методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Овсієнко Людмила Миколаївна. – Київ, 2018. 46 с.
4. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика [Текст] : монографія / Сергій Омельчук. – К. : Генеза, 2014. – 368 с.
5. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання мови : лінгводидактичний словник-довідник [Текст] : навч. пос. / Сергій Омельчук. – К. : [б.в.], 2015. – 56 с.
6. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Пальчикова Олександра Олександрівна. – Кривий Ріг, 2016. – 22 с.
7. Проект Державного стандарту з української мови як іноземної [Електронний ресурс] // Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-standartu-z-ukrayinskoyi-movi-yak-inozemnoyi>.
8. Проект Концепції мовної підготовки іноземців у ВНЗ України [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www-center.univer.kharkov.ua/lang/ru/concept.php>.
9. Смовженко Л. Сучасні підходи до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах / Людмила Смовженко // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – Львів, 2014. – Вип. 61. – С.244–250.
10. Турсиду Н. Ю. Навчання російської мови як іноземної студентів-греків на засадах лінгвокультурологічного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (російська мова)» / Турсиду Наталія Юсупівна. – Херсон, 2016. 23с.
11. Шиянюк Л.В. Текстоцентричний підхід до формування україномовної комунікативної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів I-II рівнів акредитації [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова) (015 – Професійна освіта)» / Шиянюк Лариса Василівна. Херсон, 2018. – 23 с.

Кузнєцова Анастасія,
м. Миколаїв,
a.khabarova@ukr.net

ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА ЗА ТЕХНОЛОГІЄЮ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Однією зі складових моделі випускника Нової української школи є «цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення» [2, с. 6]. Від творчої активності учня на уроці, вміння аргументовано мислити, вміння спілкуватися з педагогом, однокласниками, залежить успіх в опануванні шкільної програми.

Продуктивною технологією у вивченні мовних тем є технологія розвитку критичного мислення (далі – ТРКМ) як «система діяльності, що базується на дослідженні проблем та ситуацій на основі самостійного вибору, оцінки та визначення міри корисності інформації для особистих потреб і цілей» [1]. Технологія має унікальний набір методів, прийомів і форм роботи з учнями, що дозволяє створювати на уроці української мови «ситуацію постійного мислення».

Тема «Дієслово» не є новою для учнів 7 класу, адже цю частину мови вони вивчали в початковій школі. Тому на першому уроці ефективною буде *таблиця самоаналізу* «Знаю – Хочу знати – Дізнався». Пропонуємо школярам ознайомитися з переліком понять, а потім індивідуально заповнити перші дві колонки. Наприклад:

1. Визначення дієслова.
2. Синтаксична роль.
3. Форми дієслова (інфінітив; особова й безособова форми; дієприкметник; дієприслівник).
4. Вид (доконаний, недоконаний).
5. Спосіб (дійсний, умовний, наказовий).
6. Час (минулий, теперішній, майбутній).
7. Число (однина, множина).
8. Особа (I, II, III).
9. Правопис часток НЕ, НІ з дієсловами.
10. Літери Е, И в особових закінченнях.
11. Написання і вимова -шеся, -ться.
12. Правопис дієслівних префіксів.

Знаю	Хочу знати	Дізналася/ дізнався
1, 2, 6, 7, 8	3, 4, 5, 9, 10, 11	

Останню колонку учні заповнюють наприкінці уроку чи теми взагалі. Важливо проаналізувати взаємозв'язок «Хочу знати» і «Дізналася/ дізнався», визначивши, чи справдилися очікування семикласників; якщо ні, то чому. Можна поцікавитися, чи дізналися вони про те, що не було вказано в переліку понять.

За ТРКМ навчаємо школярів самостійно *визначати завдання уроку* за опорними словами типу: повторити, закріпити, дізнатися, навчитися тощо, а згодом – *прогнозувати види діяльності* на уроці. Для цього варто акцентувати увагу учнів на різних типах вправ і завдань (їх короткій назві та змісті роботи). Наприклад:

- за допомогою різних префіксів перетворить дієслова недоконаного виду на дієслова доконаного (трансформація);

- утворіть усі можливі особові форми дієслів наказового способу (модельовання);
- позначте кодом різні форми дієслів: А – інфінітив, Б – особове , В – безособове, Г – дієприкметник, Ґ – дієприслівник (кодування);
- прочитайте виразно текст, поясніть орфограми в дієсловах (пояснювальне читання);
- знайдіть і виправте помилки в побудові дієслівних словосполучень (редагування).

Під час опрацювання теоретичного матеріалу про дієслово продуктивною формою роботи є складання *мовних формул*. Так, визначення дієприкметника [4, с. 112] семикласники можуть подати варіантами: Дієприкметник = дієслово + прикметник АБО Дієприкметник = дія + ознака. Дієвими також будуть *графічні схеми* (знак м'якшення у дієсловах) та *мовні алгоритми* на зразок:

Якщо в III ос. мн. теп. часу -уть (-ють), то в III ос. одн. -е;

Якщо в III ос. мн. теп. часу -ать (-ять), то в III ос. одн. -ить;

Кола Вена як стратегія ТРКМ передбачає компаративний аналіз мовних явищ. Наприклад, можна порівняти дієслово і дієприкметник, дієприкметник і дієприслівник або кілька форм дієслова, визначивши їхні відмінні і спільні ознаки:

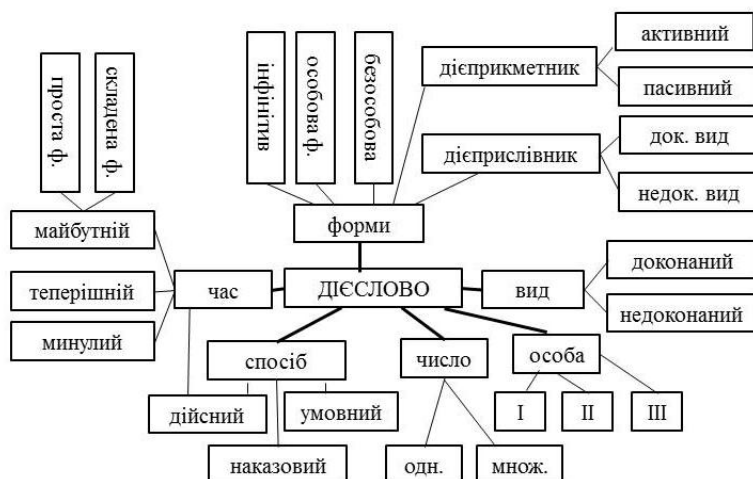


Продуктивними будуть *питання за таксономією Блума*, оскільки передбачають різний підхід до однієї лінгвістичної теми. Це шість типів питань: знаннєві, уточнювальні, практичні, інтерпретаційні, творчі (прогнозуючі), оцінні:

- Яку синтаксичну роль виконує дієслово?
- Чи правильно, що дієприкметник є формою прикметника?
- Як правильно будувати речення з дієприслівниковим зворотом?
- Чому в дієслові «розпитати» пишемо з, а не с?
- Чи від кожного дієслова можна утворити активний і пасивний дієприкметники?

«Ромашку Блума» школярі можуть складати і самостійно як підсумковий вид роботи.

На завершальному етапі вивчення теми «Дієслово» пропонуємо учням зібрати або створити самостійно *кластер* у формі індивідуальної, парної чи групової роботи:



Ефективною формою роботи на уроці української мови є *сенкан* – п’ятирядковий неримований вірш чіткої будови, який можна використовувати на будь-якому етапі заняття. Цікавими будуть власне мовні сенкани, наприклад, про дієслово, дієприкметник чи дієприслівник, адже відтворюють не тільки знаннєвий компонент компетентнісного підходу, а й діяльнісний і ціннісний. Наприклад:

Дієприслівник

Доконаний, недоконаний

Вказує, не змінюється, поєднує

Завжди називає додаткову дію

Форма.

Іншою стратегією технології розвитку критичного мислення є *есе* – невеликий прозовий твір вільної будови, що вирізняється новими поетичними образами і яскравими художніми засобами. Радимо семикласникам написати есе «Осінь у моєму житті», використовуючи якомога більше дієслів різних форм і якомога менше іменників. Разом аналізуємо текст щодо змісту й мовного оформлення.

Усі методи і прийоми ТРКМ, безперечно, мають низку переваг: розвивають в учнів аналітико-синтетичні уміння й навички, є видами самостійно складеного візуалізованого продукту й водночас схемою-опорою для відповіді на уроці, тримають мозок у мисленнєвому тонусі. Педагог Нової української школи не просто навчає, розвиває чи виховує, а співпрацює з учнями, самовдосконалюючись разом із ними. Отже, технологія розвитку критичного мислення – це дієвий, продуктивний засіб партнерської взаємодії на уроці української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методи, прийоми критичного мислення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: naurok.com.ua/metodi-ta-priyomi-kritichnogo-mislennya-nush-46223.html
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи/ Під заг. ред. М. Грищенка. – К., 2016. – 40 с.
3. Українська мова 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas
4. Українська мова: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.П. Глазова. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 272 с.

Кучеренко Ірина,
м. Умань

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФАХІВЦЯ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ

Модернізація сучасної мовної освіти, реалізація концепції «Нова українська школа» вимагає особливої діяльності сучасного педагога – творчого, відповідального, здатного приймати компетентні професійні рішення. «Напрямок нової професійної переорієнтації вчителя – від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно орієнтованої, педагогіки співробітництва» [4, с. 104]. Реалізація компетентісно спрямованої системи шкільного мовного навчання потребує висококваліфікованого вчителя, котрий володіє необхідними професійними компетентностями, вміє працювати на уроці, на якому постійно змінюються умови педагогічної діяльності, спроможного передбачити зміни й готового прогнозувати результати навчальної діяльності учнів. Цілі реформування мовної освіти зумовлюють потребу у вчителях-словесниках нової формації, які впевнено діють у різноманітних професійних педагогічних ситуаціях, здатні генерувати новітні ідеї.

Педагогічна позиція вчителя особлива – педагог є організаційно-управлінським і комунікативно-діяльним центром, який починає, веде, підтримує та спрямовує навчально-виховний процес. Під час педагогічної діяльності вчитель діє і відповідно сприймається учнем не тільки як спеціаліст у своїй галузі, а і як соціальна особистість. Педагогічна позиція вчителя, – стверджує І. Бех, – є «унікальною, оскільки одночасно виступає й особистісною (вона виявляється у будь-якій зустрічі дорослого з дитиною), і професійною, необхідною для створення умов досягнення цілей і цінностей освіти. Принципово важливо наголосити, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде й ніколи не зустрічається з дитиною як «об'єктом»; в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку» [2, с. 76]. У процесі зростання професіоналізму словесника в умовах сучасної мовноосвітньої парадигми надзвичайно важливу роль відіграють два аспекти високоякісної праці вчителя: професійна компетентність і особистісні якості, які у нерозривній взаємодії виявляють майстерність педагога та забезпечують процес ефективного навчання української мови.

Феноменологія професіоналізму, професійної компетентності педагога, вчителя-словесника були об'єктом досліджень педагогів (І. Зязюн, І. Підласий, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.), психологів (І. Бех, І. Зимня, А. Маркова та ін.), лінгводидактів (О. Біляєв, З. Бакум, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Мамчур, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко, В. Сухомлинський та ін.).

Професійна компетентність – це «інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [3, с. 722]. В. Сидоренко, конкретизує означене поняття в аспекті лінгводидактики і визначає професійну компетентність учителя української мови і літератури як «особистісну якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проектно-конструкторської (планувальної), аналітико-

прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному (інноваційному) рівні, забезпечення ціннісно-орієнтованого простору як для власного сталого саморозвитку і самовдосконалення, так і учня з проєкцією на одержання гарантованих досягнень наперед заданого спільного результату» [8, с. 73]. **Професійну компетентність учителя-словесника** визначаємо як інтегральну єдність сформованих предметно-фахових знань, умінь і навичок та досвіду навчально-методичної роботи, здатності креативно розв'язувати професійно-життєві завдання, необхідні для якісного проєктування навчально-виховної роботи та здійснення продуктивної процесуально-технологічної діяльності на уроці української мови [6].

І. Зязюн у структурі професійної компетентності виокремлює знання предмета, методика його викладання, педагогіку та психологію, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуальні особливості й професійно-значущі якості, стиль взаємовідносин із людьми. Важливою особливістю професійних знань учений цілком справедливо вважає їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій [5, с. 32].

Професійна компетентність учителя-словесника – це єдність обов'язкових фундаментальних компонентів – філологічної (фахової), дидактичної, психологічної, методичної, креативної компетентностей та особистісних якостей.

Філологічна (фахова) компетентність вчителя-словесника відповідно до специфіки професійної діяльності виявляється у галузі ключових філологічних наук (мови і літератури). Філологічну компетентність передусім співвідносимо із лінгвістичною, комунікативною, яка своєю чергою структурується на складники. У науковому просторі не існує чіткої парадигми компонентів комунікативної компетентності, однак більшість науковців (Н. Голуб, Л. Мамчур, М. Пентиліук, Т. Симоненко та ін.) основними складниками справедливо вважають мовну, мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну компетентності.

У нашому розумінні педагогічна компетентність сучасного словесника ґрунтується на знаннях теорії та практики навчання і виховання, загальнодидактичних закономірностях, принципах і правилах навчального процесу, педагогічної етики, вміннях проєктувати педагогічну діяльність, здійснювати ефективне навчальне спілкування і продуктивну пізнавальну взаємодію тощо. У межах педагогічної компетентності деякі дослідники виокремлюють технологічний компонент, що є цілком слушним. Так, Ю. Азаров технологічний компонент трактує як сукупність засобів і прийомів, за допомогою яких педагог досягає необхідного педагогічного результату [1, с. 122]. У такому ракурсі педагогічна компетентність передбачає високий рівень оволодіння педагогічною технікою, вміння вчителя досягти поставленої мети й одержувати оптимальні результати педагогічної діяльності.

Психологічна компетентність включає сформованість знань загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології, лінгвопсихології, психічних процесів, сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, мотивації, мовленнєвої і пізнавальної діяльності учнів. Погоджуємося з думкою І. Зязюна про те, що знання вчителя мають бути звернені, з одного боку, до предмета, який він викладає, а з іншого – до учнів, психологію яких мусить добре знати. Готуючись до уроку, вчитель обмірковує зміст, методика, враховує особливості сприймання учнів певного віку, класу, власні можливості [5]. Психологічна підготовка словесника передбачає усвідомлення головної мети навчання – розвиток мовної особистості

учня, його комунікативної компетентності; осмислення ролі учня в педагогічному процесі як рівноправного, активного суб'єкта (а не об'єкта) навчальної діяльності.

Методична компетентність виявляється у теоретико-методичній обізнаності щодо педагогічної діяльності – викладання навчального предмета, здатності й готовності здійснювати проектування та реалізацію процесу навчання на уроці відповідно до сучасних вимог і пріоритетів мовної освіти, спроможності інноваційно збагатити власну педагогічну діяльність й успішно розв'язувати педагогічні ситуації. Підґрунтям методичної компетентності, на думку О. Семенов, є «Знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання, уміння застосовувати набутий досвід в освітній діяльності» [7, с. 39]. Логічно, що методична компетентність учителя-словесника включає знання з питань методики навчання української мови, належне володіння педагогічним стилем і передбачає освоєння класичних та новітніх науково-методичних концепцій, опанування сучасних технологій навчання, володіння арсеналом традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання української мови.

Креативна компетентність є важливим складником професійної компетентності сучасного педагога-професіонала, необхідною умовою його продуктивної творчої педагогічної діяльності. Креативна компетентність є життєво необхідною якістю фахівця-інтелектуала і завжди пронизує всю його професійну діяльність. Креативна педагогічна діяльність словесника передбачає пошук оптимальних рішень, здатність до самовдосконалення й самоосвіти, розробку нових технологій, форм, методів і прийомів навчання.

Особистісні якості вчителя-словесника разом із вище зазначеними компонентами визначають сутність і цілісність його професійної компетентності. Гуманістична трансформація освітньої парадигми, переосмислення позиції вчителя на уроці рідної мови, значущість особистісних якостей словесника у процесі педагогічної діяльності дають підстави визначити найбільш важливі й суттєві особистісні якості вчителя української мови, які ми розглядаємо у складі таких групових елементів:

✓ *загальні* – ерудиція, тактовність, етичність, гуманність, доброзичливість, емпатійність, рефлексивність, конгруентність, контактність, сугестивність, інтелігентність, вихованість, гречність, чуйність, урівноваженість, толерантність, людяність, емоційність, естетичний смак;

✓ *організаційні* – контакт із класом, уміння організувати роботу класного колективу загалом і кожного учня зокрема, вимогливість, витриманість, справедливість, об'єктивність.

Отже, професійно компетентний учитель – це конкурентоспроможний фахівець з високим рівнем розвиненості всіх обов'язкових ключових компонентів професійної компетентності – філологічна (фахова), дидактична, психологічна, методична, креативна компетентності й особистісні якості. Стратегічними чинниками на шляху зростання власного професіоналізму виступають творчість і самоорганізація – самонавчання й самовдосконалення. Учитель-словесник має прагнути до акме-вершини професіоналізму, до високого рівня розвиненості кожного компонента професійної компетентності, до яскравої позитивно-гармонійної «Я-концепції» з професійно-педагогічними ціннісними орієнтаціями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Азаров, Ю. Мастерство воспитателя / Ю. П. Азаров. – М. – 1971. – 231 с.
2. Бех, І. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Життєва компетентність особистості від теорії до практики : науково-метод. посібник / [за ред. І. Г. Єрмакова]. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
5. Зязюн, І. Професія вчителя у вимірі педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5Т. / НАПН України ; [ред. рада : В. Г. Кремень (голова), В. М. Мадзігон, В. І. Луговий та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. – С. 229 – 245.
6. Кучеренко, І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія / Ірина Кучеренко. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. – 410 с.
7. Семенов, О. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника : навч.-метод. посіб. / Олена Семенов. – К. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. – 108 с.
8. Сидоренко, В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентісно зорієнтованого підходу / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця Донеччини. – 2011. – № 1. – С. 72 – 77.

Кушнір Ірина,

м. Харків

irina.kushnir.83@gmail.com

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ НОВІТНЬОГО ВИЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОФОНІВ

В Україні навчається велика кількість іноземних студентів: за офіційними джерелами, у 2018 році нараховується понад 66 тисяч осіб [2]. Потреби освітніх мігрантів, молоді з різних країн, що є представниками різних культур (інофонами), вимагають створення новітнього освітнього процесу, який би, з одного боку, відповідав запитам сучасного суспільства, а з іншого – зберігав би універсальні традиційні ґрунтовні цінності.

Сучасні процеси глобалізації та інтернаціоналізації освітніх систем, запровадження кредитно-трансферної моделі навчання у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) вимагають переосмислення традиційних методичних підходів до навчання та оновлення не лише освітніх технологій, але й базових теоретичних педагогічних понять. Оскільки, перебуваючи в Україні, іноземні студенти здобувають освіту іноземною для них мовою (українською чи англійською), особливого значення набуває процес їхньої мовної підготовки, головною метою якого є формування комунікативної компетентності. У світлі сучасних запитів нового суспільства до освітнього процесу виникає необхідність оновлення сучасної методики викладання, зокрема лінгводидактики, разом із тим виникає необхідність перегляду розуміння сутності та набору складових комунікативної компетентності іноземних студентів, що навчаються у ЗВО України відповідно до запитів сучасності.

Традиційно поняття комунікативної компетентності методисти інтерпретують з позицій компетентісного підходу в освіті (В. Байденко, В. Болотов, Ю. Громико, Э. Зеєр, І.Зимня, О. Пометун, Г. Селевко, Ю. Татур, А. Хуторський та ін.), який є пріоритетним на

сучасному етапі. «Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатність випускника до виживання й стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно й комунікаційно насиченого простору» [4, с.138]. Класичним стало висловлення Ф. Бацевича про те, що «комунікативна компетенція (яку ми називаємо «компетентність») перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенцій людини, оскільки поєднує в собі всі інші – мовну, мовленнєву, предметну, соціокультурну, соціолінгвістичну, стратегічну, дискурсивну» [1, с.126]. Отже, комунікативна компетентність має такі складники: знаннєвий (мовна, предметна компетентності), діяльнісний (мовленнєва, стратегічна, дискурсивна компетентності), особистісний (усі компетентності) і культурно-контекстний (соціокультурна, соціолінгвістична компетентності). Співвіднесемо класичне визначення комунікативної компетентності з новим розумінням компетентнісного підходу, що ґрунтується на новітніх філософських дослідженнях, присвячених функціям освіти в сучасному суспільстві.

Методологічні проблеми осмислювалися в працях філософів К. Яспера, М. Шелера, А.Дж. Тойнбі, що визначили освіту як категорію буття, як функцію життя, як саме життя, як становлення індивіда. Освіта як складна духовно-комунікативна система, що розвивається за рахунок самовідтворення свого смислового змісту, розглядається в роботах Є. Бікметова. Людиноствірні функції освіти, її філософські підстави і технологічний вплив на глибинні процеси культуротворення і формування ментальних характеристик людини і суспільства виділені Б. Гершунским. Такі філософські підвалини стали базисом для класичного визначення комунікативної компетентності інофонів.

«Постнекласичний тип наукової раціональності розширює поле рефлексії над діяльністю, передбачає співвіднесеність знань про об'єкт не лише із засобами і операціями діяльності, але і з ціннісно-цільовими структурами. В умовах наростаючих потоків інформації і появи все більш складних трансдисциплінарних комплексів знань постає нагальна задача орієнтації особистості, підтримки її власної ідентичності, безперервної освіти себе. Тому універсалізм особистості сьогодні пов'язують не з об'ємом утримуваних в пам'яті відомостей і знань із різних дисциплінарних галузей, а з оволодінням загальною системою орієнтації в потоці інформації, зі створенням жорстких особистих фільтрів – чітких способів відбору цінної інформації, з формуванням уміння постійно поповнювати і добудовувати свою власну систему знань» (переклад наш – І. Кушнір) [3, с.4]. Виходячи із зазначеного переосмислення функцій освіти, вважаємо, що до структури комунікативної компетентності необхідно додати ще й пошуково-дослідницьку.

Науковці (А. Ахїєзер, Є.Бікметов, Р. Нуга, Г.Петрова та ін.) у розумінні сучасних освітніх практик виходять із теорії комунікативної раціональності Ю. Габермаса, відзначаючи, що сучасна освіта висловлює комунікаційну сторону культури і спрямована на прилучення до культури через екзистенційно-особистісний досвід. «Традиційне розуміння ідеї людини як єдиної замкнутої цілісності є недостатнім через те, що всі системи встановлюються в ситуаціях діалогу, комунікації, причому всякий раз наново. Ситуація, що формує некласичну модель освітнього процесу, орієнтована на створення умов для становлення множинної суб'єктності, що дозволяє взаємодіяти з різними соціокультурними контекстами» [3, с.15]. Отже, в процесі мовної підготовки іноземних студентів необхідно формувати таку комунікативну компетентність на такому рівні, який дозволить не просто

оволодіти мовою як частиною культури її носіїв, але й дозволить інофонові взаємодіяти з новим культурним контекстом.

Таким чином, зазначене філософське переосмислення освітніх функцій і завдань дозволить виробити новітнє розуміння та новітню структуру комунікативної компетентності іноземних студентів, які навчаються у ЗВО України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. С. 344.
2. Міносвіти назвало кількість іноземних студентів в українських ВНЗ. *Інформатор: Суспільство*. [Електронний ресурс] . Режим доступу : <https://informator.news/minosvity-nazvalo-kilkist-inozemnyh-studentiv-v-ukrajinskyh-vnz/> (Дата звернення: 27.09.2018)
3. Родермель Т.А. Феномен компетентности в современном образовании: социокультурный аспект: монография. Томск: ТМЛ-Пресс, 2012. 124 с.
4. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

Лукьяненко Дарія,

м. Миколаїв

svet-daria@ukr.net

«ДРАКОНЯЧІ» Й ЛЮДСЬКІ ЗАКОНИ: ПРОТИСТОЯННЯ В ПОВІСТІ-КАЗЦІ ЮРІЯ ВИННИЧУКА «МІСЦЕ ДЛЯ ДРАКОНА»

Відповідно до давньої християнської традиції літературний бестіарій ХХ століття містить нові інтерпретації архетипного образу дракона. Так, Юрій Винничук створює повість-казку «Місце для дракона», подвійний жанр якої визначає специфіку змістового наповнення.

Глибока символічність названого твору зумовлена насамперед ключовим образом – дракона Грицька. Достеменної вказівки на опис зовнішнього вигляду та функціональне поле діяльності драконів немає, тому він біблійно асоціюється зі злом, хаосом, апокаліпсисом (Книга Йова, Второзаконня, Одкровення Іоанна Богослова), трансформуючись у слов'янський міфології в посередника «між космічним рівнем та хтонічно-земним» [6, с. 67]. Про це зауважує в енциклопедії символів і Дж. Купер: «Дракон і змії зазвичай взаємозамінюють один одного в символізмі, що втілює нерозрізненне, хаос, латентне, непідкорену природу» [4, с. 77]. Аналогічною є теза із повісті-казки: «Дракон знає тільки одну пісню: вогонь, кров і руїна!» [2, с. 308]. Як зазначає О. Кравець, «Як і для кожної казки, для авторської казки найважливіші мистецька вигадка і розважальність. Незмінними ознаками її є також викінчений та динамічний сюжет (навіть якщо твір невеликий за обсягом), гіперболізовані певні риси персонажів. У казці перемагає добро, усе завершується щасливо» [3, с. 315]. Проте казка Ю. Винничука дає очевидні підстави стверджувати, що «класика жанру» має право на переосмислення.

Події твору розгортаються в князівстві Люботин, де «спокій і затишок запанували <...>, і полудень став богом, якому хоч і молилися, проте жертву приносили зовсім маленьку, майже непомітну жертву, а в нагороду здобули нудьгу, котра, мов іржа меч,

пороз'їдала душі люботинців, а що ті одвикли боронитися, запанувала вона безроздільно, викликаючи неймовірну лінь та розмореність. Здавалося, всі люботинці тільки для того й живуть, щоб виспатись, і якщо не закинули вони ще своїх ремесел та подарок, то тільки тому, що, не забезпечивши здорової їжі, не мали вони й здорового сну» [2, с. 274]. У такому оніричному просторі з'являється дракон, на якого населення на чолі з безіменним очільником очікувало вже тривалий час, адже без дракона руйнується усталений устрій князівства – князівну Настасію треба видати заміж за героя, який, у свою чергу, має здолати змія.

Так, дракон у повісті з'являється, але звичний плин боротьби з ним і подолання його як втілення зла є абсолютно незвичним. Хронотоп повісті є цілком казковим, тобто умовним. Його дуальність підкреслена топосом гір із печерами, у яких змушений був ховатися дракон-вегетаріанець, дракон-поет. Тобто казковий простір чітко розмежовано на світ добра і світ зла. Але якщо в народній казці опозиція «добро – зло» є зовнішньою, що визначається орієнтуванням на читача відповідного віку, то у творі Ю. Винничука сутність цих понять є глибинною. Тому справжнє втілення добра – дракон – опиняється прихованим у печерах, уникаючи зіткнення з лицарством, що прагне його будь-якою ціною знищити. До того ж автор увиразнює розмежування світів топосом річки – Бистриця, назва якої цілком відповідає вимозі казкового жанру – динамічному розгортанню подій.

У Люботині життя замкнулося в коло: в сонному князівстві немає героїв – тільки герой може стати чоловіком князівни – «князь не матиме спадкоємця, розпадеться держава, яку з таким трудом клеїли до купи його пращури» [2, с. 275]. «Розімкнути» цей цикл здатний лише дракон всупереч будь-якому здоровому глузду, адже саме його неодмінно має здолати потенційний герой-наречений.

Таким є абсурдний дуалізм казкового князівства, в якому дракон має ім'я, а князь, як згадано вище – ні. Дракона названо Грицьком, але не Григорієм. Так вирішує його наставник – пустельник, характеризуючи свого вихованця так: «Він талант <...> Справжній християнин» [2, с. 308].

У перекладі з давньогрецької Григорій означає «бадьорий; той, що не спить, пильнує». Пестливість звертання до дракона не є власне казковою вимогою, а навпаки, зумовлює внутрішню характеристику образу: Грицько бадьорий у своєму захопленні світом, прагненні його пізнати крізь призму дитячої наївності, чистоту помислів, адже дракон ще молодий, не зіпсований меркантильним світом.

Поруч із драконом автор виписує ще один цікавий образ. Ідеться про образ пустельника, а точніше про пустельництво як внутрішнє світовідчуття персонажів повісті-казки. Власне пустельником Ю. Винничук поіменовує одного із персонажів – драконового учителя, колишнього воєводи, утомленого від нескінченних воєн. Він, як і князь, не має імені, якого, імовірно, навмисне позбувся, відмовившись від кривавого минулого на службі в попереднього люботинського володаря. Його вихованець також є пустельником, але внутрішньо, адже змушено відмежований від світу – жорстокого, непримиренного до інновацій: «Дракон має бути убитий. Так, як того вимагають приписи. Так було і так буде <...> Ще жоден дракон своєю смертю не вмер» [2, с. 305], – так міркують у Люботині.

Наділений ім'ям дракон більшою мірою є людиною за своєю суттю, ніж людина зовнішня, зокрема князь: «Плоть драконяча, а нутро людське. Та що людське? Янгольське?» [2, с. 312]. У такому аспекті доречно пригадати такий концепт філософського вчення Григорія Сковороди, як самопізнання, найдокладніше розроблений у трактаті «Наркісс.

Разглагол о том: Узнай себе»: «Всяк есть тѣм, чіе° Сердце в нем. Волчье Сердце есть истинный Волк, хотя° Лице° Человѣчье. Сердце Боброво есть Бобр, хотя° Вид Волчій. Сердце Вепрово есть Вепр, хотя° Вид Бобров» [5, с. 1132]. Дракон цієї думки чітко дотримується, відчуваючи себе метеликом, що є «символом душі, безсмертя, відродження й воскресіння» [4, с. 19–20]. Безсмертя символізує й те, що Драконові всього лише 8 років, а вісімка у своїй замкненості також є символом нескінченності, так само як життєвий цикл метелика – від потворної гусені до знову вразливого у своїй красі метелика. Водночас парадоксальним і цілком виправданим у такому контексті видається кінцівка твору – Грицька вбито. Але автор у черговий раз апелює до Сковородинівської філософії. Ідеться про притчу про Пустельника і Птаха у «Преддверії» трактату «Книжечка, называемая Silenus Alcibadis. Сирѣчь Икона Алквіадская»: «имѣю двѣ Забавы: Птицу и НАЧАЛО. Я птицу всегда ловлю, но никогда не могу Ее поймать. Я имѣю шелковых тысячу и один фигурных Узлов. Ищу в них НАЧАЛА и никогда развязать не мог» [5, с. 735]. Князь люботинський досягає своєї мети і його душу охоплює темрява: «Поки був дракон, я мав сенс жити. Був світлий обов'язок – знищити змія. <...> Але, тепер, коли дракона убито, я zostався сам... І нема в мене ані ворога, ані друга. І нікому нема до мене діла» [2, с. 349].

Настрій очільника Люботина та чітке переконання його оточення, що «князь не може йти проти звичаю», підтверджує, що соціум не готовий сприймати зміни через внутрішню оніричну застиглість, про яку автор констатує ще на початку повісті-казки й логічно нею завершує власні міркування вже по загибелі дракона: «Держава спала. Я мусив її розбудити» [2, с. 348].

У цьому контексті доречно повернутися до образу пустельника. Учитель Грицька не дожив до лицарського бою, що є доволі символічним. Якщо князь досягнув своєї мети і втратив сенс життя, то Винничуків пустельник не зумів зберегти ту недосягну не для себе, а для інших мету – захистити не дракона, а поета. Дракон приніс себе в жертву заради того, щоб безглуздість не могла підкорювати світ, не здатний сприймати таких учинків через свою закостенілість: «Поети так тяжко вмирають, і нема їм на цьому світі місця, бо вони нетутешні» [2, с. 348].

Не по-казковому жорстокою є люботинська психологія: «Бій з драконом – святе діло». Таке викривлення поняття «святість» протиставлене іншій змістовій хибі – «драконячим законам», адже Грицько прагне справедливості, навчається читати, складати вірші та віддано приносить себе в жертву в ім'я «дружби» із князем. «Звірячі закони – людяніші!» [2, с. 315], адже вони природні, а в природі все закономірно й гармонійно, лише втручання людині призводить до її опору, тобто самозахисту. Грицько ж спробував жити за людськими законами, що виявляються руйнівними.

Його вразливість майстерно виписана автором у сцені двобою із лицарем Лавріном: «<...> Ось око моє розкрите на всі сторони світу – пусти в нього стрілу свою, хай уп'юся я кров'ю, бо така спокута моя і роптати не буду. Дерево, помираючи, і то має надію – паростки випустить, живе в паростках. Зерно падає в землю і стає зерном. А мені в тлін одійти, одійти без надії, без сліду, мов і не було ніколи. Втопчи мене в глину, бо з глини єство мое» [2, с. 343]. У відкрите око як духовний символ здатності до духовного самовираження [1, с. 55], інтуїтивного зору [5, с. 54] влучає своїм списом джура – молодий, енергійний, заповзятий, але не здатний до сумнівів, як його господар, що все-таки не спромігся на вбивство дракона: «На біса я в це вв'язався? <...> Навіщо мені цей дивний дракон, який боронить перед лицарями свого живота, а мені підставляє око, вразити яке

може й дитина? Що він мені злого вчинив?» [2, с. 341]. Тобто людина, яка прийшла до Люботина з позапечерного світу, ще не остаточно втратила здатність до роздумів.

Отже, розум й уміння мислити в князівстві не потрібні. Натомість пріоритет надається застарілим законам, що вимагають підкорення без права голосу. Не зручно люботинцям жити за «драконічними законами», що можна узагальнити так: розуміти красу й добро та вміти складати вірші як найвищу концентровану форму осягнення світу; не кривити душею; не обманювати; шанувати Святе Письмо, друзів. Якщо цих позицій дотримуватися щодня, князівський заклик «Боже! Пошли нам драконів!» [2, с. 348], що є узагальненням абсурдності казкового світу Люботина, не матиме права на існування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бидерманн Г. Энциклопедия символов: Пер. с нем. / Общ. ред. и предисл. Свеницкой И.С. / Г. Бидерманн. – М.: Республика, 1996. – 335 с.
2. Винничук Ю. П. Місце для дракона / Юрій Винничук // Спалах: Оповідання, повісті. К.: Рад. письменник, 1990. – С. 273–350.
3. Кравець О. Королівство казкових оповідань: Сунчана Шкрінярнич, Юрій Ярмиш, Юрій Винничук / О. Кравець // Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови. – 2012. Випуск 19. – С. 315–321.
4. Купер Дж. Энциклопедия символов. Книга IV. / Дж. Купер. – М.: Ассоциация Духовного Единения «Золотой век», 1995. – 402 с.
5. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів [за ред. проф. Леоніда Ушкалова]. / Григорій Сковорода – Х.: Майдан, 2010. – 1400 с.
6. Таран Я. В. Образ дракона в міфологічному просторі слов'ян / Я. В. Таран // Магістеріум. – 2007. Вип. 26. Культурологія. – С. 66–73.

Магдич Тетяна,

м. Житомир

tanchyk-s@ukr.net

РОБОТА НАД ЕСЕ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 10-11-х КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Створення нових професійних орієнтацій, таких як маркетинг, реклама, арт-технології, менеджмент та інші, вимагає від суспільства й освітньої переорієнтації. На часі сучасні технології, методи, вміння та навички, що дадуть змогу випускникові школи реалізуватися у житті у будь-якій обраній ним професійній сфері.

Детальнішого розгляду потребують ключові компетентності та їх формування у процесі навчання. Саме тому висвітлення та опрацювання основних методів формування ключових компетентностей на уроках української мови у 10-11-х класах є **актуальною проблемою** часу.

Науковці-лінгводидакти не випадково звертають увагу в мовній освіті на методи роботи з текстом універсального та інтеграційного характеру. Серед них розглядається використання есе як ефективного методу формування мовно-мовленнєвої та ключових компетентностей на різних етапах уроку української мови (М. Вашуленко, Н. Голуб,

О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, С. Караман, О. Любашенко, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Л. Паламар, К. Плиско, Г. Шелехова, О. Кучерук, К. Климова та ін.). Предметом їх досліджень є зміст, методи, форми, засоби навчання мови і професійна підготовка вчителя-словесника. Багато уваги приділено питанням формування мовленнєвих умінь та навичок, предметної (мовно-мовленнєвої та комунікативної) компетентності.

Наразі важливою є проблема виокремлення та систематизації методів, прийомів і засобів формування ключових компетентностей в учнів 10-11-х класів різнопрофільного спрямування на уроках української мови. З огляду на це за **мету** маємо розглянути есе як найбільш ефективний метод роботи, спрямований на формування предметної та ключових компетентностей в учнів 10-11-х класів на уроках української мови, а також продемонструвати практичне застосування його. Як зазначає М. Балаклицький, есе має такі жанротвірні ознаки:

- 1) особистісний характер мовця, що дозволяє побачити нове в знайомому;
- 2) репрезентація предмета мовлення за допомогою асоціативно-емоційної структури основи;
- 3) можливість виходу в загальнокультурний контекст фонових знань адресата;
- 4) вільна асоціативна композиція;
- 5) підвищена модальність тексту як відбиття суб'єктивності тих чи інших авторських характеристик [1, с. 28].

А. Дмитревський розглядає категорію життєвості як основний жанротвірний елемент есе. Есеїстичне висловлення принципово є потоком практичних, побутових думок [3].

Відштовхуючись від жанрових особливостей есе, від його функцій розвивально-мовленнєвої, лінгводидактичної та творчої (розвиток мовлення, письмова рефлексія, формування вміння висловлювати думки, формування творчого, креативного та критичного мислення), ми розглядаємо есе як один із методів формування ключових та предметної компетентностей.

Есе має особливість інтегрувати різні навчальні предмети, слугує кульмінаційною вершиною під час опрацювання будь-якої теми уроку. Оскільки предмет мовлення подається асоціативно-емоційно, вважаємо ефективним застосування методу вільних асоціацій як передумову, що активізує асоціативне та креативне мислення учнів. Таким чином формуємо власну думку на основі порівнянь: лексичне значення з'ясовується за тлумачним словником та власного асоціативного значення слова, якого надають їм учні.

Загальноєвропейськими рекомендаціями, новою навчальною програмою з української мови для 10-11-х класів (рівень стандарту), методичними рекомендаціями щодо викладання української мови у 2018/2019 навчальному році визначено есе як вид фронтального та індивідуального контролю у старших класах.

Пропонуємо розгляд практичного застосування методу написання есе, методу вільних асоціацій та інших традиційних методів навчання української мови.

Завдання розроблені в межах вивчення теми «Лексикологія» в 10-му класі, практикуємо компетентісний підхід інтеграційного характеру. Під час роботи над есе на уроці з української мови комплексно формуємо предметну й ключові компетентності, а саме: вміння вчитися протягом життя, вміння спілкуватися державною мовою, підприємливість та загальнокультурна компетентності та ін.)

Робота з текстом 1: *Учні заповнюють завчасно підготовлені таблиці, або воркбуки. Під час запропонованої роботи з текстом формуємо українськомовну компетентність, ключові*

компетентності (спілкування державною мовою, навчання впродовж життя, інформаційно-цифрова компетентності).

Технологія вільна асоціація («Я назву вам декілька слів, а ви, не задумуючись над їх значенням, запишіть перше, що спаде вам на думку»). Слова: 1. Освіта. 2. Мрія. 3. Старість. 4. Майстер. 5. Вчитель.

Асоціації до прочитання тексту	Асоціації після прочитання тексту
1.	1.

Интерв'ю:

1. Чи любите ви вчитися? Поясніть: що таке тайм-менеджмент та фінансова грамотність, на вашу думку?

2. Прочитайте уважно текст.

УЧИТИСЯ НІКОЛИ НЕ ПІЗНО

Коли до старого вчителя музики прийшов новий учень, усі діти розсміялися.

— Ви не туди потрапили, дідусю! — вигукнув хтось.

— Тихо, діти. Познайомтеся, це дідусь Бао. Колись у мене навчалися його діти. Вони давно вирости й стали відомими людьми. Наразі Бао не потрібно працювати й він хоче здійснити свою мрію — навчитися грати на флейті, — пояснив учитель.

— Хіба старі можуть учитися? — здивувалися діти.

— У навчанні не важливо — молодий ти чи старий; осягнеш — і станеш майстром, — відповів учитель.

Спочатку діти трохи глузували з Бао, але незабаром старий навчився грати на флейті так, що вчитель почав давати йому окремі уроки.

Минуло два роки. Флейтиста Бао, як його тепер почали називати, запрошували на концерти, хоча він іще вважався учнем.

— Цього року замість завершального іспиту найкращі учні виступатимуть на конкурсі флейтистів у столиці, — оголосив якимось учителем.

— А дідусь Бао теж поїде? — поцікавилися хлопці.

— Звичайно, він же наш найкращий учень. Це буде його іспит на звання музиканта.

Почесними гостями конкурсу були король із королевою. Вони приготували приз для найкращого музиканта — золоту флейту. Коли настала черга Бао, його не хотіли пускати на сцену.

— Дідусю, це конкурс для учнів! — сказали йому.

— А я учень! — гордо відповів дідусь Бао.

Своєю грою він заворожив усю залу. Навіть король і королева підвелися, аплодуючи йому.

Коли дідусеві Бао вручили золоту флейту, його вчитель сказав:

— У навчанні не важливо — молодий ти чи старий; осягнеш — і станеш майстром [4, с. 24-25].

3. **Формуємо асоціативне мислення.** Тепер у другій колонці запишіть свої асоціації до цих же слів після прочитання тексту. Порівняйте свої асоціації до та після прочитання тексту.

4. **Пошуково-дослідна робота** Знайдіть значення цих слів у словниках, можна скористатися електронними словниками за покликаннями, поданими у ваших підручниках.

Для роздумів.

5. Визначте головну ідею цього тексту.

6. Чому дорослі й люди похилого віку рідко мають бажання чогось навчатися?

7. Що потрібно зробити, щоби не втрачати здатність учитися?

Творча розминка: придумайте крилатий вислів про освіту. Зразок : «Освіта – це не просто пластиковий диплом, це шлях до успіху». Використайте ключові слова: *освіта, майстер, вчитель, мудрість, книга, мрія*.

Робота в парах.

8. Складіть власні рекомендації освіти (навчання) дорослих, які вже мають роботу та сім'ю (застосуйте основи тайм- менеджменту та вашої фінансової грамотності).

9. На основі власних спостережень та міркувань, використовуючи слова, над якими ми сьогодні працювали, крилаті вислови, напишіть міні-есе на тему: «Якісна освіта за покликанням – це запорука успіху та максимальна результативність особистості».

Домашнє завдання.

Візьміть інтерв'ю в батьків із теми «Чого б іще ви хотіли навчитися в житті?». Скористайтеся функцією «диктофон» на своїх телефонах. А потім, відповідно до мовно-мовленнєвих норм, занотуйте інтерв'ю у ваші воркбуки.

Розглядаючи есе у різних аспектах та зважаючи на опрацьовані джерела, варто зазначити, що застосування **есе** на уроках української мови у старшій профільній школі сприятиме формуванню таких вмінь та здатностей, що корелюють до ключових компетентностей, а саме: уміння спілкуватися державною мовою, чітко формулювати думку, визначати і будувати гіпотези (математична компетентність), уміння діяти за алгоритмом, критично мислити і критично ставитися до інформації (інформаційно-цифрова компетентність), уміння користуватися різними джерелами інформації, працювати в парі, групі, визначати мету і цілі власної діяльності, аналізувати життєву ситуацію, запропоновану в темі есе, застосовувати мовно-мовленнєві знання для формулювання власних пропозицій, рішень, виявлення лідерських якостей (підприємницька компетентність) та інші важливі вміння.

Отже, особистісно спрямовані, компетентнісні та інтеграційні технології вивчення української мови сприяють розвитку життєво важливих рис та навичок особистості, зокрема здатності вчитися протягом життя, підприємливості, визначати мету та досягати її, інтегруватися в загальнокультурні відносини суспільства, знаходити потрібну інформацію та аналізувати її, бути творцем власних думок, а не поглиначем чужих, вміння порівнювати та робити висновки, бути самостійним у прийнятті важливих рішень. Активізація асоціативного мислення під час роботи з текстом оптимізує процес продукування мовлення в учнів 10-х класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балаклицький М. А. Есе як художньо-публіцистичний жанр: Метод.матер. для студ.зі спец. «Журналістика»/ [упорядник М. Балаклицький]. – Х.: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2007.
2. Горобченко І. В. Методика написання есе .[Електронний ресурс]/ Горобченко І. В. Режим доступу: <https://www.slideshare.net/reedbok/ss-69984741>
3. Дмитровский А. Особенности формы и композиции эссе // Акценты. Новое в массовой коммуникации. – Воронеж: ВГУ, 2003. – Вып. 1–2. [Електронний ресурс] / Режим : доступу(http://www.jour.vsu.ru/archiv/editions/accents/accents_1-2_2003.pdf).
4. Лопатіна О. О. Притчі для дітей та дорослих / О. О. Лопатіна, М. В. Скребцова. – Х. : Вид. група «Основа», 2017. – 128 с.

5. Маріуц І. Підтримка розвитку ключових компетентностей у країнах європейського союзу // Вісник Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. Педагогіка. – № 2(6). – С. 52–55.

6. Методичні рекомендації щодо викладання української мови у 2018/2019 навчальному році // Дивослово. – 2018. - № 7-8. – С. 93–94..

7. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання 10-11 (рівень стандарту) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.

Мамчур Лідія,

м. Умань

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сучасні умови загальноосвітньої школи дають підстави визначити основний напрям у навчанні мови – *компетентнісний*, що передбачає набуття учнями необхідних ключових, предметних (у даному випадку комунікативних) компетентностей. Нині, як уважають дослідники (І. Агапов, М. Вашуленко, Л. Гойфман, І. Зимня, А. Маркова, М. Пентилюк, Л. Петровська, М. Скаткін, Р. Уайт, А. Хуторський), підготовка особистості до життєвої діяльності повинна здійснюватися на новій концептуальній основі – у межах компетентнісного підходу. Вперше «компетентнісна» тема як відповідь на конкретне замовлення професійної сфери стала розроблятися в Англії у 50–60-і роки минулого століття. Якщо освіта, починаючи з Я. Коменського, оперує такими одиницями, як знання, уміння і навички, то сучасні педагогічні умови диктують володіння компетентностями. Необхідно зазначити, що компетентнісний підхід не заперечує, але змінює роль знань, робить акцент на тому, що знання повинні підпорядковуватися вмінням і навичкам. Девід Мак Клеланд стверджує, що для пророкування успішної життєвої діяльності особистості у навчанні повинен стати саме компетентнісний підхід [7]. Таким чином, питання полягає в тому, як перенести, «транспортувати» знання, уміння та навички в компетентності. Компетентнісний підхід покликаний привести мовну освіту загальноосвітньої школи у відповідність із потребами сучасного суспільства та відповідно до вимог мовної освіти XXI століттям [6].

Проблема компетентнісного підходу до формування мовної особистості особливо цікавить сучасних лінгводидактів (А.Богущ, М.Вашуленко, О.Горошкіна, С.Караман, І.Кучеренко, О.Кучерук, Л.Мамчур, С.Омельчук, М.Пентелюк, О.Семенов, Т.Симоненко та ін.). Компетентнісний підхід до навчання української мови, на думку більшості вчених, є одним із важливих поряд із особистісно орієнтованим, когнітивно-комунікативним, функційно-стилістичним та ін. Ці підходи повинні реалізовуватися у процесі оволодіння українською мовою як рідною, так і державною. Саме в школі закладаються основи й розгортається процес формування мовної особистості – людини, яка не тільки знає українську мову, але й постійно використовує її в повсякденному спілкуванні, а головне – любить, шанує і дбає про її збагачення й розвиток, престиж, функціонування в усному і писемному спілкуванні.

Формування комунікативної компетентності справді є нагальною потребою сучасної мовної освіти, а компетентнісний підхід до навчання української мови, на думку М. Пентилюк, є одним із актуальних [3, с. 50]. Розвиток комунікативно компетентної мовної особистості, мобільної, інтелектуально розвиненої, творчої, креативної, є перспективним напрямом сучасної освіти. Особливо важливим у цьому є переорієнтування в навчанні мови на реалізацію компетентнісного підходу, що становить основу завдань мовної освіти в Україні й передбачає використання вчителем принципів гуманізації та демократизації, методологічне переосмислення процесу навчання рідної мови, надання пріоритету формуванню комунікативної компетентності учнів. Сьогодні знати всі граматичні, орфографічні й пунктуаційні правила та винятки з них, уміти грамотно говорити і писати ще не означає досконало володіти мовою. Сучасний випускник школи має вміло і легко використовувати відповідно до потреб комунікації мовні засоби, орієнтуватися в мовленнєвому процесі, не відчуваючи дискомфорту.

Це доводить, що нині компетентнісна модель навчання набуває суспільної значущості, а тому потребує глибокого осмислення і визначення стратегічних завдань, впровадження її у практику навчання рідної мови в школі. Компетентнісний підхід, стверджує М. Фіцула, загалом передбачає «мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну та інші складники результатів навчання, що відбивають прирощення не лише знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення» [5, с. 124]. Розвиваючи ідею компетентнісного підходу до навчання рідної мови, сучасні вчені-методисти визначають його роль у навчально-виховному процесі – спрямувати діяльність учителя на формування комунікативно компетентної особистості. Відповідно до чинних державних документів, головна мета мовної освіти спрямована забезпечити розвиток мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної, діяльнісної компетентності, що є структурними складниками комунікативної компетентності особистості. Формування такої особистості здійснюється за умов якісної реалізації компетентнісного підходу.

На нашу думку, компетентнісний підхід до навчання української мови необхідно пов'язати з комунікативно-діяльнісним підходом, адже учень може виявити власну комунікативну компетентність тільки у мовленнєвій діяльності серед членів суспільного середовища. Посилення комунікативно-діяльнісного підходу є одним із стратегічних напрямів у розвитку сучасного шкільного курсу української мови початку XXI ст., що знайшло відображення в нормативних документах останніх років і визначає головні тенденції навчання. Школа має готувати учнів до успішної діяльності в соціумі, готовності самонавчатися впродовж життя, виявляти оригінальність мислення, вільно, комунікативно доцільно виражати власну громадянську позицію, творчо й нестандартно розв'язувати життєві ситуації. Досягти цього неможливо без формування комунікативної компетентності учнів загальноосвітньої школи, розвитку їх комунікативної здатності. Одним із важливих завдань шкільного навчання мови є «вдосконалення і формування вмінь і навичок спілкування, вільного вираження думок і почуттів у різних сферах суспільного життя; оволодіння культурою мовлення» [1, с. 58].

Зазначене актуалізує компетентнісний підхід до навчання української мови, оскільки вміння спілкуватися державною мовою є одним із засобів розвитку та вдосконалення комунікативної компетентності й самореалізації учнів у майбутній професійній діяльності. Однією з важливих умов здійснення компетентнісного аспекту у вивченні української мови є ознайомлення учнів із поняттями текст, контекст, мовленнєва діяльність, її види, сфера

спілкування, комунікативна ситуація тощо. Ці поняття становлять зміст комунікативної компетенції, який у сучасній школі розглядається на основі саме компетентнісного підходу до навчання мови. У свою чергу компетентнісний підхід потребує системного формування комплексу мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь та навичок учнів, пов'язаних із аудіюванням, розумінням, запам'ятовуванням і продукуванням текстів. Найчастіше компетентнісний аспект здійснюється впродовж вивчення всього шкільного курсу рідної мови за рахунок комбінованих вправ і завдань – мовних, мовленнєвих, комунікативних, стилістичних, проблемних, інноваційних та ін.

Компетентнісний підхід є у методиці навчання української мови необхідним, це «своєрідний орієнтир, який спрямовує професійну діяльність учителя на виконання головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечать її високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях» [4, с. 5]. З опорою на це слушно вважати, що ідея вивчення мови на основі означеного підходу виражається у формуванні комунікативної компетентності школярів, що базується на комплексному поєднанні знань, умінь і навичок різного характеру – мовного, мовленнєвого, комунікативного, соціокультурного, прагматичного та ін.

У зміст навчання української мови на основі компетентнісного підходу мають бути включені знання, необхідні для формування вмій і навичок, водночас акцент слід робити на застосуванні знань і вмій у різних життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим стає очевидним, що компетентнісний підхід у процесі навчання учнів основної школи має переваги, адже дає змогу:

- ❖ узгоджувати загальну мету навчання мови з власними цілями учнів, ураховуючи їх вікові особливості, реалії життя суспільства;
- ❖ підготувати учнів до свідомого і відповідального навчання, досягнення успіху у виборі майбутньої професійної діяльності;
- ❖ дає можливість вивчати мову на діяльнісно-практичному змісті, використовувати одержані знання і вміння у життєвих ситуаціях;
- ❖ підвищити ступінь мотивації навчання за рахунок усвідомлення його користі для сьогоденного і майбутнього життя;
- ❖ виробити вміння до комунікації з іншими людьми, визначаючи мету спілкування, враховуючи комунікативну ситуацію;
- ❖ сформувати комунікативно-компетентнісну особистість, готову до будь-яких форм соціальної комунікативної взаємодії.

Отже, концептуальні положення про сутність і важливість компетентнісного підходу до навчання української мови передбачають оновлення сучасної лінгвометодичної науки, зумовлюють спрямування навчального процесу на формування й розвиток комунікативної компетентності особистості, її національних і загальнолюдських цінностей, орієнтування в нинішніх реаліях та перспективах соціокультурної динаміки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 58–62.
2. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія / Л. І. Мамчур. – Умань: Видавець «Сочінський», 2012. – 448 с.

3. Пентилюк, М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2012. – 256 с.
4. Пентилюк, М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. Пентилюк // Укр. мова і літ. в шк. – 2010. – № 2. – С. 2 – 5.
5. Фіцула, М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2008. – 232 с.
6. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
7. McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9, p. 331 – 339.

Мартос Світлана,

м.Херсон

martoss@ukr.net

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ ДЕТЕКТОР МОВНОЇ СИТУАЦІЇ ХЕРСОНА

Мовне питання в Україні залишається актуальним протягом кількох століть. Адже мову більшість вважає головною ознакою нації і, втративши її, втрачають націю. Уже тривалий час курс нашої держави спрямований на європеїзацію та українізацію. І лише нещодавно почали пропонуватися та запроваджуватися рішучі кроки для покращення ситуації у мовному питанні.

У березні 2018 року на факультеті філології та журналістики Херсонського державного університету студентами та викладачами кафедри української мови був проведений соціолінгвістичний детектор «Мовна ситуація на Херсонщині», а у квітні цього ж року студенти третього курсу проходили соціолінгвістичну практику протягом двох тижнів (модератор проекту і керівник практики – автор публікації). Головним завданням цих заходів було з'ясування особливостей мовленнєвого простору Херсонщини, основні методи дослідження – спостереження, опитування, анкетування. Окремі аспекти мовної ситуації Херсона висвітлено в нашій студії, а саме: сучасний стан мови херсонських телеканалів; мовне питання у вірменській національній меншині Херсона; українська мова у соціальній мережі Інстаграм (акаунт «Топ-Херсон»); мовна ситуація Херсонщини очима представників органів місцевого самоврядування.

Засоби масової інформації – це важливе джерело інформування, культурно-просвітницького впливу та формування суспільної думки. З-поміж усіх ЗМІ телебачення є найпотужнішим сучасним інструментом пропаганди.

Від 13 жовтня 2017 року почав діяти закон, який зобов'язує загальнонаціональні телеканали збільшити частку передач і фільмів українською мовою до щонайменше 75 %. Спостереження за функціонуванням української мови в телепросторі Херсона засвідчили, що лише телеканал «Скіфія» дотримується цієї вимоги. Херсонська обласна державна телерадіокомпанія «Скіфія» у 2015 році включилася у процес реформування системи державного телерадіомовлення, перетворення його у суспільне, стала філією Національної суспільної телерадіокомпанії України. Припускаємо, що саме це зумовлює близько 85 % україномовного ефірного часу на телеканалі. Художні фільми й мультфільми транслюють з перекладом українською.

На регіональному телерадіоканалі «ЯТБ» у будні з 18-ти годин трансляції 5 годин припадає на україномовні передачі, тобто лише 33 % ефірного часу відведено для державної мови. У неділю українська мова звучить 7 годин із сукупних 17-ти годин трансляції, тобто 41,1 %. Середній відсоток україномовних передач становить 38 %.

На регіональному телеканалі «KRATU» у будні трансляція триває 19 годин, з них 9,5 годин – українською мовою, тобто близько 50 %. У неділю, коли кількість глядачів найбільша, частка україномовної продукції на цьому телеканалі значно зменшується. Лише 6,5 годин лунає українська мова в ефірі, тобто 39 %. Якщо говорити про середній показник, то близько 45 % продукції виходить українською мовою.

Херсон – місто багатонаціональне. У ньому проживають представники більше 10 національностей. Етнічне розмаїття Херсона зумовлене специфікою його становлення й розвитку. Найчисельніші етноси Херсона — українці, росіяни й білоруси (94 %). Кількісно українці значно переважають (67,8 %), на другому місці знаходяться росіяни (18,5 %), на третьому – білоруси (7,3 %). Інші національності (євреї, вірмени, молдовани, поляки, азербайджанці, татари, болгары, цигани тощо) складають 6 %. Об'єктом дослідження було обрано стан володіння державною мовою вірменами, які проживають у Херсоні.

Всеукраїнський перепис населення 2001 року подає свідчення про вибір рідної мови містянами з урахуванням етнічної належності. Оскільки найчисельнішими етносами Херсона є українці й росіяни, то ми подаємо цифрові показники саме про ці національності щодо вибору ними рідної мови: 68,86 % українців назвали свою мову рідною; 31,09 % українців назвали рідною російську мову; 4,14 % росіян назвали рідною українську мову; 95,82 % росіян назвали рідною російську мову. Отже, більшість українців та росіян вважають рідною мову своєї національності. За результатами опитування, серед вірмен такий відсоток становить 66%.

У той же час багато вірмен визнають рідною мову не своєї національності. Значна частина вірмен також визнають українську й російську мови як другу, якою вільно володіють. За віковими категоріями відсоток вірмен у віці 18-30 років, які володіють державною мовою вільно, складає 70 %, серед опитуваних віком від 30 до 50 років вільно володіють українською мовою 35%. Рівень володіння українською мовою в достатньому для розуміння обсязі серед респондентів віком від 18 до 30 років складає 30%, у віці 30–50 років – 65%, віком від 50 років і старше відсоток складає 40%. Загалом серед усіх категорій опитуваних не розуміють українську мову лише 20 %. Результати опитування свідчать, що вірмени, які визнають українську мову як другу рідну, – це здебільшого молоді віком від 18 до 30 років.

Майбутнє будь-якої держави зосереджене в руках молоді. Саме ця ланка суспільства має усі можливості для розвитку міста й держави в різних сферах. Одним із об'єктів дослідження було обрано мову акаунту «Топ-Херсон» у соціальній мережі Інстаграм. На цій сторінці молоді херсонці обмінюються своїми фотокартками, враженнями від певної події у місті, відгуками після відвідування розважальних закладів, театральних вистав, діляться ідеями та обговорюють останні новини міста.

Кожна фотографія на сторінці має свій підпис або коротеньку історію. На жаль, більшість таких анотацій подано російською мовою, на кожні 10–12 фотографій лише одна підписана українською. Зважаючи на геолокацію, яка постійно вказується над фотографією, помічено, що більшості фотографій з анотацією українською мовою властиве «україномовне середовище». Молоді херсонці, які фотографують певні моменти у таких місцях, як

«Львівська майстерня шоколаду», «Львівські круасани», кафе-ресторан «Криничка» або на фоні будь-якої патріотичної архітектури, прапора України тощо, то і підпис під ілюстрацією найчастіше залишають українською мовою, наприклад: *Всім доброго дня, бажаємо гарного дня і натхнення. Люди ми тільки тоді, як сильно любимо. Всім бажаємо продуктивного дня* тощо.

Отже, атмосфера й оточення людини впливають на вибір мови підсвідомо. Коли молоді містяни бачать події, що так чи інакше пов'язані із суто українським, патріотичним, або саме оточення натякає на україномовне середовище, то і в херсонцях просинається дух патріотизму. Прикро, що рідної мови замало в акаунті «Топ-Херсон» соціальної мережі Інстаграм. Насправді, ситуація не є дуже критичною, однак у порівнянні з іншими схожими сторінками, як от *lviv_instacity*, *misto_poltava*, *instalutsk*, молоді херсонці трохи забувають про рідну мову.

Вагому роль у вирішенні мовного питання відіграють представники органів місцевого самоврядування, адже вони є тією рушійною силою, яка може усунути недоліки, існуючі в мовному просторі Херсона. З метою з'ясування, як депутати облради і міськради оцінюють мовну ситуацію, було проведено анонімне анкетування. Більшість депутатів вважають, що у загальній ситуації щодо вживання української мови в Україні за роки незалежності відбулися зміни на краще. Так, 40% вважають, що відбулися значні зміни на краще, стільки ж – що відбулись незначні зміни на краще і лише 20% відповіли, що у ситуації щодо вживання державної мови нічого не змінилося. Що стосується загальної ситуації щодо вживання російської мови в Україні за роки незалежності, то, на думку більше половини депутатів, а саме 60%, ніяких змін не відбулося. Як повідомив один із депутатів Херсонської міськради, люди як спілкувалися на побутовому рівні російською мовою, так і спілкуються зараз, і це ніяк не викоріниш. Однак, 20% опитуваних відповіли, що відбулись незначні зміни на краще, ще 20% вважають, що ситуація щодо російської мови зазнала незначних змін на гірше.

Щодо того, яким має бути статус української та російської мови в країні, то депутати одностайно відповіли, що державною мовою має бути лише українська. Щодо статусу російської, то одні вважають, що російська мова має мати такі самі права, як і решта мов національних меншин, а інші – російська мова має використовуватися паралельно лише як розмовна. Щодо ймовірності виникнення конфліктів в Україні на мовному ґрунті, то більшість вважає, що загрози не існує (60%), однак, частина депутатів все-таки мають думку, що хоч мінімальна, але загроза є (40%). Як розповів один із опитуваних депутатів, реальної загрози виникнення «мовного» конфлікту в країні нема. Загроза може виникнути лише тоді, коли хтось штучно почне провокувати конфлікт.

У державних установах, де спілкування та ведення документації має вестися українською мовою, російська мова ще не викорінилася. І депутати це визнають: 60% відповіло, що українську мову вживають в меншому обсязі, ніж вимагає її статус державної, а 40% погоджуються з тим, що мова вживається в обсязі, що відповідає її статусу.

Для того, аби дізнатися, чи надають депутати Херсонщини перевагу українській мові, якщо у них є вибір, ми запитали «Який переклад твору у книжковому магазині Ви би купили – українською чи російською мовою?». Одностайної відповіді на це питання не було: 40% відповіло, що купили би книгу в українському перекладі, стільки ж відповіли, що їх вибір залежить від якості перекладу, і 20% не звертають увагу на мову. Загалом державну політику в мовній сфері більшість респондентів оцінюють позитивно (80%).

Отже, сучасна мовна ситуація Херсона характеризується процесом двомовності, який відображається в усіх сферах життєдіяльності суспільства, починаючи від побутової і закінчуючи державною. Молодь, як лакмусовий папір, здатна зорієнтуватися у тенденціях побутування мов, які є уже в країні, а також вказати, як ситуація складеться у недалекому майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Демченко В. Мовне середовище. Екстралінгвістичний нарис про Південь України: Монографія. – Херсон: Айлант, 2001. – 216 с.
2. Масенко Л. Нариси з соціолінгвістики. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. – 243 с.
3. Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації / За ред. Юліане Бестерс-Дільгер. – К., 2008. – 363 с.
4. Українсько-російська двомовність / за заг. ред. Л.О. Ставицької. – К., 2007. – 238 с.

Мелконян Валентина,
м. Херсон

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПИСЬМА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННОЇ ПОШТИ

У процесі інтенсивних міжнародних контактів та міжкультурної комунікації все більшого значення набуває писемне мовлення. Стрімке поширення новітніх інформаційних технологій, насамперед Інтернету, призвело до активізації процесу обміну інформацією між різними країнами в усіх сферах сучасного суспільного життя. У зв'язку з цим формування у студентів умінь писемного мовлення англійською мовою стає актуальним.

У сучасних дослідженнях із методики викладання іноземних мов учені пропонують шляхи розв'язання цієї проблеми. Окремі питання навчання писемного мовлення у вищій школі висвітлено у низці праць: формування міжкультурного аспекту комп'ютерної компетентності в письмі [2], навчання творчого письма, розробка тестових завдань, інтерактивного навчання [1]. Однак проблемі навчання писемного мовлення за допомогою електронних засобів навчання не приділяється належної уваги.

Можливість безпосереднього контакту з представниками країни, мова якої вивчається, є дуже значущою за межами культурно-мовного середовища, оскільки міжкультурна комунікація на заняттях з іноземної мови представлено тільки у підручниках та інших навчальних матеріалах. Виникає небезпека того, що в умовах штучного моделювання когнітивних та афективних аспектів міжкультурної взаємодії студенти сформують не своє власне, а «штучне» уявлення про іншомовну культуру. У спілкуванні засобами електронної пошти обговоренню підлягають теми, які в силу обмеженості навчального контексту, лише здогадуються на традиційному занятті з іноземної мови. Водночас можливість безпосереднього спілкування з представниками іншої культури певним чином нейтралізує небезпеку набуття стереотипізованих «готових» знань, що повідомляються авторами підручників та викладачем. Отже, студенти отримують можливість критично перевірити їх і сформувати своє власне уявлення про іншу культуру. Таким чином, набуття нових умінь,

здібностей та готовності до участі в міжкультурному спілкуванні стає індивідуальним процесом, результати якого певною мірою залежать від активності самого студента.

Досвід свідчить, що під час навчання за допомогою електронної пошти мають місце зміни в рольовому статусі та функціях викладача у навчанні писемного мовлення: інформаційно-контрольна функція викладача поступається місцем координаційній функції, функціям помічника і порадирика у розв'язанні студентами конкретних наочних завдань.

За моделлю Хейза / Флауера написання текстів є цілеспрямованим процесом розв'язання низки проблем, де можна розрізнити три підпроцеси (планування, формулювання, переробка тексту), послідовність яких не є незмінною і які протікають не лінійно, а рекурсивно, тобто в процесі написання той, хто пише може повернутися до тільки що пройденого етапу.

У моделі Хейза / Флауера представлено роль знань (про адресата, тему, жанр і його мовне оформлення соціокультурні особливості тощо). У процесі написання текстів, наявність яких дозволяє більш детально та ретельно планувати зміст повідомлення і займає більше часу для переробки тексту [3].

Тому дослідники виступають за необхідність озброєння студентів знаннями про зумовлені відмінностями у культурах жанрові особливості текстів. Що стосується електронного писемного мовлення, то протікання процесів планування, формулювання та корекції текстів у режимі online та offline мають свою специфіку. У режимі online проміжок часу між відправленням та отримання листа скорочується до мінімуму, що включає свідоме обдумування кожного фрагмента тексту. Проведене нами пробне навчання засвідчило: 1) схильність до внесення виправлень на ранніх стадіях процесу письма, що приводить до блокування процесу пошуку нових ідей; 2) використання knowledge: рухаючись telling – strategy від речення до речення мовець «зациклюється» на етапі лексико-граматичного оформлення, етап планування обмежується рівнем речення. Таким чином «стрес», що виникає під тиском часу під час написання текстів у режимі online, приводить до когнітивних та емоційних блокад.

У зв'язку з цим при навчанні писемного мовлення засобами електронної пошти слід враховувати специфіку породження текстів у двох режимах: online та offline. Необхідним виявляється опрацювання вправ, які тренують свідоме ставлення до процесів планування, упорядкування змісту та переробки текстів.

Аналіз довів, що електронний лист наближений до «традиційних» композиційними особливостями; такими можна вважати його «шапку», в якій є: 1) дані про відправника; 2) дані про адресата (їх електронні адреси); 3) дані про решту адресатів отримувачів в копії повідомлення; 4) час та відправлення електронної пошти; 5) тема повідомлення. Електронна адреса відправника, час і дата відправлення електронного листа (ЕЛ) з'являються в його «шапці» автоматично.

Вибір теми повідомлення є досить важливим, оскільки при отриманні ЕЛ саме вона надає інформацію про зміст листа. У діловій комунікації електронною поштою написання теми повідомлення є обов'язковим, в приватному листуванні наявність теми повідомлення продиктована лише правилами «електронного» етикету або важливістю для самого адресанта, і до її вибору комуніканти часто підходять неформально.

Форма звернення в ЕЛ не є стандартизованою. Вона залежить від віку, освіти, соціального статусу учасників спілкування та інших чинників. Порушення композиційної структури листа, що не типове для електронної кореспонденції, виявляється у відсутності

звертання до адресата і пояснюється, ймовірно, асоціацією з умовами усного спілкування, відчуттям безперервності комунікативного акту. Заключна частина ЕЛ містить: прохання відповіді на лист, формули прощання, прохання передати привітання, різноманітні побажання, сподівання. У результаті аналізу ЕЛ було виявлено дві основні форми: «монологічні» та «діалогічні». Серед «діалогічних» ЕЛ можна виділити два підтипи: ЕЛ з відкритою діалогічною структурою та ЕЛ із закритою діалогічною структурою.

Для навчання спілкування іноземною мовою засобами електронної пошти можливо виділити 2 етапи навчання: підготовчий та основний. Метою підготовчого етапу є формування навичок використання позамовних, мовних і мовленнєвих стандартів оформлення електронного листа, навичок формулювання теми повідомлення, використання формул привітання та прощання, підпису.

Метою основного етапу є – розвиток умінь написання ЕЛ. Особливого значення на цьому етапі набуває виконання вправ для розвитку творчого писемного мовлення. На цьому етапі студенти спілкуються з партнерами offline та online.

На I етапі застосовуються такі види вправ: аналіз Web – сторінок англomовних Mail-служб, правил реєстрації електронної адреси, ознайомлення із структурою ЕЛ, заповнення формуляра для реєстрації електронної адреси: коректне використання позамовних і мовленнєвих стандартів, оформлення ЕЛ, аналіз Web – сторінок англomовних сайтів знайомств, організації та реєстрації account – на англomовних сайтах знайомств; використання позамовних, мовних і мовленнєвих стандартів оформлення ЕЛ, написання ЕЛ за допомогою опor.

На основному етапі пропонуємо такі види вправ: написання і публікація перших ініціативних, ЕЛ англomовному партнеру, листування в середині групи або з викладачем.

Використання в навчанні методики розвитку творчого писемного мовлення сприятиме формування у студентів позитивного ставлення до письма, розвитку рефлексії та саморефлексії, необхідних у міжособистісному спілкуванні засобами ЕП.

Сьогоднішня мовна політика Ради Європи орієнтована на запровадження єдиної системи вимог до володіння сучасною англійською мовою. У зв'язку з цим формування у старших філологів умінь англійського писемного мовлення як самостійного компонента в структурі іншомовної комунікативної компетенції фахівців філологічного профілю є обов'язковою і потребує подальшої розробки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: автореферат дисертації на здобуття наукового ступення кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання і германські мови» / Г.Ф. Кривчикова. – К., 2005. – 22 с.

2. Лушинская О. В. Обучение студентов неязыкового вуза письменному дискурсу: автореферат дисертації соиск. ученой степени кандидата педагогических наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» – Минск, 2008. – 21 с.

3. Hayes J. R., L. S. Flower. The Dynamics of Composing: Making, plans and juggling constraints, In L. Yregg and E. Steinberg (EDS), Cognitive processes in writing (pp.31-50)

Мельничук Юлія,
м.Херсон
ykrazluy@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРИСТИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Функції гумору в навчально-виховному процесі, особливо початкової ланки освіти, є надзвичайно важливою. Гумор сприяє розвитку вищих інтелектуальних почуттів, виступає джерелом розрядки, засобом усунення розумової втоми, що супроводжує навчання.

Вітчизняні педагоги (І. Зязюн, О. Савченко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський) дотримувалися думки, що розвинене почуття гумору допомагає вирішувати нелегкі життєві, в тому числі й виховні ситуації. Гумор створює атмосферу доброзичливості та щирості і може існувати лише в ній. З вищесказаного можна припустити, що, залучаючи молодшого школяра до багатющого досвіду народу, накопиченого в українських гумористичних творах, що розвивають емоційно-вольову сферу особистості, є громадським фільтром народної моралі, можна виховати високоморальну, різнобічно розвинену сучасну людину, яка має сформований художньо-літературний смак.

Особливим виявом культури спілкування, яка ґрунтується на гармонійному поєднанні моральної інтуїції, емоцій та інтелекту, є культура гумору.

«Гумор (лат. humor – волога, рідина) – різновид комічного, відображення смішного в життєвих явищах і людських характерах» [3, с. 98]. Виховання почуття гумору у дітей на уроках літературного читання передбачає розвинути в них здатність не боятися бути смішним, посміятися над собою, підходити до труднощів з посмішкою, бачити абсурдність самої ситуації, що лякає, і зберігати контроль над нею. Саме улюблені літературні персонажі навчають маленьких школярів цьому: Колько Колочка й Кося Вухань, «тореадори» з Васюківки Ява Рень і Павлуша Завгородній з творів Всеволода Нестайка, Маляка з повісті «Маляка-принцеса Драконії» Сашка Дерманського, сміливий хлопчик Закомарик з казки Миколи Грубляїні.

Дитина з розвиненим почуттям гумору відрізняється від інших умінням жартувати, розігрувати комедію, здатністю вберегти себе від нудьги. В. Сухомлинський зазначав, що «гумор – показник морального здоров'я колективу й особистості. А тому треба навчити дітей ним користуватися, а це – одна з найтонших і найскладніших речей у формуванні моральних поглядів, переконань, смаків» [5, с.80].

Молодшим школярам потрібен «гумор веселий, але не перешаржований, гумор, який підкреслює доступний сприйманню дитини емоційний стан персонажів» [2, с.22].

Отже, завдання вчителя початкових класів не тільки навчити дітей свідомо, правильно, виразно читати, розуміти, аналізувати твори, але і формувати у дітей соціальні, морально-етичні цінності через художні образи літературних творів; розвивати мовлення учнів; формувати уміння створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого); розвивати творчу літературну діяльність школярів; формувати у них навички самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; уміння здійснювати пошук, відбір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань [1].

Перевагою «Нової української школи» є те, що технічна сторона читання перестає бути самоціллю. Основним пріоритетом уроків літературного й позакласного читання

є особистісний розвиток учня, на який можна впливати не тільки через свідомість, а й торкаючись емоційної сфери дитини.

На нашу думку, саме твори гумористичного характеру мають мотиваційний потенціал щодо залучення молодших школярів у захоплюючий світ книг. Підтвердженням цього є результати проведеного анкетування з молодшими школярами, які засвідчують, що твори гумористичного характеру викликають постійний інтерес учнів (24%), а 49% опитуваних висловили бажання, щоб саме більшість творів такої тематики вивчалися в школі на уроках літературного читання.

Аналіз змістової лінії «Коло читання» шкільної програми з літературного читання показав, що твори гумористичної тематики рекомендовані для вивчення в школі, хоча й «перелік творів, які визначені цією змістовою лінією по класах, має рекомендований характер і може бути змінений укладачами підручників, учителями» [4].

Дослідження змістового наповнення сучасних підручників з літературного читання для початкових класів та «Хрестоматії сучасної української дитячої літератури для читання» показало, що творів гумористичного спрямування для вивчення молодшим школярам пропонується мало. Наприклад, у підручнику для 2 класу О.Я. Савченко зазначена тематика представлена віршованими творами Г.Бойка «Ділові розмови», І.Світличного «Безкінечник», О.Копиленко «Найвеселіший місяць» та оповіданням А.Григорука «Молодець проти овець».

Порівняно з підручником для 2 класу В.О. Науменко різноманітність таких творів дещо більша: це віршовані твори І.Січовика «Віддячила», «Хитра киця», О.Копиленко «Хоробре кошеня», І.Світличного «Півень-горлопан», «Слухала Лисичка Солов'я», оповідання В.Нестайка «Як ми літали в космос», й А.Григорука «З курми лягай, з півнями вставай».

Серед різних засобів, що сприяють вихованню почуття гумору у дітей, найбільш дієвим є прозова художня література з комічним змістом («Як ми літали в космос» В.Нестайка, «З курми лягай, з півнями вставай» А.Григорука, «Мандри Закомарика» М.Трублаїні, молодих сучасних авторів Дмитра Кузьменка «Чим корова не собака», Валентини Вздутьської «Потяги» тощо). При читанні гумористичних творів дитина відчуває цілу гаму позитивних емоцій як від процесу, так і від отриманого результату. Гумористичні твори сприяють більш інтенсивному і оптимальному розвитку пам'яті, уваги, сприйняття, розвитку пізнавального інтересу до уроків літературного читання, а також вихованню у дітей життєрадісності, наполегливості, впевненості у своїх силах; допомагають позбутися таких негативних моральних якостей, як боягузтво, самовпевненість, зазнайство, неохайність. Це у свій час визначає успішність навчання дитини. Дослідження психологів доводять, що діти, що володіють почуттям гумору, більш добродушні, лагідні й доброзичливі у відносинах з оточуючими, користуються симпатією і любов'ю однолітків. Ознайомлюючи дітей з малими фольклорними жанрами, вчитель може запропонувати скоромовки, загадки, прислів'я, приказки з гумористичним змістом.

На уроках позакласного читання можна використати різноманітні прийоми роботи над гумористичними творами, не тільки репродуктивного, але й творчого характеру. Наприклад, складання віршів-небилиць за одним із початків: «Зустріла жабка слоненя», «Так печемо ми пиріг...». «Маленькі гумористи» (виявлення вміння використовувати у власному мовленні авторські вирази гумористичної спрямованості); «Розкажи про кумедного персонажа» (виявлення вміння дітей використовувати у зв'язному висловлюванні мовні й немовні засоби виразності); «Придумай смішну історію» (виявлення здатності дітей вживати

у зв'язній розповіді за мотивами вірша образні вирази гумористичної спрямованості); «Смішні історії про смішні малюнки» (виявлення здатності дітей складати зв'язні розповіді за власними малюнками про гумористичні вірші). Також використовувати такі прийоми: читання й заучування гумористичних віршів, розповідання лінгвістичної казки про «Країну Веселої Поезії», проведення лексичних і мовленнєвих вправ на активізацію образних слів і виразів гумористичної спрямованості. Можна провести конкурс «Кращі гумористи» (діти в парі готують одну веселинку на вибір, виступаючи перед однокласниками. Спільно визначають, у чиєму виконанні веселинка звучала найкраще).

Використання на заняттях, веселих хвилинках творів гумористичного характеру допомагає розвивати виразність, точність, влучність мовлення дітей, формує читацьку компетентність, а також сприяє формуванню поетичного смаку, виховує інтерес до краси українського художнього слова.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко О. Формування читацької компетентності молодших школярів / Оксана Бондаренко [Електронний ресурс] // Українська педагогіка. – Режим доступу: <http://ukped.com/statti/teorija-navchannja/5080-formuvannia-chytatskoi-kompetentnosti-molodshykh-shkoliariv.html>
2. Вьюшкова Л.Н. Развитие чувства юмора при обучении школьников чтению / Л.Н. Вьюшкова // Дошкольное воспитание. – 1996, №5. – С.21–28.
3. Гальченко П.І. Українські народні анекдоти, жарти, дотепи / П.І.Гальченко – К.: Рад.школа, 1967. – 345с.
4. Літературне читання. 2-4 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / Савченко О.Я., Мартиненко В.О., Науменко В.О. та ін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – 670 с.

Меркотан Валентина,
м.Херсон

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ОДНОСКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ НА ТЕКСТОВІЙ ОСНОВІ

Сучасний підхід до навчання мови спирається на відомості про рівень розвитку школярів; динаміку формування в них комунікативних умінь і навичок за певною методикою, ефективність принципів, методів, прийомів і засобів навчання.

Для нашого дослідження важливе значення мають концептуальні підходи, методологічні й методичні засади модернізації системи неперервної мовної освіти з урахуванням національних і світових тенденцій, обґрунтовані в працях О. Біляєва, О. Горошкіної, С. Карамана, М. Пентилюк, О. Семенов та ін.; наукові пошуки вчених у розробленні інноваційних підходів, технологій, форм і методів навчання української мови (О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, В. Новосьолова, Н. Остапенко та ін.).

Теоретичні засади навчання синтаксису обґрунтовано в наукових дослідженнях О. Біляєва, М. Вашуленка, Т. Гнаткович, Н. Дикої, С. Єрмоленко, Н. Іваницької, В. Мельничайка, К. Плиско та ін. Питання формування національно-мовної (культуромовної, лінгвокультурної) особистості порушено в наукових розвідках Л. Мацько, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.

Навчання синтаксису української мови учнів 8 класів характеризується певною метою і завданнями, психолого-педагогічними, науково-методичними, лінгводидактичними умовами, суб'єктивними й об'єктивними чинниками, ґрунтується на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого, текстоцентричного, діяльнісного та інших підходів, загальнодидактичних (науковості, доступності, наочності, наступності й перспективності та ін.), лінгводидактичних (навчання синтаксису у взаємозв'язку із морфологією, лексикою, фонетикою, стилістикою; у внутрішньорівневому взаємозв'язку з пунктуацією та інтонацією; навчання синтаксису в поєднанні з розвитком мовлення; вивчення синтаксичних одиниць на текстовій основі (принцип текстотворчості або текстоцентризму) тощо.) і специфічних принципів навчання (пізнавально-практичної спрямованості в навчанні, збереження мовної єдності, спадковості й наступності поколінь, зв'язку усного й писемного мовлення тощо), методах і прийомах навчання, формах організації навчально-виховного процесу [6].

Сучасні лінгводидакти (О. Горошкіна, О. Кузьмішина, Н. Мордовцева, А. Нікітіна, Л. Попова та ін.) до окреслених вище підходів зараховують також психолінгвістичний (урахування психологічних чинників, що забезпечують високий рівень володіння українською мовою); загальнодидактичний (опора на загальнодидактичні принципи, які є фундаментом методики); системно-лінгвістичний (вивчення мови як системи мовних одиниць); функціонально-стилістичний (уміння школярів будувати різні тексти з урахуванням типу, жанру, стилю мовлення); текстовий (використання зв'язних текстів) [3].

Поділяємо думку І. Дроздової, яка вважає, що «навчання мови ... може бути успішним тільки в тому разі, якщо в процесі навчання послідовно здійснюється принцип добору текстового матеріалу...» [4, с. 8]. У зв'язку з цим, ідучи слідом за М. Пентилюк, особливої актуальності набуває впровадження текстоцентричного підходу на уроках української мови у процесі вивчення учнями 8 класів односкладних речень.

Текстоцентричний підхід (О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.) забезпечує розвиток мовленнєвих навичок учнів, передбачає застосування різноманітних завдань для роботи з текстом на уроках української мови, оскільки саме на основі тексту, за твердженням Ф. Бацевича, засвоюються знання з мовних тем [1, с. 146]. Але якщо при традиційному підході це передбачало лише оволодіння мовними засобами, то при сучасному – ще й здатність створювати тексти в процесі навчання. Як підкреслює М. Пентилюк, знання засобів, типів мовлення, здатність відчувати їх зміну сприятимуть засвоєнню закономірностей композиційної будови тексту [6, с. 103]. Отже, школа повинна сформувати особистість, здатну до спілкування в різних комунікативних ситуаціях.

Аналіз наукових джерел з розвитку в учнів мовленнєво-комунікативних умінь (А. Алексюк, Ю. Бабанський, М. Львов, Н. Пашківська, М. Скаткін, О. Текучов, Л. Федоренко, М. Фіцула та ін.), дав змогу виявити специфіку застосування принципів, спрямованих на успішне формування комунікативних умінь учнів, зокрема: активне керівництво процесом розвитку мовлення, опора на єдність мовлення і мислення, зв'язок усного й писемного мовлення, принцип ситуативності, комунікативної спрямованості,

системності процесу розвитку мовлення, принцип навчання синтаксису в поєднанні з розвитком мовлення, що забезпечують реалізацію мовної і мовленнєвої змістових ліній програми й сприяють формуванню комунікативної компетентності школярів [6].

Науковці (Є. Дмитровський, В. Добромислов, К. Єльніцький, В. Масальський, К. Плиско, О. Текучов, К. Ушинський та ін.) поглиблювали, конкретизували методичні ідеї, що ставали основою для створення методичних принципів, необхідних для формування синтаксичних умінь, серед яких К. Плиско виокремлює: 1) вивчення граматичних категорій у структурно-граматичному аспекті; 2) ознайомлення з граматичними категоріями у логіко-семантичному аспекті; 3) оволодіння граматичними категоріями у функціонально-стилістичному аспекті [10, с. 4].

Разом із тим опанування учнями синтаксичних понять сприяє удосконаленню діалогічного й монологічного мовлення. Спостереження над функціонуванням виучуваних синтаксичних одиниць в текстах різних стилів та жанрів мовлення має бути спрямоване на вдосконалення гармонійного розвитку вмінь і навичок учнів у всіх видах мовленнєвої діяльності, що сприятиме засвоєнню синтаксичних понять, виробленню синтаксичних умінь і навичок, залученню школярів до мовленнєвої практики, моделюванню комунікативних ситуацій, передбачених програмою.

Ефективність формування комунікативної компетентності учнів основної школи значною мірою залежить від застосування методів навчання (розповідь, бесіда, спостереження над мовними явищами, робота з підручником, метод вправ), серед яких, за класифікацією О. Біляєва, провідне місце посідає метод вправ. Проблеми відбору вправ, спрямованих на мовленнєвий розвиток учнів, присвячено цілу низку праць (М. Баранов, Є. Голобородько, С. Караман, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Н. Пашківська, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, М. Успенський, Г. Шелехова та ін.).

У методиці навчання синтаксису вправи традиційно поділяють на аналітичні, якщо переважає аналіз готових одиниць, і синтетичні, які передбачають самостійне складання речень / тексту. Найчастіше синтетичні вправи виконують на основі аналітичних. Спочатку учні аналізують готове речення, а потім самостійно конструюють його такої самої будови, а далі навчаються об'єднувати речення у зв'язне висловлювання (текст).

Синтетичні вправи виконують і без попередніх аналітичних, але обов'язково супроводжуючи внутрішньою аналітичною роботою мислення, у процесі якої здійснюється контроль за правильністю побудови речень / тексту [5]. За рівнем самостійності й пізнавальної активності слухача синтаксичні вправи С.Омельчук поділяє на три групи: 1) вправи, які виконують на основі зразка; 2) конструктивні; 3) творчі [7, с. 3].

Ураховуючи психофізіологічні й вікові особливості учнів 8-х класів, вважаємо за доцільне на уроках синтаксису використовувати проблемно-пошукові методи навчання (проблемного викладу, частковопошукові або евристичні, дослідницькі), які застосовуються під час розв'язання проблемних ситуацій, коли учні, спираючись на власний досвід і знання, висувують припущення про шляхи вирішення проблемної ситуації, узагальнюють раніше набуті знання, виявляють причини явищ, пояснюють їх походження, вибирають найбільш раціональний варіант [6]. У свою чергу дослідницький метод, на думку С. Омельчука пов'язаний із самостійною пошуковою роботою учнів [7], коли вони (індивідуально або в групах) працюють із літературою й іншими джерелами, проводять спостереження, висувують гіпотезу, шукають і знаходять шляхи її розв'язання, роблять висновки.

Ефективним у процесі навчання синтаксису є блочний метод, що сприяє узагальненому засвоєнню теоретичного матеріалу й вивільняє час на формування синтаксичних і пунктуаційних умінь і навичок, повторення, закріплення знань з інших розділів. Важливу роль тут відіграють ініціатива, самостійність учнів у створенні ментальних схем, що поєднує таку роботу з методами наукового дослідження.

Ефективність навчання мови значною мірою залежить не лише від розуміння суті різних методів навчання, а й доцільного вибору й застосування прийомів навчання, знання яких потрібні вчителю як дидактичний орієнтир для вибору способів, які найкраще забезпечують процес навчання й виховання учнів. У методиці навчання синтаксису використовуються такі прийоми: 1) аналіз синтаксичних одиниць; 2) поширення і скорочення речень або тексту; 3) заміна одних синтаксичних одиниць іншими; 4) вставлення окремих компонентів тексту; 5) перебудова синтаксичної конструкції; 6) складання тексту за опорними словами (словосполученнями), схемами; 7) редагування; 8) синтаксичний аналіз тощо.

Навчаючи учнів мови, вчителю необхідно спиратися на текстову основу уроків (текстоцентричний підхід), оскільки саме «на рівні тексту відбувається з'ясування семантики слова, його понятійних зв'язків, усвідомлення стилістичної диференціації моделювання зв'язного висловлювання» [9, с. 76], М. Пентилюк, пропонує використовувати такі прийоми роботи з текстом:

- формування вмінь і навичок точно, доречно, виразно висловлювати свої думки, дотримуючись правил побудови висловлювань, переконувати слухачів у правильності своїх міркувань;
- удосконалення вмінь обговорювати різні моделі висловлювань, визначати їх позитивні сторони та недоліки;
- розвиток культури ведення дискусій, полеміки, диспутів, дотримуючись правил спілкування та культури мовлення;
- формування мовленнєвої компетенції в єдності усного та писемного мовлення [8, с. 100].

Розвиткові комунікативної компетентності учнів, формуванню вмінь будувати зв'язні висловлювання в усній і писемній формах сприяє й використання інтерактивних технологій навчання, що стимулюють процес пізнання, розумові та навчальні умови, спрямовані на досягнення запланованих результатів. Серед сучасних інновацій ефективними в навчанні синтаксису є такі: Фішбоун (схематична діаграма у формі риб'ячого скелета), що дає змогу продемонструвати мовні явища, знайти розв'язання будь-якої складної ситуації, оформивши думки у вигляді усного повідомлення. Ефективним буде його застосування й під час Мозкового штурму.

RAFT-технологія (роль, аудиторія, формат, тема.) – один із прийомів розвитку критичного мислення, що формує систему суджень, навчає учнів аналізувати тему з різних боків, формулювати висновки, розвиває навички писемного мовлення.

Сучасна система освіти орієнтована на формування в учнів самостійного мислення, розвитку якого сприяє методика кубування, яку використовують для обговорення з учнями тем, які вони вже вивчили, для формування вмінь створювати тексти-описи або тексти-міркування, а також з метою корекції знань, умінь і навичок.

Не менш важливою є методика сторітелінгу («розповідання»), застосування якої сприяє формуванню вмінь в учнів формулювати свої думки та розповідати про себе, про предмети

та явища. Використання такої методики – гарний привід для учня описати свої вчинки та почуття, проаналізувати власні дії, оцінити наслідки та зробити висновки [2].

Таким чином, використання інноваційних технологій на уроках української мови підвищують мотивацію учнів до навчання, формують уміння зв'язно висловлювати думки, навички співробітництва, виховують почуття гідності й творчої свободи.

Усе зазначене дає підстави вважати, що вивчення учнями 8-х класів синтаксису на комунікативній та текстоцентричній основах дає можливість сформувати національно-мовну особистість, свідомого носія мови, який не тільки послуговується мовними одиницями різних структурних рівнів, моделей і конструкцій, але й здатний до творчого мовотворення й мовопродукування.

Отже, у процесі вивчення синтаксису простого речення в загальноосвітній школі потрібно формувати в учнів уміння аргументувати думку, порівнювати, виділяти головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, створювати сприятливу атмосферу спілкування. Тому навчаючи восьмикласників, необхідно віддавати перевагу насамперед проблемному підходу до навчання; дослідницьким завданням, завданням, орієнтованим на оперативність, швидкість виконання, що містять елементи змагань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: підручник / Бацевич Флорій Сергійович. – К. : Видавничий центр «Академвидав», 2004. – 342 с.
2. Воробйова Л. Інтерактивне навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови та літератури. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mova.dn.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=235&Itemid=32
3. Горошкіна О. М. Формування мовної особистості учня / О. М. Горошкіна, О. С. Кузьмішина, Н. В. Мордовцева та ін – Луганськ : СПД В. С. Резніков, 2009. – 304 с.
4. Дроздова І. П. Формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ під час навчання усного мовлення / Ірина Дроздова // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 37–42.
5. Золотова Г. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.Золотова. – Москва : Наука, 1972. – 189 с.
6. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах: підруч. для студ. / [М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, та ін.]; за ред. М. І. Пентилюк. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Ленвіт, 2011. – 400 с.
7. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису: (Лінгводидактичні аспекти) / С. А. Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2–6.
8. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей / М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.
9. Пентилюк М. Концептуальні засади навчання рідної мови / М. І. Пентилюк // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2003. – Вип. 32. – С. 69–71.
10. Плиско К.М. Технологія уроку української мови з опорою на зв'язний текст та її теоретичне обґрунтування / Катерина Плиско // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2005. – №11(15). – С. 2–4.

Миرونенко Оксана,
 м. Херсон
mirok130581@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «РЕЧЕННЯ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Огляд і аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що естетичне виховання є одним із найважливіших аспектів під час навчання рідної мови у початковій ланці освіти. Парадигму явища естетичного виховання представлено у працях Л. Масол, Н.Ганнусенко, О.Комаровської, С.Ничкало, О.Оніщенко та інших. У сучасній науковій літературі естетичне виховання – це «складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини» [3]. Естетичне виховання учнів залежить від розуміння й сприймання ними краси матеріальної та духовної, оскільки «спостерігаючи прекрасне, людина не може бути байдужою, вона переживає, відчуваючи любов або ненависть до спостережуваного» [3].

У початковій ланці освіти учні активно будують різні типи речень за метою висловлювання, за структурою, які допомагають естетично виховувати молодших школярів. Речення є «граматично та інтонаційно оформлена за законами певної мови комунікативна одиниця, яка є основним засобом формування, вираження й повідомлення думок, вольових почуттів, емоцій» [4, с. 612].

Працюючи над реченнями з учнями початкової школи, необхідно брати до уваги, що: «по-перше, речення є одиницею мовлення, тому до вправ з реченнями висуваються такі самі вимоги, як і до мовленнєвих вправ загалом (мотивація, наявність матеріалу для висловлювання – потрібного й цікавого тощо); по-друге, речення – це організована одиниця, тому робота над ним тісно пов'язана з граматиною і, що надзвичайно важливо, вона має бути зосереджена на структурі і зв'язках у реченні, на різних типах речень; по-третє, речення має смислову єдність і певну смислову завершеність, тому необхідно працювати над смисловою, фактичною основою речення, над його значенням і значеннєвими відтінками, над їх залежністю від структури речення; по-четверте, велике значення має інтонація речення, яку необхідно відпрацьовувати, домагаючись усвідомлення зв'язку інтонації і змісту» [1, с. 336].

Для кращого засвоєння теми «Спонукальні речення» з учням 2 класу доцільно застосовувати такі види вправ:

1. Прочитайте колискову пісеньку.

Котику сіренький,
 Котику біленький,
 Котку волохатий,
 Не ходи по хаті.
 Не ходи по хаті,
 Не буди дитяти,
 Дитя буде спати,
 Котик воркотати.
 Ой на котка воркота,
 На дитину дрімота...

Полічіть, зі скількох речень складається колисанка. До чого спонукають, про що просять кожного котика? Якими словами виражено спонукування?

2. Прочитайте прислів'я і запам'ятайте їх. Спишіть спонукальні речення. Вимовте звуки і назви букв у виділених словах.

1. Знаєш – кажи, а не знаєш – мовчи. 2. Не роби *нікому* того, що тобі не мило. 3. Терпи, козаче, отаманом будеш. 4. Вік живи – вік учись. 5. Людей питай, а свій розум май! 6. *Шануй* учителя, як родителя! 7. Навчай інших – і сам навчишся.

Для кращого засвоєння теми «Розповідні, питальні і спонукальні речення. Окличні речення» з учням 3 класу доцільно застосовувати такі види вправ:

1. Прочитайте і визначте, скільки у тексті речень. Спишіть, розставляючи після кожного речення крапку. Про яку пору року говориться у тексті? Що сказано про *осінь*? Знижуйте голос і робіть паузу у кінці кожного речення.

Цікаво восени у лісі Тихо в небі Осінь одягла дерева в різнокольорові сукні Жевріють вогниками кетяги калини На кущах шипшини з'явилися червоні ягідки Тільки ялина стоїть зелена Під пеньками з'явилися шапочки грибів. (Н.П. Кидисюк)

Знайдіть у тексті найкоротше речення? Зі скількох слів воно складається? Прочитайте найдовше речення. Скільки у ньому речень.

2. Прочитайте виразно текст, знижуючи голос у кінці кожного речення. Робіть між реченнями коротку паузу, а в кінці абзацу – довшу.

Хлібом годує тебе рідна земля. Куди не кине тебе життя – пам'ятай про хліб. Щоденно чесно заробляй свій хліб. Треба бути терплячим і мужнім у праці. Батьки дали тобі перший хліб. Твій обов'язок дати їм останній. Шануй хліб! (О.Р. Гемзюк)

3. Прочитайте текст. Чи є у тексті розповідні, питальні і спонукальні речення. Прочитайте їх з відповідною інтонацією. Спишіть перший абзац. Підкресліть питальні речення. Прочитайте їх виразно.

Рідний край! Дорога серцю земля батьків та прадідів наших. Оспівані в піснях народних безмежні степи, зелені ліси й долини, високі блакитні небеса! Хіба є що на світі краще за це миле серцю привілля? Хіба є що на світі дорожче за Вітчизну?

І ти починаєш розуміти, що то твоя Батьківщина, що звідси, від батьківського порога, від материнської пісні вона бере свій початок. (О.Р. Гемзюк)

4. Складіть розповідні, питальні і спонукальні речення. Для цього використовуйте такі слова: матінко, скажи, верба, символ, Україна.

5. Спишіть текст, вставляючи потрібні розділові знаки в кінці речення. Визначте, які речення за метою висловлювання. Прочитайте виразно записаний текст.

Хотілося мені літо побачити Яке воно Дідусь обіцяв показати Цілими днями я ходив сам не свій Коли це вже дід мені літо покаже Та ось одного разу дід наказав збиратися Вирушили тією дорогою, що вела в поле Яку ж красу я побачив Тут і лан квітучих соняхів, і густа кукурудза, і зелений горох, і біла гречка, і море пшениці Так ось воно яке літо!

Для кращого засвоєння теми «Звертання» з учням 3 класу доцільно застосовувати такі види вправ:

1. Прочитайте речення, виділяючи голосом звертання. Якими за метою висловлювання є речення зі звертаннями?

1. – Гей, хлопчику, що ти робиш на дереві?

– Та одне з ваших яблук упало, і я хочу повісити його назад.

2. – Діду, а Ви були колись малим? — питає онук.

– Був, дитино, був.

– То Ви були, мабуть, дуже смішні зі своєю лисиною та бородою?

Спишіть речення зі звертаннями. Звертання підкресліть.

2. Прочитайте вірш. Знайдіть у ньому звертання.

Спи, мій малесенький, спи, мій синок,

я розкажу тобі безліч казок!

Нащо ж ти віченьки знову розкрив?!

Спи, моя пташко, то вітер завив.

Стогне і виє уже він давно,

б'ється і стука у наше вікно.

Геть, розбишако, в далекі степи!

Спи, моя ластівко, солодко спи!

Спи ж, мій малесенький, годі гулять...

Зайчики білі давно уже сплять. *Олександр Олесь*

Для кращого засвоєння теми «Члени речення. Головні і другорядні члени речення. Зв'язок слів у реченні» з учням 3 класу доцільно застосовувати такі види вправ:

1. Спишіть. Визначте головні члени в кожному реченні. Підкресліть їх.

Біля твоєї хати цвітуть мальви. Вузенька стежка біжить до криниці. Там росте калина. Або шумить молода тополя. За хатою ростуть вишні і яблуні.

З поля вітерець доносить запах жита і гречки. Долітає гуркіт моторів. Там працює твій батько.

Звідси починається твій рідний край.

Поставте усно питання від головних до другорядних членів речення.

2. Прочитайте текст. Чого він навчає. Спишіть. Усно поставте питання до підкреслених головних членів речення.

Мар'янка пішла в ліс. Сонце стояло високо в небі. Скрізь лунав дзвінкий спів птахів. Із трави виглядали запашні червоні суніці. Дівчинка швидко наповнила кошик ягодами. Вона повернулася у село весела і щаслива. Гарно у лісі!

У початковій ланці освіти молодші школярі за допомогою вправ опановують вміння складати речення від простіших до складніших, встановлювати зв'язки між компонентами речень, передавати красу внутрішнього та зовнішнього світу. Системна та систематична робота над реченнями різних типів допомагає успішно будувати зв'язне висловлювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

2. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика: підручник/ Марія Іванівна Пентилюк. – К.: Вежа, 1994. – 240с.

3. Фіцула М.М. Педагогіка [Електронний ресурс]/ М.М. Фіцула. – Режим доступу: <https://westudents.com.ua/glavy/50122-estetichne-vihovannya-uchnv.html>.

4. Шкурятяна Н.Г., Шевчук С.В. Сучасна українська літературна мова: модульний курс: навч. пос. – К.: Вища школа, 2007. – 823с.

5. Шульжук К.Ф. Синтаксис української мови: підручник/ К.Ф. Шульжук. – 2-ге вид., допов. – К.: Видавничий центр «Академія», 2010. - 350с.

Москалюк Галина,
 м. Берислав
galina90210m@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСУ MENTIMETER ЯК ЗАСОБУ ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

На сьогодні актуальним залишається питання вдосконалення методики викладання, розширення арсеналу методичних прийомів, пошук сучасних засобів, інструментів для активізації діяльності студентів педагогічних коледжів на заняттях із мовознавчих дисциплін.

Одним із шляхів розв'язання зазначеної вище проблеми є використання електронної педагогіки, педагогіки співробітництва, покликаної витіснити побудовану на теорії “педагогіку змушування”, що не відповідає потребам сучасного суспільства та не є джерелом успіху для викладача та студента. Для молодого покоління, яке вступає сьогодні до педагогічних коледжів, необхідно знаходити інші інструменти навчання, засновані на емоціях, грі, дії, залученні, взаємодії, адже це новий тип людей з відсутніми кордонами між реальним та віртуальним світами, зі швидким обміном інформацією, що потребують обміну цінностями та спільної творчості.

Інструменти для навчання – це будь-яке програмне забезпечення, онлайн-інструмент або послуга, які можуть бути використані для особистого навчання або тренувань [1]. Тож саме інформаційні технології є невід'ємним й інтегральним складником процесу викладання у закладах вищої освіти. Важливу роль на заняттях з філологічних дисциплін у педагогічному коледжі відіграє зворотний зв'язок зі студентською аудиторією, який можна забезпечити сучасними освітніми інструментами.

Mentimeter – простий і доступний в оволодінні інструмент опитування, голосування, який забезпечує миттєвий зворотний зв'язок аудиторії. Зазначений сервіс увійшов у список Top-100 інструментів для навчання, який впорядковано Джейн Харт з голосів більш ніж 2000 професіоналів у галузі навчання у всьому світові та опубліковано 26 вересня 2015 року на сайті <https://www.toptools4learning.com/tools-a-z/> [2]. Проте програмне забезпечення і досі мало використовують в освітньому процесі заклади вищої освіти України.

Зазначений сервіс зручно застосовувати для опитування студентів у режимі реального часу, адже він є в доступі на мобільних носіях. Для роботи з програмою необхідно зареєструватися на сайті www.mentimeter.com через аккаунти у Facebook або Google чи зазначивши електронну пошту. Після реєстрування на сайті на домашній сторінці доступні дві функції: створити нову презентацію або нову папку. Під час обрання режиму створення нової презентації в діалогічному вікні з'являється рядок з назвою презентації та налаштуваннями (темپ викладу матеріалу), які можна змінити у процесі роботи. У режимі створення презентації електронний інструмент пропонує вибрати тип слайду: опитування, вікторина чи швидке створення слайдів.

Онлайн-опитування у сервісі Mentimeter надає змогу викладачеві під час занять з філологічних дисциплін поставити запитання різних типів:

- закриті запитання з множинним вибором;
- вибір відповіді у вигляді зображення;
- відповіді у вигляді хмари слів;

- відкриті запитання;
- оцінка за встановленою шкалою;
- ранжування відповідей у межах 100%;
- уведення відповіді у вигляді мітки на координатній площині;
- запитання типу «Хто переможе?», «Яка ваша думка?»;
- швидка форма для зворотного зв'язку.

Для проведення опитування в аудиторії необхідні такі засоби:

- персональний комп'ютер з трансляцією на проектор у викладача;
- смартфони або планшети з доступом до мережі Інтернет у студентів.

Голосування відбувається на сайті, тому спеціальний додаток встановлювати не треба. У верхній частині слайду із завданнями розміщено покликання на сайт www.menti.com та шестизначний код для опитування студентів. Безкоштовна версія інструменту надає можливість створити презентацію з двома запитаннями.

У режимі створення презентації-опитування із використанням запитань різних типів сервіс Mentimeter дає змогу не тільки продемонструвати на екрані запитання, а й додати зображення, докладніше описати зміст завдання, збільшити кількість варіантів відповідей, переміщувати порядок їх, вибрати макет результатів (стовпчаста, секторна, кільцева або точкова діаграми). Додатково можна налаштувати чи показувати правильну відповідь на завдання, чи узагальнювати результати опитування у відсотках для певного запитання, чи дозволити аудиторії голосувати за більш ніж один варіант. До кожного слайду можна дібрати макет, а для презентації в цілому – тему (колір або зображення тла, стиль діаграм). Безпосередньо під час презентації викладач має змогу змінити деякі налаштування: закрити голосування або встановити часові межі для опитування (від 10 секунд до 15 хвилин), змінити макет результатів, продемонструвати QR-код для голосування тощо.

На етапі мотивації навчальної діяльності, з метою моніторингу настрою студентів на початку заняття, інтересу до виучуваного матеріалу, тоді, коли відповісти необхідно одним-двома словами, можна використати опитування у вигляді хмари слів. На екрані у викладача миттєво з'являтимуться відповіді студентів, які автоматично складатимуться у хмару слів, найбільш уживаніші з них залишатимуться в центрі хмари та набудуть більшого розміру.

Відкриті запитання у Mentimeter можна оформити у три способи: як запитання у вигляді мовних хмарок (speech bubbles), запитання, які з'являтимуться одне за одним, та стрічкою запитань (flowing grid).

Опитування у вигляді введення мітки на координатній площині можна використовувати під час оцінювання роботи в групах. У такому разі в розділі «Позиції» слід зазначити назви або номери груп (кожна позиція автоматично маркується іншим кольором), назвати вісі відповідно до обраних критеріїв (наприклад, вертикальна вісь – захист проекту, горизонтальна – актуальність теми проекту), указати на мінімальну та максимальну характеристику для оцінювання (для захисту проекту: на низькому рівні, на високому рівні; для актуальності теми: тема не викликає інтересу, тема актуальна на сьогодні), вибрати числові межі від 0 балів до 5 балів (максимальний показник необмежений сервісом і залежить від бажання викладача чи студентів або прийнятих раніше критеріїв оцінювання роботи в групах). Сітку макета можна вибрати із запропонованих: 2x2, 3x3, 2x2 із фоновими зображеннями, клітки або кола із секторами, позначеними відтінками сірого.

Тип запитань Q&A (Question and Answer, Запитання-Відповідь) дає змогу студентській аудиторії поставити викладачеві запитання під час лекції, семінарського чи практичного

заняття. Окремо необхідно налаштувати дозвіл студентів переглядати запитання один одного та можливість надсилання таких запитань під час перегляду всіх слайдів презентації чи тільки слайдів типу Q&A.

З метою голосування за кращий проект з української мови, за впровадження змін до правопису, за вживання молоддю слів іншомовного походження, за використання скорочень слів під час спілкування в соціальних мережах тощо можна використати тип запитань «100 балів».

Якщо на занятті йдеться про дискусійні погляди на мовні явища й викладачеві необхідно дізнатися, яку із думок підтримують студенти на певному етапі вивчення теми, то доречним стане використання типу запитань «Хто переможе?» Якщо є необхідність використати створений слайд із отриманими раніше результатами, наприклад, після детального опрацювання теми, та ще раз дізнатися думку студентів з дискусійного питання, попередні результати необхідно архівувати.

Схожу функцію виконують запитання типу «Терези». Із запропонованими викладачем висловлюваннями студенти можуть бути абсолютно чи частково згодні або категорично не згодні. Більший чи менший вияв їхньої згоди із твердженням (максимальна кількість на одному слайді – 8 думок) продемонструє макет результатів. Його можна оформити у вигляді доріжок із мітками від найнижчої до найвищої або у формі павутини.

Сервіс доцільно використовувати й на етапі рефлексії, щоб забезпечити зворотний зв'язок від студентської аудиторії та вдосконалити наступну лекцію, семінарське чи практичне заняття, а також з'ясувати, які студенти потребують більшої підтримки протягом вивчення теми, розділу.

Mentimeter як один із інструментів для викладача є простою у використанні системою для спостереження за навчальними групами на заняттях без завантажень. Активність студентів зростає, коли вони бачать, що їхні відповіді на запитання або запитання до викладача під час лекції з'являються на екрані. Інноваційні презентації до навчальних занять з використанням зазначеного програмного забезпечення викликають зацікавлення та покращують результати навчання. Шляхом анонімного опитування Mentimeter надає змогу оцінити результати навчання об'єктивно.

Завдяки впровадженню інформаційних технологій в освіту з'явилися нові можливості для індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, зорієнтованого на розвиток самостійного мислення та ефективну організацію пізнавальної діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. <http://cikt.kubg.edu.ua/%D1%82%D0%BE%D0%BF-100-%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%96%D0%B2-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-2015/>
2. <https://www.toptools4learning.com/tools-a-z/>
3. <https://www.mentimeter.com/inspiration#education>

Нагрибельна Інна

Сугейко Любов,

м. Херсон

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБОМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Важливим завданням сучасної педагогічної освіти є підготовка студентів до професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах на основі ґрунтовних фахових знань. Використання сучасних освітніх технологій у системі підготовки учителів початкових класів до навчання української мови сприяє формуванню в майбутніх фахівців не тільки системи професійних знань, але й особистісних і професійних якостей, які в подальшому забезпечать більш успішне виконання професійних обов'язків. Однією із складових підготовки кваліфікованого фахівця, здатного до компетентної професійної діяльності, є самостійна робота.

Проблема технологізації навчально-виховного (освітнього) процесів на різних рівнях перебуває в полі зору багатьох учених-лінгводидактів, її різні аспекти досліджувались у працях З.Бакум, Н.Голуб, М.Пентилюк, О.Семенов, Т.Симоненко та ін. Організація ефективної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів із використанням сучасних педагогічних технологій розглядалася у наукових дослідженнях В.Бадер, А.Богущ, Л.Жалдак, І.Нагрибельної та ін.

Останнім часом набуває все більшої популярності в освітньому середовищі та доводить свою ефективність технологія дистанційного навчання.

У науковій літературі представлено чимало тлумачень поняття «дистанційне навчання», «дистанційна освіта» та наукових дискусій навколо цього, тому можемо констатувати відсутність одностайності в досліджуваному питанні. Так В. Краєвський розмежовує поняття «дистанційне навчання», «дистанційна освіта». На його думку «дистанційною є не форма отримання освіти, а технологія навчання, тому доцільно говорити про дистанційне навчання» [3].

О. Копусь, Є. Полат визначають дистанційне навчання як якісно нову форму освіти, що ґрунтується на принципі самостійності навчання студентів і сучасних педагогічних методиках, технічних засобах передавання інформації як особливого типу освітньої діяльності. Когнітивний та процесуальний компоненти цієї діяльності забезпечуються за допомогою електронно-технічних засобів при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників [2].

У своїй монографії І. Нагрибельна, досліджуючи проблему самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів засобом дистанційного навчання, проаналізувала та узагальнила його переваги та недоліки. Спираючись на наукові позиції Д.Чернилевського, дослідниця говорить про якісно новий рівень академічної мобільності студентів, що надає їм можливість переходу від однієї освітньої програми до іншої, з одного навчального закладу в інший для продовження освіти, одночасного навчання в різних навчальних закладах, зокрема й закордонних; про високу якість освіти за рахунок реалізації комплексних освітніх програм, заснованих на кращих традиціях вітчизняної освіти, міжнародному досвіді використання передових інформаційних технологій тощо [5].

Обговорюючи переваги використання новітніх технологій, варто порівняти дві форми навчання – стаціонарну і дистанційну. Особливістю традиційного навчання є введення в освітній процес обмеженої кількості інформації у вигляді лінійного тексту. Дистанційне

навчання пропонує широкий вибір навчальних матеріалів, що постійно оновлюються і до того ж представлені на фоні яскравих зображень (малюнків, схем, таблиць тощо) у супроводі аудіо-та відео презентацій. Окрім того, комп'ютерне навчання надає можливість доступу до різноманітних джерел інформації – електронних бібліотек, мультимедійних підручників, довідкових матеріалів (словників, енциклопедій, карт тощо).

Результати порівняння свідчать про значні переваги використання інформаційних технологій і дають можливість виділити такі характерні риси дистанційної освіти [1], як: гнучкість, індивідуальний підхід до процесу навчання, модульність, паралельність, інтернаціональність, технологічність, економічність, велика аудиторія, нова роль викладачів, якість тощо.

Ефективність дистанційного навчання, безумовно, залежить від сумлінного та старанного підходу до організації власної навчально-пізнавальної діяльності. Тому недоліком дистанційної освіти вважають той факт, що неможливо точно визначити рівень самостійності студентів у виконанні завдань, ступінь засвоєння ними матеріалу і відповідно їхній загальний освітній рівень

Дистанційні форми роботи на педагогічному факультеті можна використовувати під час самостійної підготовки до занять із сучасної української мови з практикумом, української мови за професійним спрямуванням або методики навчання української мови.

Дистанційна форма навчання засобом Інтернету є ефективною і зручною формою отримання нових знань та компетенцій, підвищення рівня професійності, самоосвіти. Процес дистанційного навчання поєднує самостійне засвоєння матеріалу, перевірку своїх знань за допомогою тестів та інших видів завдань. Це актуально не тільки для студентів денної (заочної) форми навчання, а й для тих, хто перебуває на індивідуальному графіку відвідування занять і хоче самостійно опрацювати курс «Методика навчання української мови». Наведемо деякі види завдань до тематичного модуля «Методика навчання грамоти»:

1. Складіть анотацію на розділ «Букваря», присвячений добукварному етапу навчання грамоти.

2. Охарактеризуйте напрями роботи з навчання грамоти у новій українській школі. Скористайтеся матеріалами освітньої інформаційної платформи <https://ed-era.com/nus>

3. Проаналізуйте навчальні програми з української мови, що вийшли у XXI столітті. Які зміни простежуються у підходах до навчання грамоти? Скористуйтеся матеріалами статті «Інновації у мовній освіті молодших школярів» (2017 р.). **Режим доступу:** <http://pptp.kubg.edu.ua/numbers/52-arkhiv-nomeriv-2017-r/155-4-2017-roku.html?showall=&start=9>

4. Сформулюйте, які питання ви б хотіли обговорити зі студентами під час дискусії з теми «Шляхи реформування мовної освіти».

5. Зробіть аналіз одного з діючих букварів за схемою, що представлена в навчально-методичному посібнику «Самостійна робота студентів під час вивчення методик української та російської мов». **Режим доступу:** <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/316>

Запропонуйте можливі шляхи вдосконалення аналізованого підручника.

6. Перегляньте фрагмент відеоуроку з навчання грамоти. Які прийоми навчання письма букв були використані вчителем неправильно. Подайте правильну методику реалізації цих прийомів.

7. Розробіть мультимедійний супровід у вигляді презентації для вивчення букв на позначення голосних та приголосних.

8. Обґрунтуйте послідовність дій вчителя під час роботи з алгоритмом-схемою щодо вивчення нової букви. Скористайтесь посібником Чабайовської М.І. «Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр». –Тернопіль: Мальва– ОСО, 2009 – С.39.

9. Складіть анотований список методичних статей на тему «Методика навчання грамоти» за поданим зразком:

Автор

Назва статті

Вихідні дані

У статті розглядаються...

Автор робить висновок...

Дидактичний контекст запропонованих вправ і тестів передбачав не лише контроль сформованості індивідуальної мовотворчості майбутніх учителів початкових класів, а й стимулювання їхньої мовленнєвої креативності, що сприяє підвищенню професійної адаптивності, формуванню здатності адекватно реагувати на комунікативні виклики соціуму.

Матеріали завдань розміщуються у веб-системі «KSU Online» Херсонського державного університету, яка розроблена на базі інформаційного середовища Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Авторський дистанційний курс із методики навчання української мови для студентів спеціальності «Початкова освіта» створений на кафедрі філології доцентами І.А.Нагрибельною, Ю.Ю.Мельничук, Л.Г. Сугейко і складається з тематичних модулів, кожен з яких структурований згідно із загальнодидактичними етапами освітнього процесу та включає: блок завдань для самостійного опрацювання, що спонукає студента до самостійного пошуку інформації, її творчого осмислення, організації свого робочого часу та відповідальності за власну навчальну діяльність.

До кожного тематичного модуля додається перелік рекомендованих інформаційних джерел, що містить не тільки сучасну методичну літературу й статті, надруковані в періодичних виданнях, а й інтернет-сторінки з посиланнями.

Дистанційне навчання дає можливість реалізувати індивідуальний підхід до навчання, поєднувати навчально-пізнавальну діяльність із професійною, здійснювати об'єктивний контроль рівня сформованості мовної і мовленнєвої компетенції студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні // www.osvita.org.ua.
2. Копусь.О.А. Проблема формування культури фахового мовлення майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей / О.А.Копусь // Наука і освіта. – №1-2. – 2007. – С.144-147.
3. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пос. [для студ. высш. учеб. заведений] / Владимир Викторович Краевский, Андрей Викторович Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
4. Нагрибельна І.А., Сугейко Л.Г., Мельничук Ю.Ю. Самостійна робота студентів під час вивчення методик української та російської мов: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / І.А. Нагрибельна, Л.Г. Сугейко, Ю.Ю. Мельничук. – Херсон: СТАР, 2014. – 292 с. С.12-14). **Режим доступу:** <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/316>

5. Нагрибельна І.А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: [монографія]. / І.А.Нагрибельна.– Херсон, 2016. – 310 с.

6. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей./ М.І.Пентилюк. –К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.

Немченко Іван,
м. Херсон

ЗБІРКА «ЗА ДРОТАМИ» АНДРІЯ ЛЕГОТА: МОВНІ ТА ВЕРСИФІКАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ

Поет-емігрант Андрій Легіт (Ворушило) увійшов у світ красного письменства насамперед як співець невольничих мотивів. Перша його збірка «За дротами» (1958) продовжила традиції вітчизняної арештантської лірики від часів Т. Шевченка й І. Франка, Б. Грінченка й П. Грабовського. Книжка, якою дебютував Андрій Легіт, увібрала 72 вірші з 1945-1948 рр., що були писані в австрійських, італійських та англійських таборах, куди потрапили вояки Української національної армії (УНА). Це поезії нескореності й мужності, сповнені синівської любові до рідної землі, глибокої стурбованості за її долю.

Життєвий шлях і творчий доробок Андрія Легота викликав інтерес у багатьох дослідників різних генерацій (І. Багрянний, О. Беркут, Л. Бистрова-Дробот, В. Біляєв, Т. Бондаренко, О. Бравада, М. Вірний (Француженко), М. Волков, Ю. Гусева, Д. Донцов, Г. Зленко, М. Ілляш, І. Качуровський, О. Керзюк, З. Кучерява, В. Метелиця, А. Михайленко, В. Поліщук, Т. Салига, О. Семенова, М. Сингаївський, Яр Славутич, І. Трач, О. Мануйкін, Л. Нечволод, Г. Черінь, М. Щербак та ін.), але чимало аспектів у літературній діяльності цього співця-емігранта й до сьогодні лишаються ще недостатньо висвітленими та з'ясованими.

Метою нашої розвідки є детальний аналіз мовної палітри збірки Андрія Легота «За дротами» та її версифікаційних особливостей.

Не зважаючи на те, що автор тільки-но пробував свої поетичні сили і просто фіксував у своїх віршах другої половини 1940-х років табірні враження й переживання вояків розформованої Української національної армії, вже перша його книжка відзначається мовним багатством, розмаїттям дібраного лексичного матеріалу. Андрій Легіт був уродженцем Шевченкового краю, Центральної України, тож від раннього дитинства вбирав у себе довколишню мовну стихію, а згодом ще й отримав середню (Корсунський педагогічний технікум) і вищу філологічну освіту (Київський педагогічний інститут). Цей рівень відчувається в текстах поета, що вступив до УНА з патріотичною метою та надією на відродження українства: *«Я військовий одяг однострій / До країни своєї з любові»* [1, с.57]. А ставши полоненим вояком, арештантом на чужині, він із більшою гостротою відчув не тільки своє невідрадне становище, а й недолю України під московсько-більшовицьким ярмом. Поетові боляче, *«бо в неволі вітчизна моя, / Бо народ мій в кайдани закутий»* [1, с.18].

Співець-філолог і митець-бранець нерозривно поєдналися в творчій особистості Андрія Легота. У зразках його табірної лірики насамперед широко репрезентована синоніміка як ознака багатства рідної мови: *«Любім і шануймо цю пісню, брати, / Йї за дротом колючим, в неволі»* [1, с.26]; *«Як дівчина вірша прочитає, / Зарідає і гірко заплаче»* [1, с.50];

«...Життя це скитальче, собаче» [1, с.50]; «Бог є вічно живий, він не вмер» [1, с.50]. Закоханий у народну творчість автор нерідко звертається до синонімічних повторів фольклорного типу: «*Ти гукаєш-кличеш: «Доле, де ти, доле!»*» [1, с.85]; «*Ти голосиш-плачеш: «Гаю, любий гаю!»*» [1, с.85]; «*Ти говориш-кажеєш: «Горе, сину, горе...»*» [1, с.85]; «*Ти благаєш-просиш: «Сину, рідний сину...»*» [1, с.85]. Часто зустрічаємо в табірних текстах Андрія Легота й антонімічні пари: «*Ми уміємо **жити** й **умирати**»*» [1, с.32]; Мені здається **чорним білий** світ [1, с.34]; «*Хоча іде в природі вже **весна**, / В душі у мене виють **сніговії***» [1, с.56]; «*Чому цю **радість смуток** обніма?»*» [1, с.60]; «*...Надходить **гоже літо**.../ Чому в душі **метелиця-зима**?»*» [1, с.60]; «*Я сумую **тут**, а ти десь **там***» [1, с.67]; «*Я сумую **удень і вночі***» [1, с.74]; «*В борні за наше **бути чи не бути***» [1, с.78]; «*У природі – **весна стоголоса**, / А на серці у нього – **зима***» [1, с.88]. У мовний світ збірки органічно входять афористичні вирази, ходячі народні істини: «*Світ вмира, як надії нема*» [1, с.36]; «*Життя прожить не ниву перейти*» [1, с.29]; «*Ми вклоняємось плугу й косі, / Бо у праці з дитинства **гартовані***» [1, с.32]; «*У мішку не сховається шило*» [1, с.34]; «*Хто горів, хто боровся і вмер, Той примір показав поколінням*» [1, с.34]; «*День ясний замінить темну ніч*» [1, с.89].

Табірна поезія, творена співцем на чужині, природно увібрала й інонаціональні елементи («Біля моря», «Італійська весна», «Могила», «Другові», «Prisoner» та ін.). Тож україномовний світ лірики Андрія Легота урізноманітнюється за рахунок варваризмів. Перебуваючи на теренах стародавнього Риму, поет звертається до латинізмів. Окидаючи зором табірне минуле у ліричному підсумку «Замість епілога», український співець-prisoner констатує: «*Там пливли місяці, проминали роки / Під девізою «Контра спем сперо»*» [1, с.93]. Іншомовною лексикою аплікується вірш «Біля моря», де передано діалог між бранцем-українцем та італійською дівчиною-злидаркою, що просить у нього хоча б шматочок хліба. Якщо в цьому творі варваризми доповнюють його співчутливе звучання, то «російське «ура» в поезії «Смерть друга» вжито вже в зовсім іншому емоційному полі. Адже це символ сталінської воєнщини та загарбницької психології, грізної системи, заснованої на жорстокому знищенні інакодумців. Подібне звучання має «Азії виклик «ура» і в посланні «Україні», де цьому давньому гаслу неспокоїного «русского мира» Андрій Легіт протиставляє невмируще Франкове «*Не пора!*» [1, с.12]. А в творі «У Карпатах» на заваді представникам московської орди «*з окликом «Слава!*» виступають герої Української повстанської армії (УПА). Використовує в текстах збірки поет і германізми, підкреслюючи антилюдський характер діяльності німецьких нацистів («Пригадалася знову вона»).

Оскільки збірка Андрія Легота «За дротами» була видана в зарубіжжі, то в ній є характерні мовні ознаки, що відповідали правописові, чинному в діаспорі, а в УРСР переслідувались і заборонялись як якісь буржуазно-націоналістичні відхилення (*міт, девізою, трати, трофея*). Інколи в поезіях книжки з'являються просторіччя, русизми, які дисонують із вишуканим стилем того чи іншого твору (*примір, побіджений, приложила, полинь, куски, комиші*). Пересипаючи свої вірші разками епітетів, поет використовує прикметники в короткій і повній формі, надаючи текстам урочистого звучання, мелодійності й виразності (*молодії літа, ясен місяць, старенькая мати*). Ніжного забарвлення творам співця додають димінутиви (*весельце, маленький, серденько, місяченько, крапельку, чаєчка, легенько, крильцями, стареньку, вістоньки, картопелькою*).

Версифікаційна картина збірки Андрія Легота «За дротами» засвідчує прагнення поета до урізноманітнення форм ліричного вислову, хоча це вдається йому й не завжди. Майже всі вірші у книжці – строфічні. Лише один із творів астрофічний. Це заключна поезія в книжці –

«Замість епілога» з відчутним внутрішнім поділом на катрени зі схемою *abab*. Серед строфічних форм явно переважають катренні структури різних конфігурацій (63 тексти). Чотири поезії автор подав п'ятивіршем. Решта – кілька творів мішаної структури.

Серед катренних модифікацій у книжці найбільше віршів, побудованих за схемою *baba* (26). Це поезії «Батьківщина», «Сопілка гуцула», «Ліки», «Тебе нема», «Хотів би я знати», «Де село родиме», «Ратай» та ін. Трохи менше у збірці текстів зі структурою *abab* (25): «Героям Закарпаття», «Смерть друга», «На вершині», «Тарасова пісня», «Іди вперед», «Ти твердо стій», «Надія на Бога» тощо. За схемою *bdbd* побудовано у збірці твори «У Карпатах» та «Бажання». Конфігурація *acac* репрезентована в текстах «Хоч на серці у мене полинь...», «Десь у ріднім селі...», «Шлях», «Журавлі». На суміжному римуванні *aacc* побудовано вірш «Італійська весна». Схема *afaf* наявна в поезії «Заокеанським братам». Структура *fafa* заявлена у вірші «Йду в простори...». У творі «Серп і молот» два катрени побудовані на окситонних і парокситонних римах (*baba*), а в третьому з'являється дактилічна (*fafa*). Поезія «У ріднім краю в праці і змаганні...» має схему *bbaa aadd*. Твір «Летять літа» складається з двох катренів, об'єднаних трьома римами: *baba bcbc*.

П'ятивіршами в книжці «За дротами» репрезентовані тексти «Ой піду я...» (*bdaad*); «Наливайте міцного вина» (*acaac*), «Пам'ятаю» (*babba*), «Prisoner» (*babba*). Поезія «Не журися» («Не журися, юначе...») складається з двох п'ятивіршів, що чергуються з двома двовіршами за схемою: *babba+cc*. Твір «Спогад» складнішої строфічної будови: п'ятивірш+тривірш+катрен+двовірш+катрен за схемою *babba ddd hchh cc dcdd*. Поезія «Ну і що ж...» поєднує чотири катрени зі схемою *baba* та п'ятивірш *babba*. Твір «І в природі туман...» являє собою катреново-п'ятивіршеву сполуку з окситонних рим – *acac eteem*.

Метричні структури у збірці представлено в основному двомірниками та тримірниками. Серед двоскладових домінує ямб (26 віршів), а хорей представлено тільки в трьох текстах. Більшість ямбічних поезій репрезентована віршовим розміром Я5 – «Іди вперед», «Ти твердо стій», «Ну і що ж...», «У ріднім краю в праці і змаганні...», «Летять літа», «Шлях», «Ранок у лузі», «Прощання», «Олексію Девладу», «Італійська весна» та ін. Розмір Я4 використано в трьох поезіях книжки – «Чому?», «Травень у полі» та «Prisoner». Шестистопний ямб спостерігається у двох віршах – «Серп і молот» і «Дівчині». Тристопний ямб проглядається лише в одному творі – «Вересень іде». Але цей вірш написаний скоріше за зразком фольклорного тринадцятискладника (7+6)+(7+6). Різностопний ямб фіксується у поезіях «Тебе нема» (Я5552) та «О, як хотілося б...» (Я6565). П'ятистопним хореєм подано вірш «Батьківщина». Шестистопний хорей репрезентований у творі «Де село родиме». Різностопний хорей (Х65335) представлено у п'ятивіршовому тексті «Пам'ятаю».

Серед тримірників найчастіше в збірці Андрія Легота «За дротами» репрезентований анапест (33 твори). Найпоширеніший розмір Ан3 («Бажання», «На вершині», «Безсоння», «Заокеанським братам», «Другові», «Могила» тощо). Решту текстів подано різностопним анапестом: Ан4343 репрезентований у віршах «Героям Закарпаття», «Десь у ріднім селі...», «Замість епілога», варіацію 4433+33223 – у вірші «І в природі туман...». Поезія «Я є вдячний...» поєднує різні структури: Ан5553 і Ан4553. Збірка містить також анапестові варіації: Ан23333+Ан33 – «Не журися» («Не журися, юначе...»); Ан33223 – «Ой піду я...» та «Наливайте міцного вина»; Ан3232 – «Орли». Інші тримірники представлені в книжці рідше. Зокрема, амфібрахієм подано сім творів: Амф3 – «У Карпатах», «Журавлі», «Хотів би я знати», «Сон» («Як казка, як мрія, як Фея...»); Амф4343 – «Смерть друга», «Тарасова пісня», «Сон» («Дрібними сльозами вмивалися зорі...»). Дактиль присутній лише у вірші «Зима».

До книжки увійшли також мішані форми: у вірші «Не ридай» використано конфігурацію *АнЗАмфЗАНЗЗ*, у поезії «Невже весь вік?..» дві перші строфи подано різностопним ямбом *Я5362+Я5262*, а дві наступні – ямбічно-хореїчні: *Я4Х2Я4Х2*. Вірш «Ну і що ж...» містить дві строфи з дольником (паузником), а решта – анапестичні (АнЗ).

Діаспорна збірка Андрія Легота «За дротами» має як пізнавальну цінність та виховний потенціал, так і свою мовно-стильову специфіку. Її автор та його побратими по УНА та ув'язненню в таборах були патріотично налаштованими українцями, а не якимись суспільними ізгоями та нелюдами, як їх поцінувала сталінська пропаганда. Гадаємо, що в перспективі збірку Андрія Легота «За дротами» доречно було б порівняти з поетичними книжками українських радянських авторів другої половини 1940-х років.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Легіт Андрій. За дротами: перша збірка поезій: 1945-1948 / Андрій Легіт. – Новий Ульм – Лондон, 1958. – 96 с.

Нікітіна Алла,

м.Старобільськ

a.v.nikitina2017@gmail.com

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СЛОВЕСНИКА

Моделювання лінгвокультурного портрета сучасного українського словесника зумовлене реформуванням освіти в Україні, зокрема мовної освіти учнів, а також упровадженням компетентнісного підходу до навчання в закладах освіти різного типу. За допомогою лінгвокультурного портрета можна описати особистість учителя української мови та літератури як організатора лінгводидактичного дискурсу – особливого виду комунікації в процесі навчання мови.

Особистість учителя-словесника є об'єктом досліджень у психології, педагогіці, соціолінгвістиці, на які спирається українська лінгводидактика під час вивчення особистості сучасного українського словесника. Це визначення професійних компетентностей та методів їх формування в майбутніх філологів (наукові студії Н. Голуб, О. Копусь, Н. Остапенко, О. Семенов, Т. Симоненко, М. Пентиліук та ін.), дослідження характеристик мовної особистості та її портретування (К. Глуховцева, Л. Мацько, Л. Струганець та ін.).

Серед понять «психологічний портрет», «мовний, портрет», «педагогічний портрет», «творчий портрет» тощо, які характеризують учителя-словесника, привертає увагу поняття «лінгвокультурний портрет» («лінгвокультурний типаж»). Дослідження лінгвокультурних типажів для характеристики мовної особистості було започатковане О. Дмитрієвою, В. Карасиком і розвинене в роботах з лінгводидактики для характеристики суб'єктів освітнього процесу.

Сучасний український словесник повинен забезпечити якісну мовну освіту учнів, тому він має бути наділений необхідними для цього фізичними, духовними, інтелектуальними якостями й характеристиками, усвідомлювати національні історично-культурні цінності, до яких належить і мова [1; 2; 4]. Лінгвокультурний портрет сучасного українського словесника

відображає сукупність загальних здібностей, узагальнених стійких характеристик мовної особистості людини, яка професійно займається навчанням мови в сучасних умовах.

Уявлення про лінгвокультурний портрет особистості словесника сприяє практичному вирішенню проблем формування лінгвокультурної (лінгвокультурознавчої) компетентності, про яку йдеться в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. Лінгвокультурна компетентність передбачає усвідомлення людиною власне національних культурних концептів унаслідок виокремлення в уяві своєрідних ознак та формування картини світу про найближче для людини (родинне, місцеве) та загальнонаціональне й загальнолюдське. Лінгвокультурна компетентність словесника має такі ознаки, як засвоєні професійні знання, опановані лінгвістичні й методичні вміння, креативність і гнучкість мислення в лінгвокультурній і методичній сфері.

Особистість сучасного українського словесника містить різні складники – певні ознаки, характеристики, параметри, що визначають його професійність в умовах реформування освітнього процесу. Професійна діяльність словесника потребує обізнаності з культурою народу, представленою насамперед мовою – її лінгвістичними одиницями, насиченими когнітивними й дидактичними функціями. Важливість соціокультурних та історичних чинників у моделюванні мовного портрета особистості переконливо обґрунтовує К. Глуховцева [1].

Лінгвокультурний портрет сучасного українського словесника, передбачає врахування трьох основних параметрів (ознак, категорій) особистості – мотиваційного, когнітивного та функційного.

Мотиваційний параметр містить стратегію й тактику мовленнєвої поведінки словесника, передбачає спрямованість на якісне представлення навчальної інформації про мовні явища, функціонування мови в різноманітних ситуаціях спілкування, на шанобливе ставлення до мови як засобу передачі соціокультурної інформації, впливу на емоційно-вольову сферу особистості учня, відтворення лінгвокультурних ознак життя нації, окремих її груп, зокрема й навчальних колективів.

Когнітивний параметр містить характеристики, що формують у процесі накопичення пізнавального досвіду словесника його внутрішній світ. Наприклад, знання вербальних і невербальних засобів комунікативного коду, самоспостереження й самоаналіз, здійснення адекватної оцінки когнітивних характеристик учасників педагогічного дискурсу, знання стереотипів, пов'язаних з місцевими культурними традиціями, методичне прогнозування стану сформованості в учнів певних концептів, на які спирається методика навчання мови. Когнітивний параметр особистості словесника містить лінгвокраєзнавчий складник – структуру, що відображає своєрідне, зумовлене особливостями певного краю світосприйняття й відтворення накопченого досвіду в мовленнєвій діяльності за допомогою мовних одиниць. Словесник використовує в навчальному процесі текстовий дидактичний матеріал, що сприяє формуванню в учнів уявлень про лінгвокраєзнавство, вихованню поваги до культурних надбань рідного краю, любові й шанобливого ставлення до мови. Текст при цьому необхідно сприймати як єдність певних елементів з різноманітними смисловими й структурними зв'язками, розуміти зміст і призначення будь-якого тексту, що є основою когнітивної діяльності [3, с. 175].

Важливими є знання про вербальні засоби презентації матеріальної та духовної культури народу, насамперед у художній літературі, фольклорі, мовленнєвих традиціях і звичаях, зразках сучасного живого мовлення; знання про культуру народу, збережені

в колективній пам'яті й відображені в його мові, відтворені в його ідеях, особливостях мислення й поведінки, системі етичних і естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, побуті. Особливого значення набуває розуміння словесником культуруносною функції мови, оскільки через мову відбувається засвоєння кожною людиною культури свого народу й передавання духовних цінностей від покоління до покоління.

Функційний параметр визначає словесника як креативну особистість в професійних діях. Це практичне оволодіння вербальними й невербальним засобами з метою якісного професійного спілкування: здатність пристосовувати комунікативні засоби відповідно до змін ситуацій спілкування, об'єктивне оцінювання діяльності учнів, дотримання норм етикету в освітньому процесі. Складником лінгвокультурної компетентності словесника є вміння визначати зміст лінгвокультурознавчої і лінгвокраєзнавчої роботи в освітньому процесі, організовувати навчання мови з використанням культурознавчого мовного й мовленнєвого матеріалу. Особливими, професійно орієнтованими є вміння методично адаптувати культурознавчий мовний і мовленнєвий текстовий матеріал у професійній діяльності, зокрема виділяти його дидактичні властивості та розробляти завдання для учнів.

Лінгвокультурний портрет розглядають у зв'язку із соціально-культурним контекстом – загальним і особистісним. У лінгвокультурному портреті словесника має бути життєдайний загальний соціально-культурний контекст і передусім мова як вираження духовної й матеріальної культури, загальнолюдські й національно-мовні цінності, етикет, фонові знання, культурні концепти тощо. Це те, без чого неможливе формування лінгвокультурно компетентної особистості українського словесника. А особистісний соціально-культурний контекст – це засвоєні лінгвістичні й методичні знання, сформовані вміння й навички, привласнені цінності, переконання, пропущені крізь пам'ять і душу уявлення про культуру й мову. Лінгвокультурний портрет словесника містить також опановані загальні лінгвістичні та методичні категорії: наприклад, засвоєні стилі мови й використовувані стилі мовлення, усна й писемна, діалогічна й монологічна форми мовлення, типи й жанри мовлення, текстові категорії, тезаурус, наукові засади опанування методів, прийомів і технологій навчання мови тощо. Важливими є притаманні лінгвокультурній особистості українського словесника мовні одиниці різних рівнів, зокрема неологізми, історизми, пасивна й активна, безеквівалентна українська лексика, фразеологія, контекстуальні й текстуальні тема-рематичні зв'язки, образні засоби тощо.

Лінгвокультурний портрет словесника набуває змін відповідно до зовнішніх соціально-культурних чинників, політичних, економічних процесів, глобальних суспільних явищ, зокрема це процеси переходу людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що впливають на мовну освіту.

Отже, лінгвокультурний портрет словесника відображає змістове наповнення його особистості як носія лінгвокультурної компетентності. Це професійні знання про вербальні засоби презентації матеріальної та духовної культури народу, насамперед у художній літературі, фольклорі, мовленнєвих традиціях і звичаях, зразках сучасного живого мовлення в різних сферах діяльності людей тощо. Уміння визначати зміст лінгвокультурознавчої (а в її межах і лінгвокраєзнавчої) роботи в навчальному процесі, організовувати навчання мови з використанням культурознавчого мовного й мовленнєвого матеріалу. Уміння методично адаптувати культурознавчий мовний і мовленнєвий матеріал (переважно текстовий) у професійній діяльності, зокрема виділяти його дидактичні властивості, розробляти для

учнів завдання, спрямовані на виховання любові до рідного краю, поваги до української культури в контексті світової.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глуховцева К. Д. Мовний портрет особистості: історичний і соціолінгвістичний аспекти / Катерина Дмитрівна Глуховцева // Проблеми на устната комуникация. – Кн. девета. – Велико Търново : Универ. изд-во «Св. св. Кирил и Мефодий», 2012. – С. 307 – 314.
2. Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд : монографія / Світлана Яківна Єрмоленко. – К. : НДІУ, 2007. – 444 с.
3. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. / Марія Іванівна Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.
4. Радевич-Винницький Я., Іванишин В. Мова і нація: Тези про місце і роль мови в національному відродженні України. // Ярослав Радевич-Винницький, Василь Іванишин. – 6-е вид., доп. – Львів: Вид-во «Апріорі», 2012. – 212 с.

Ніколаєнко Віта,

м. Київ

vita.nik2017@gmail.com

ПРОБЛЕМИ ВІДБОРУ Й ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕКСТОТЕКИ ДЛЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

На сучасному етапі розвитку викладання української мови як іноземної (далі УМІ) прагматично спрямоване і комунікативно-орієнтоване навчання реалізується в основному в навчально-професійній та професійній сферах спілкування. Надзвичайно важливою постає проблема пошуку ефективних форм і методів навчання та належного навчально-методичного забезпечення викладання української мови як іноземної за професійним спрямуванням. Якість підготовки висококваліфікованих іноземних фахівців, які навчаються у вищих навчальних закладах України, багато в чому залежить від того, наскільки успішно вони володіють українською мовою як засобом навчально-професійного спілкування. Це вимагає створення моделей опису і представлення знань наукового стилю української мови, відповідних дидактичним цілям, що означає потребу звертатися до наукового тексту як основної одиниці навчання і до тестів як форм контролю знань за фахом.

Актуальним стає також завдання визначення програми мовної поведінки іноземних випускників різних українських вишів в їх майбутній професійній діяльності українською мовою. Подібна робота повинна проводитися спільно з фахівцями-предметниками, а також у співпраці з уже працюючими в Україні іноземними фахівцями. При такому підході в навчальних програмах кафедр УМІ повинні бути чітко розмежовані завдання для навчання української мови як засобу отримання спеціальності, засобу ведення наукової діяльності та як засобу ділового спілкування. У всіх випадках йдеться про навчання професійно орієнтованої комунікації: в першому і другому випадках – комунікації в навчальній і науковій сферах діяльності з метою отримання вищої освіти, спеціальності або наукового ступеня, а в третій ситуації – навчанні комунікації у власне професійній сфері спілкування. В основі цих трьох видів навчальних посібників повинні лежати абсолютно різні текстотеки. Для вирішення

цього завдання методистам потрібно спочатку змоделювати базовий портрет мовної особистості фахівця гуманітарного, технічного, природничого, економічного, інженерного, медичного та інших профілів, визначити комунікативні потреби студентів кожної категорії у власне професійній сфері діяльності і на цій основі підготувати спеціальні навчальні програми та посібники, а також розробити відповідні форми контролю.

Сьогодні перед вітчизняною теорією і практикою викладання УМІ відкривається ще одна перспектива – створення сучасних професійно орієнтованих засобів навчання на основі гіпертекстової методики викладання УМІ. Необхідно підкреслити, що поняття гіпертексту активно використовується в останні десятиліття в комп'ютерній лінгвістиці і лінгводидактиці, виявилось надзвичайно корисним і при розробці навчальних посібників на паперових носіях за умови, що в їх основу покладено грамотно розроблена текстотека.

При цьому під гіпертекстом розуміється одночасно і форма подання матеріалу, і педагогічна технологія, що забезпечує можливість презентації великих обсягів інформації, запропонованої в нелінійній формі, і її ефективного засвоєння студентами.

У той же час паралельно з підготовкою традиційних за формою виконання професійно орієнтованих навчальних посібників з української мови як іноземної необхідно активно впроваджувати комп'ютерні технології навчання професійному спілкуванню українською мовою і окремим мовам спеціальності. Посібники на паперових носіях повинні органічно інтегруватися в структуру інноваційного дидактичного інформаційного навчального середовища [1; 2].

Для вирішення цього завдання належить розробити комплексну систему проектування інноваційного середовища навчання наукового спілкування на базі інформаційно-комунікаційних технологій, описати механізми її інтеграції в освітній простір українського вишу, а також обґрунтувати модель навчання різних контингентів іноземних студентів з використанням автентичних ситуацій наукового спілкування, забезпечених адекватною технічно-інформаційно-комунікаційною підтримкою.

Таким чином, вирішення проблем професійно орієнтованого навчання: створення термінологічних словників-мінімумів, відбір навчального матеріалу, визначення цілей профільної освіти, створення програм та навчальних посібників українською мовою для певних рівнів та спеціальностей – завдання і викладачів української мови як іноземної, і викладачів профільних кафедр, і вчених, що займаються проблемами навчання української мови за професійним спрямуванням.

Анкетне опитування серед студентів-іноземців 1 та 2 курсів факультету економіки, бесіди з викладачами профільюючих дисциплін і спостереження за ходом навчального процесу на заняттях з профільних предметів (міжнародна економіка, маркетинг, менеджмент, міжнародні економічні відносини, економічна теорія, економічний аналіз та інші) показали, що в найзагальнішому вигляді комунікативні потреби студентів у сфері навчально-професійного та професійного спілкування можуть бути об'єднані в три групи.

Першу групу складають потреби в повному і точному розумінні спеціальної інформації, що міститься в професійно орієнтованих текстах. Основним видом мовленнєвої діяльності тут виступає читання, яке реалізує настанову на максимально повне і точне отримання інформації (повне або вибіркове).

Другу групу комунікативних потреб становлять потреби в репродукованні й продукованні спеціальної інформації в формі усних монологічних висловлювань різних типів, а також в діалогічній формі (бесіда, полеміка).

Третю групу комунікативних потреб становлять потреби в самостійному письмовому складанні документів економічного змісту (договори, угоди, протоколи, комюніке та ін.).

Ми схильні дотримуватися думки Степанової М.М., яка вважає, що основних критеріїв, яким повинні відповідати тексти для читання за фахом, всього три: автентичність, тематична спрямованість, відповідна професійним інтересам студента та створення позитивної мотивації [3, с. 282].

Очевидно, що для розуміння економічного тексту особливого значення набуває знання термінології: як загальнонаукових термінів, так і вузько економічних. Тексти, які стосуються спеціальної літератури, а також тексти статей періодичної преси, що містять термінологічну лексику, мають ряд специфічних лексико-граматичних особливостей, які необхідно враховувати при їх читанні. Ці особливості необхідно враховувати в процесі відбору текстового матеріалу.

Отже, що повинна являти собою текстотека? По-перше, текстотека повинна являти собою сукупність елементів, що складаються зі сфер, ситуацій і тем спілкування, логічно пов'язаних між собою в єдину структуру.

По-друге, текстотека є не довільним набором асоціацій, а тим центром, який містить в собі найбільш потенційну соціокультурну та професійну інформацію, представлену в автентичних текстах, які співвідносяться з відібраними сферами, ситуаціями і темами.

Таким чином, викладачі української мови як іноземної за професійним спрямуванням мусять підвищувати рівень власної професійної компетентності аби зуміти провести аналіз потреб студентів, розробити відповідний курс та наповнити його завданнями для різних видів мовленнєвої діяльності. Перспективу подальшого дослідження проблеми вбачаємо у вивченні шляхів і методів формування умінь і навичок ефективної текстової діяльності студентів, визначенні лінгводидактичних принципів формування навчальної текстотеки за професійним спрямуванням, та обґрунтувані системи роботи з текстами різних мовленнєвих жанрів під час навчання української мови як іноземної за професійним спрямуванням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дунаева Л. А., Клобукова Л. П. Актуальные проблемы теории и методики преподавания русского языка как иностранного XXI века: формирование единого информационно-образовательного пространства // Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI конгресса МАПРЯЛ. – Т. 6. – София: Heron Press, 2007. – С. 232 – 235.
2. Кусько К.Я. Лінгводидактика та лексикографія іноземного науково-технічного тексту // Іноземна філологія. – К., 1994. – № 107. – С. 191–197.
3. Степанова М. М. Отбор текстов для домашнего чтения при обучении английскому языку на неязыковых факультетах / М. М. Степанова // Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуза : сб. науч. ст. по проблемам высшей школы. – Новочеркасск : ЮРГТУ (НПИ), 2009. – С. 282–285.
4. Швець Г.Д. Структура навчальної текстотеки з української мови як іноземної / Г.Д. Швець // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 40. С. 254– 258.

м.Херсон

МОВЛЕННЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДНИК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Пріоритетом державної політики на сучасному етапі розвитку освіти є формування мовної особистості, людини самодостатньої, комунікативно компетентної, здатної й готової до спілкування в будь-якій життєвій ситуації в різних сферах суспільного життя. Реалізація цього завдання поліпшуватиме процес входження учнів у навколишні життєві реалії, сприятиме багатогранному самовиявленню й самореалізації особистості, формуванню навичок володіння словом, мовою, мовленням у різноманітних ситуаціях спілкування.

У Державному освітньому стандарті зазначено, що основна мета навчання української мови полягає в мовленнєвому розвитку школярів – формуванні вмінь висловлюватись в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення [2]. У зв'язку з цим першочерговим завданням навчання української мови в школі є забезпечення формування мовленнєво-мовної компетенції учнів.

Зважаючи на це, мета навчання української мови в середніх освітніх закладах полягає у створенні умов й розробленні шляхів формування мовленнєвої компетентності особистості, здатної до активного спілкування в усіх сферах сучасного життя.

Аналіз наукових джерел, дозволив зробити висновок, що вчені під компетентністю розуміють: здатність людини застосовувати свої знання (С.Шишов, В.Кальней); здатність, що ґрунтується на досвіді або знаннях, які людина розвинула завдяки практиці або освіті (Дж.Равен); навички й уміння, які особистість може використовувати в різних ситуаціях і контекстах та опановуючи нові ситуації (С.Бондар). Отже, науковці визначають компетентність як обізнаність, ерудованість, авторитетність, інформованість.

А. Хуторський розмежує поняття «компетенція» і «компетентність»:

– компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів та процесів та є необхідними для якісної продуктивної дії відносно їх;

– компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [9].

М.Пентилюк зазначає, що «... компетентність – це інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність...» [6, с. 111]. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності, вважає С.Бондар, «така, що вона може виявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, в тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій» [53, с. 8].

Термін «компетенція» увів Н. Хомський на позначення мовних знань для потреб генеративної граматики. Спочатку цей термін позначав здатність, необхідну для виконання певної, переважно мовної, діяльності рідною мовою. Пізніше, завдяки працям соціолінгвістів з'являється термін «комунікативна компетенція».

Терміном «комунікативна компетенція» в методиці викладання української мови оперує О.Хорошковська, яка розуміє під ним уміння й навички різних видів мовленнєвої діяльності. Уживається цей термін і в Державному стандарті, за яким зміст навчання

української мови передбачає різнобічне формування мовної особистості [2, с. 20], а комунікативна компетенція є складовою частиною мети навчання і розуміється як уміння й навички в різних видах, стилях і жанрах мовлення.

Більшість сучасних методистів (М.Пентилюк, Г.Лещенко, О.Хорошковська) оперуючи термінами *мовна і мовленнєва компетентність* учнів, відносять їх до концептуальних засад навчання рідної мови [4, с. 8]. «Мовленнєва компетентність, на думку М.Пентилюк, – поняття комплексне; це складник комунікативної компетентності; діяльність людини, спрямована на розуміння або створення тексту (усного, писемного), що здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності» [6, с. 154]. Вважаємо, що комунікативну компетентність слід розуміти як здатність учнів вільно спілкуватись у будь-якій життєвій ситуації.

Комунікативна компетентність – один із складників мети навчання української мови, яку учені (О.Горошкіна, А.Нікітіна, Л.Попова, М.Пентилюк) пов'язують з поняттям мовленнєва особистість і розуміють її як «здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особливу якість мовленнєвої особистості, набуту в процесі спілкування або спеціально організованого навчання» [6, с. 116]. Науковці вважають, що комунікативна компетентність складається з «мовленнєвої (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), мовної (знання одиниць мови та правил їх поєднання), предметної (уміння на основі активного володіння загальною лексику відтворювати в свідомості картини світу) і прагматичної компетенції (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, врахування функційно-стильових різновидів мовлення)» [6, с. 116]. Отже, учні, засвоюючи мовну систему, формують мовні й мовленнєві уміння й навички, набувають мовної і мовленнєвої компетенцій.

Усі компетенції, на які орієнтується вивчення української мови, тісно взаємопов'язані. З огляду на це доцільно виділити три власне предметних компетенцій (мовну, мовленнєву і комунікативну), кожна з яких має свої різновиди. Власне мовна компетенція дотично до нашого дослідження спрямована на розуміння потреби вивчати українську мову; на засвоєння учнями базових мовознавчих понять про іменні частини мови, оперувати цими поняттями у процесі мовленнєвої діяльності; формування вмінь (лексичних, граматичних, стилістичних, орфографічних) й вмінь заглиблюватися у зміст дидактичного тексту.

Мовленнєва компетенція може бути введена як реальна вимога до засвоєння учнями сукупності знань основних мовленнєвознавчих понять (текст, типи мовлення, стилі мовлення та ін.) та вміння оперувати ними під час роботи з текстом; розуміння видів і способів діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), на основі яких формуються комунікативні вміння й навички (адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане, спираючись на засвоєні поняття), здатність до мовленнєвої творчості (готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах, виступати з повідомленням, дотримуючись стилю і типу мовлення), що загалом породжують особистість, спроможну успішно діяти в суспільстві [3, с.18–24].

Одним із аспектів розвитку мовної особистості, яка виявляє високий рівень комунікативної компетенції, є формування комунікативних вмінь доцільно використовувати засоби української мови в практиці живого спілкування; уміння наводити переконливі аргументи щодо їх використання в процесі спілкування; здатність орієнтуватися в ситуації спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби і способи для оформлення думок у різних сферах спілкування,

пояснювати свій вибір; уміння встановлювати й підтримувати контакт із співрозмовником, змінювати стратегію, мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації, оперувати вивченими поняттями тощо.

Важливою складовою формування комунікативної компетентності учнів є досконале володіння культурою спілкування, термінологічною лексикою. Важливість цього питання пов'язана з тим, що школа повинна готувати мовців, які б досконало володіли українською мовою, розуміли значення вивчених термінів і понять, уміли оперувати ними у процесі спілкування.

Дослідники (Л. Барановська, Н. Безгодова, Н. Бородіна, З. Гирич, Л. Головата, Н. Голуб, І. Дроздова, Г. Онуфрієнко, М. Зарицький та ін.) приділяють значну увагу теоретичним і практичним пошукам, пов'язаними з формуванням термінологічної компетентності учня, окресливши функційні можливості термінознавства в курсі української мови.

Термінознавство сьогодні переглядає свої традиційні положення про сутність терміна, специфіку наукових текстів і розробляє нові проблеми, серед яких чи не найголовнішими є питання про спеціальне призначення терміна, про структуру знань, які стоять за ним [7, с. 38]. У мовознавстві використовують значну кількість пояснень поняття «термін», які здебільшого подібні й відрізняються лише в деталях. У кожній із галузей науки конкретний термін має інше семантичне значення, яке може збігатися зі значенням у загальній мові або може й відрізнятися від нього, однак підкоряється законам тієї мови, якою він створений і в якій він функціонує.

А. Суперанська, Н. Подольська, Н. Васильєва виводять робоче визначення терміна. «Термін – це спеціальне слово (словосполучення), прийняте в професійній діяльності і вживається в особливих умовах. Термін – це словесне визначення поняття, що входить в систему понять певної галузі професійних знань. Термін – це основний понятійний елемент мови для спеціальних цілей» [8, с. 14].

Здобуття якісної освіти передбачає досконале володіння учнями поняттєвою сферою, зокрема, термінологією предмета, що вивчається. Тому школярі повинні бути термінологічно компетентними. Під термінологічною компетенцією учені розуміють «вміння добирати терміни відповідно до виучуваної теми або теми висловлювання, урахувати відмінності між ними, не допускати заміни однієї термінологічної одиниці іншою, уживати терміни відповідно до їх дефініції...» (Т.Стасюк) [7]; «здатність учнів демонструвати належні знання мовленнєвознавчої термінології, вміння та навички користуватися нею, дотримуючись точності й лінгвістичної правильності уживання термінів в усному й писемному мовленні, спираючись на власну внутрішню мотивацію та досвід, усвідомлюючи необхідність самовдосконалення та саморозвитку (О.Пометун) [5].

Ідучи за науковцями (О. Пометун, Г. Фрейман), вважаємо, що в процесі формування термінологічної компетентності учнів результатом навчальної діяльності повинні стати наступні сформовані компетенції: *просторова* (орієнтування учнів в просторі мовленнєвознавчих понять), *інформаційна* (вміння учнів працювати з джерелами інформації), *мовленнєва* (вміння давати визначення вивченим термінам і поняттям, будувати з ними усні та письмові висловлювання), *логічна* (аналізувати, пояснювати історичні мовні явища, формулювати теоретичні поняття, робити висновки), *інформаційна* (оцінювання, порівняння, пояснення фактів і явищ мови на основі інформації, отриманої з різних джерел)

та ін. [5]. Варто зазначити що формування таких компетенцій має в здійснюватися в єдиному контексті.

Таким чином, комунікативна компетентність учнів основної школи охоплює комплекс знань, умінь та навичок правильної організації спілкування, що має забезпечувати ефективний обмін інформацією, давати змогу глибше познайомитися з навчальною інформацією, прогнозувати особливості взаємодії з іншими учнями у процесі аналізу мовленневознавчих понять з української мови тобто бути термінологічно компетентними у сфері своєї діяльності [7]. Під термінологічною компетенцією розуміємо вміння учнів добирати терміни відповідно до теми висловлювання, урахувати відмінності між ними, не допускати заміни однієї одиниці іншою, уживати терміни відповідно до їх дефініції, розрізняти їх.

Термінологічна культура учня формується на основі знання мовних норм, законів і механізмів функціонування як логіко-поняттєвої, так і лексичної підсистем терміносистеми, або іншими словами – на синтезі навчальної ерудиції з мовознавчою, в тому числі термінознавчою [7].

Формування в учнів мовленнєвої компетентності на основі засвоєної термінології передбачає навчально орієнтовану комунікацію. З метою забезпечення належного рівня підготовки учнів, необхідно сформувати в них достатній рівень мовленнєво-комунікативної компетентності, а також умінь сприймати інформацію й аналізувати її, моделювати власну позицію щодо виучуваних понять і термінів, встановлювати й підтримувати міжособистісні зв'язки з іншими учнями у процесі роботи з цими одиницями. Ця мета буде досягнута, якщо належною мірою реалізуються можливості змісту навчання української мови, форми організації, методів і прийомів навчання, необхідних для цілеспрямованого формування термінознавчої компетентності як складової комунікативної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С.Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – с. 8-9.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти школи : – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/.
3. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: [монографія] / Оксана Анатоліївна Кучерук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.
4. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативного спрямування навчання мови / Марія Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 1999. – №3. – С.8–10.
5. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. – К. : Б. в., 2007. – 144 с.
6. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посібник / Кол. авторів за ред. М.Пентилюк. — К.: Ленвіт, 2003. — 149 с.
7. Стасюк Т. В. Нові тенденції розвитку термінознавства: здобутки міжнародної наукової групи Р. Теммерман / Т.В.Стасюк// Термінологічний вісник : зб. наук. праць / Відп. ред. В. Л. Іващенко. – К. : Інститут української мови НАНУ, 2013. – Вип. 2 (1).
8. Суперанская А. В. Общая терминология. Вопросы теории. / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева / Отв. Ред. Т. Л. Канделаки. [изд. 6-е.]. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012.

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – с.135-157.

Олексенко Володимир,
м. Херсон

СУЧАСНІ СЛОВОТВІРНІ ПРОЦЕСИ В КОНТЕКСТІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Проблема концептуального змісту лексичних одиниць як чинника і результату об'єктивної світу у лінгвістичній науці початку ХХІ сторіччя є однією з актуальних, пріоритетних і дискусійних. Різноманіття думок і напрямів свідчить про те, що концептуальний універсум картини світу надто широкий і для його моделювання необхідний комплексний аналіз мовних засобів різних рівнів. Незаперечним є твердження, що саме у слові акумулюються особливості сприйняття світу, зберігається в поколіннях історичний досвід, його генетична пам'ять. Лінгвісти відзначають, що у процесі пізнання дійсності постійно спостерігаємо стратифікацію нових поняттєвих одиниць, що набувають мовної форми, яка об'ємно актуалізує субстанційну і функційну специфіку, адже саме ці аспекти системи становлять словотвірне ядро української мови. Стабільно продуктивні словотвірні типи підтверджують провідну роль іменників – інновацій у учасній українській літературній номінації.

Гносеологічний характер уявлень і понять зумовлює дериваційну актуалізацію концептуального змісту слів у його тематичних і смислових (змістових) модифікаціях. Це визначається передусім когнітивною діяльністю людини, яка тісно пов'язана з мовою як важливим інструментом пізнання. Таким чином, вивчення мовних одиниць у межах антропоцентричної парадигми неможливо без урахування дериваційного потенціалу слів і, відповідно, без звернення до словотвірного рівня мови: словотвірний аспект дає змогу з'ясувати ознаки і властивості денотативно зв'язаних одиниць, їх зв'язки і відношення, аксіологічне навантаження, а також визначити комунікативну значущість лексичної одиниці для мовної свідомості її носія.

Комплексний аналіз лексичних одиниць, що розкриває механізм утворення і функціонування нових слів, дає змогу встановити неоднолінійні відношення форми і змісту. Протиставлення «мовного» і «концептуального» стверджує динамічну природу концептуальних структур, активність і креативність як головні властивості мотивованого знака. «Формування номінацій, – відзначає Є. Карпіловська, – можна уявити як процес, що відбувається у два етапи. На першому – в результаті мисленнєвої діяльності людини відбувається концептуалізація дійсності, тобто виділення відповідного об'єкта номінації і категоризації загального поняття про цей об'єкт [...]. Результатом цього етапу є відповідна логічна, когнітивна структура, що потребує номінації – мовного позначення. Другий етап становить мовну категоризацію сформованої когнітивної структури, вироблення змісту і форми її мовного позначення – номінації» [2, с.52].

Мова, звичайно, не є просто засобом механічного відбиття реальності, а більшою мірою – можливістю осягнути й інтерпретувати (а відповідно пояснити) цю реальність. Способи мовної категоризації світу дослідники здебільшого розглядають з позицій лексикології

і меншою мірою – з позицій словотвору. Попри вагомі здобутки в галузі когнітивної ономазіології (Т. Борисова, А. Вежбицька, Т. Вензіна, М. Всеволодова, Є. Карпіловська, О. Кубрякова, М. Курушина, О. Селіванова та ін.) увага до сучасних змін у системі номінації, поза будь-яким сумнівом, є **актуальною**. Слушною є думка Є. Карпіловської про те, що «аналіз мовної динаміки, осмислення змін у лексиконі, конкурування питомих і запозичених ресурсів номінації гостро ставлять перед мовознавцями завдання з'ясувати придатність словотвірних засобів мови для нових когнітивних потреб мовців, їх нових мовних смаків [...]. Вивчення активності засобів словотворення підтверджує дію правил чи спонукає до їхнього доповнення, уточнення, а то й до їх заперечення та формулювання нових правил, більш відповідних живій мовній практиці» [1, с. 278].

Завдання нашої розвідки – дослідити вплив сучасних словотвірних процесів на зміни, що відбуваються у мовній картині світу.

Фактичним матеріалом дослідження є похідні одиниці, зафіксовані в пресі, відкритих джерелах інформації, а також в словниках А. Нелюби [4; 5].

Із-поміж аналізованого матеріалу заслуговує на увагу група іновацій на позначення осіб жіночої статі за родом (видом діяльності), переконаннями. Наприклад: *правдописка, прогресистка, профанаторка, проштрафленниця, психіаторка, радикалка, держдумівка, ДНРівка, редактриса, реклетирка, рестораторка, автомайданівка, антитерористка, депутатка, синхроністка, УДАРівка* (зафіксовані в словниках А. Нелюби). Сюди ж відносимо й одиниці того самого ряду за напрямом і характером мотивації та способом творення: *блогерка, членка (членкиня, як дублет, без семантичних та стилістичних відтінків), доцентка, кандидатка, ініціаторка*. До цієї групи відносимо й лексеми-інновації: *кримнашистка, пропутінка* (утворене за допомогою суфікса від *пропутінець*: А мати його – не кримнашистка і не пропутінка, але вона також досить байдужа до політики і точно не може нічого подібного сказати. (<http://forum.maidan.org.ua>); *Кримняша* (похідне від *Крим + няша*) широко відоме в мережі найменування кримського «прокурора» Н. Поклонської; відповідно одиниця відмінна за значенням, способом творення від *кримнашистка*): Та ладно, гарна, як та *Кримняша* (<http://soracinua.livejournal.com>). Аналогічно утворенні й похідні з суфіксом -иц-: *атошниця* ← *атошник*, *ватниця* ← *ватник*.

Твірні основи подібних утворень відзначаються активністю й позначені в мовній картині світу носіїв як комунікативно актуальні. Така ситуація, – на думку А. Крушиної, – підтримується системою, що має ряди номенів зі специфічним спеціалізованим суфіксом на позначення осіб жіночої статі [3, с.119]. На нашу думку, таке активне творення іменників жіночого роду спричинює перебудову лексико-семантичних груп, по-перше, а по-друге, модифікує мовну картину світу, в якій жінці належить більше соціальних ролей, ніж було дотепер.

У ролі однієї одиниці виступають утворення *кримнаш, дєбілбля, кумпутіна, путенпомоги*, що свідчить про входження до когнітивної бази таких цілісних одиниць, які синтетично позначають цілу ситуацію, відому певній спільності. А. Крушина вважає їх згорнутими мінімальними одиницями тексту, адже поза контекстом вони не будуть зрозумілими носіям мови [Там само]. Такі – утворення не втрачати своєї актуальності доти, доки буде актуальною ситуація, за якої вони виникли. З погляду когнітивної номінації такі лексичні інновації будуть цікаві передусім тим, що демонструють механізм входження чи вилучення певних елементів з розряду значущих і активно вживаних, а також добре показують тенденції в способах означування словосполучених назв.

Відзначаються й словотвірною активністю одинці на зразок: *автокаліпсис*, *бандербаєвець*, *Бен-Путін*, *Бреховшек* або ще: *Януковоч* (*Янук [ович]* + *овоч*: *Януковоч* і *страуси* (<http://www.kaniv.net/news.php?p=51806>), *дебіломатія* (*дебіл* + *[дипл]* *оматія*): «Певно, Путін, Рогозін, Лавров та інші гадають, що термін «дипломатія» походить від слова «мат», тому й висловлювання їхні – це «дебіломатія» (Максим Міщенко «Дебіломатія» 10.09.15; 14:37; <http://wz.Lviv.ua/blogs//140856-debilomatiya>); *Львів'ярня* (*Львів* + *[кав]* 'ярня); За рахунок збільшення кількості кав'ярень (їх гострі на думку студенти факультету журналістики Франкового університету так влучно назвали «Львів'ярнями»), крамничок тощо з'явилися нові робочі місця (Максим Міщенко «Поетичні гастролі по-львівськи», 01.10.15; 12:00; <http://wz.Lviv.ua/blogs/143101>).

Погоджуємося з думкою А. Крушиної, що похідні контаміновані утворення є цінним матеріалом для розуміння когнітивних процесів аналізу і синтезу мовного матеріалу свідомості мовця [Там само].

Отже, активізація в мові комунікативно актуальних понять свідчить про системні зрушення в мовній картині світу. Така активізація підтримується словотвірною природою мови, оскільки процес номінації тісно пов'язаний із мисленневими процесами. Похідні одиниці, що набувають системного характеру чи в плані мотиваційних ознак, чи словотворчих формантів, поступово закріплюються в мові і у свідомості її носіїв і по-новому формують уявлення про навколишній світ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Карпіловська Є. Засади словотвірної категоризації лексики у міжслов'янських паралелях / Є. Карпіловська // Swetlana Mengel (Hg) *Slavishe Wortbildung im Vergleich Theoretische und Pragmatische Aspekte*: LIT. – P.272 – 292.
2. Клименко Н. Ф., Карпіловська Є. А., Кислюк Л. П., Динамічні процеси в сучасному українському лексиконі : монографія / Клименко Н. Ф., Карпіловська Є. А., Кислюк Л. П. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2008. – 336 с.
3. Крушина М. А. Особливості сучасних словотвірних процесів як відображення мовної картини світу / М. Крушина//Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Філологія.- 2016.- Вип.74.- С.117-120.
4. Нелюба А. Лексико-словотвірні інновації 2012-2013 : Словник / А.Нелюба, Є. Редько [за заг. ред. А. Мелюти]. – Х.: Харківське історико-філологічне товариство, 2014. – 172 с.
5. Мелюта А. Лексико-словотвірні інновації (2014) : Словник / А.Мелюта, Є. Редько [за заг. ред. А. Нелюби]. – Х.: Харківське історико-філологічне товариство, 2015. – 220 с.

Омельчук Сергій,

м. Херсон

omegas1975@gmail.com

НАУКОВЕ І НЕНАУКОВЕ В ПРОЕКТІ НОВОЇ РЕДАКЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ 2018 РОКУ

Ця розвідка не претендує на вичерпний аналіз проекту нової редакції Українського правопису 2018 року, розміщеного на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України

за покликанням <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-novoyi-redakcii-ukrayinskogo-pravopisu>, а є низкою пропонов і зауваг по суті до тих матеріалів, що викликають, на наше переконання, заперечення й роблять правопис засадничо ненауковим.

Заувага перша. Насамперед у проекті правопису невмотивовано замінено термін *знак м'якшення м'яким знаком* (с. 6, 20 та ін.)!

По-перше, в абетках, поданих в академічних лексикографічних працях, виданих Інститутом української мови й Інститутом мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України, **ь** кваліфікують саме як *знак м'якшення*, зокрема «Український орфографічний словник» за ред. В. Скляренка (2008) [9], «Орфоепічний словник української мови в двох томах» за ред. М. Пешак, В. Русанівського (2001) [4], «Словник наголосів» С. Головащука (2003) [2] тощо. По-друге, у чинному Українському правописі (§§ 16–17) (2011), а також в усіх попередніх виданнях, починаючи з 1993 року, йдеться про вживання *знака м'якшення*. По-третє, термін *знак м'якшення* зафіксовано ще в «Нормах сучасної української літературної мови» О. Синявського (1941) [10]. *Знаком м'якшення* названо літеру **ь** також у «Головних правилах українського правопису» Ю. Шевельова (1946) [11], зокрема в українській абетці, а також у параграфі «М'якшення приголосних» (розділ «Правопис приголосних»). По-четверте, у програмі «Українська мова. 1–4 класи» (2012) [7] уведено термін *знак м'якшення*. У змісті навчального матеріалу чинної програми з української мови для основної школи також ужито термін *знак м'якшення*, наприклад: «Апостроф. *Знак м'якшення*»; «Правила вживання *знака м'якшення*». Зрештою нормативний термін *знак м'якшення* закріплено і в окремих статтях енциклопедії «Українська мова» (2004) [6].

Великий тлумачний словник сучасної української мови (2009) [1] фіксує дев'ятеро значень прикметника *м'який*: 1) такий, який легко згинається, подається при дотикові, натискуванні, обробленні (*м'яка подушка, м'який хліб, м'яка вода*); 2) який легко піддається стисканню, розтиранню (*м'яка земля*); 3) приємний для сприймання органами чуття (*м'який голос, м'які кольори*); 4) лагідний, поступливий (про людину); 5) плавний (*м'які рухи*); б) з невиразними, розпливчастими контурами (*м'які риси обличчя*); 7) який легко піддається впливові; поступливий, лагідний, добрий (*м'яка вдача, м'який погляд*); 8) несуворий, поблажливий, увічливий (*м'який вирок, м'який докір*); 9) помірно теплий (про клімат, погоду).

Ураховуючи, що в сучасній українській мові літерою **ь** позначають м'якість попереднього приголосного звука (*тінь, кільце*) або роздільну вимову (*віньєтка, коньяк*), жодне зі значень прикметника *м'який*, поданих у словникові, не відбиває дефінітивних особливостей цієї літери.

Стає очевидним, що для номінації літери **ь** відповідно до функційних особливостей її закономірним і науково обґрунтованим є використання терміносполучення *знак м'якшення*, у структурі якого залежний компонент – девербатив *м'якшення*, утворений від дієслова *м'якшити*, позначає «зм'якшувати, пом'якшувати».

Заувага друга. Ураховуючи те, що звуки є основною одиницею фонетики, а в написанні слів ми оперуємо літерами на позначення голосних і приголосних звуків, варто в проекті Українського правопису уникати формулювань типу: *Після префіксів та першої частини складних слів, що закінчуються на твердий приголосний* (с. 8) (правильно – *...що закінчуються літерою на позначення твердого приголосного*); *Після префіксів із кінцевим приголосним* (с. 8) (правильно – *Після префіксів із кінцевою літерою*

на позначення приголосного); Після слова *на голосний* (с. 18) (правильно – *Після слова, що закінчується літерою на позначення голосного*). Тим паче, що в Правописові натрапляємо на нормативні формулювання: *На початку слова та після букви, що позначає голосний* (с. 6); *Після букв на позначення губних приголосних* (с. 8); *Після букви на позначення приголосного* (с. 8); *Після букви на позначення голосного перед більшістю букв, що передають приголосні* (с. 18).

Заувага третя. У розділі «Правопис буквених, морфемних та інших складників основи слова» науково невиправдано звучить формулювання: «Щоб уникнути збігу приголосних, важких для вимови, та для досягнення милозвучності, в українській мові вживають прийменник у між словами та префікс у- на початку слів...» (с. 17). Виходить, що в усному мовленні ми вживаємо прийменники і префікси, а не звуки! Доречним було б формулювання: *Щоб уникнути збігу літер на позначення приголосних звуків, важких для вимови, на письмі вживають прийменник у між словами та префікс у- на початку слів...*

Заувага четверта. Порушує принцип науковості формулювання «...*букву т у групі приголосних -стн- зберігаємо...*» (с. 22). Як можна літеру зберігати в групі звуків, адже літера і звук – одиниці різних мовних систем?

Заувага п'ята. Проект Українського правопису містить позанормативне мовознавче поняття «подвоєння приголосних»: *Подвоєння приголосних як наслідок їх збігу* (с. 23); *Немає подвоєння приголосних у таких словах* (с. 23); *Маємо подвоєння приголосних у словах* (с. 24) тощо. Водночас натрапляємо й на науково виправдане використання термінного словосполучення «подвоєння букв»: *Подвоєння букв на позначення приголосних маємо також...* (с. 23); *Подвоєння букв як наслідок подовження приголосних* (с. 24).

Чи може відбуватися подовження букв або подвоєння звуків? З огляду на те що подвоєння літер – явище графічне (орфографічне), а подовження звуків – фонетичне (вимовне), назву орфограми «Подвоєння приголосних» варто замінити на «**Подвоєння літер**».

Звернімо увагу на те, як сформульовано в програмі для середньої загальноосвітньої школи «Українська мова. 5–9 класи» (2017) [8] мовознавчі питання, що їх мають усвідомити учні: «Подвоєння букв у загальних і власних назвах іншомовного походження». У підручникові для 5-го класу І. Ющук, дотримуючи принципу науковості, теоретичний матеріал подає так: «У нашій мові приголосні в деяких випадках подовжуються (вимовляються довше, ніж неподовжені). Такі приголосні звуки на письмі позначаються подвоєними буквами» [12].

Заувага шоста. У тексті правопису звуки і звукосполучення необхідно подавати в прямих квадратних дужках, а букви й буквосполучення – без них. Тоді уникнемо таких недоречних формулювань, як: *група приголосних -цьк- змінюється на -чч-, а -ськ- – на -ч-* (с. 16) (правильно – *група приголосних [ц'к] змінюється на [ч:], а [с'к] – на [ч]* або *група літер -цьк- змінюється на -чч-, а -ськ- – на -ч-*); «*групи приголосних -ськ-, -зьк-*» (с. 17) (правильно – *групи приголосних [с'к], [з'к] або групи літер -ськ-, -зьк-*) і под.

Заувага сьома. У параграфі «Прикметникові та дієприкметникові суфікси» (с. 28-30) не йдеться про дієприкметникові суфікси. Отже, потрібно змінити назву цього параграфа або подати окремим пунктом правопис дієприкметникових суфіксів *-н-, -т-*.

Заувага восьма. Чи варто в тексті правопису послуговуватися запозиченими словами, замість українських відповідників? Наприклад: *слова-терміни, до складу яких входить літера алфавіту* (с. 35), *назвою літери грецького алфавіту, що лексикалізувалася* (с. 37).

Беззаперечно, запозичення в наш час – один із продуктивних і важливих шляхів поповнення лексичної системи мови, проте переважання його над іншими механізмами, спрямованими на пошук власних ресурсів, великою мірою шкодить мові. Отож цілком закономірним є те, що в річищі оновлення поняттєво-термінологічного апарату сучасної науки, зокрема й мовознавчої, учені-термінологи особливої уваги надають відродженню національної термінології. З цього погляду науковий інтерес становить мовознавча розвідка Олександра Рибалка «Правдиве українське слово», у якій автор не лише пропонує замінити запозичені термінні слова *алфавіт* і *азбука* українським відповідником *абетка*, а й сам активно послуговується цією лексемою у своїх працях [5].

До речі, іменником *абетка* й похідним від нього прикметником *абетковий* закономірно послуговуються розробники Державного стандарту України «Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять» [3]. Наприклад, у змісті документа читаємо: «Літерні позначення треба подавати за відповідною *абеткою* в такій послідовності: літерні позначення за українською *абеткою*; літерні позначення за латинською *абеткою*; літерні позначення за грецькою *абеткою*»; «Назву *абетки* перед літерними позначеннями не зазначають»; «Іншомовні терміни-відповідники стандартизованих термінів в *абеткових* покажчиках розташовують за *абеткою* відповідної мови...».

Отже, цілком виправданою й науково обґрунтованою є позиція щодо активного поширення не лише в розмовному, а й у науковому мовленні слова *абетка*, яке відповідно до «Етимологічного словника української мови» є власне українською назвою азбуки, утвореної за вимовою перших двох літер (*а*, *бе*).

Заувага дев'ята. У проекті правопису треба позбутися незанормативного використання дієслівних форм на *-ся*: *У прислівниках такого зразка, утворених від складних прикметників, що пишуться з дефісом* (с. 45); *В окремих випадках після знака питання (знака оклику), що стоїть у середині речення для надання питальної (окличної) інтонації, пишеться мала буква* (с. 51); *З великої букви пишеться* (с. 51); *Службові слова (артиклі, прийменники та ін.) у складі прізвищ та імен іншомовного походження пишуться з малої букви* (с. 53); *При оформленні цитат застосовуються такі розділові знаки* (с. 213); *Прізвище автора або інше джерело цитування подається після цитати звичайно в круглих дужках* (с. 214); *...використовуються такі способи членування тексту* (с. 215); *...застосовується комбінована система літерно-цифрової нумерації* (с. 215) та ін.

Такі приклади засвідчують тенденцію до позанормативного використання в українськомовних наукових текстах словосполучень із дієсловами на *-ся*, розвинутих під впливом російської мови, де поширеною є синтаксична категорія пасиву. Зауважимо, що зворотні дієслова на *-ся* в українській літературній мові необхідно вживати за їхнім прямим призначенням – лише стосовно неперехідної дії, тобто коли є суб'єкт дії, але неможливий об'єкт, на який спрямовано дію, оскільки суб'єкт одночасно є й об'єктом. З огляду на зазначене слова *прикметник*, *мала літера*, *службові слова*, *розділові знаки*, *прізвище*, *система нумерації* в поданих формулюваннях є лише об'єктом, на який спрямовано мисленнєву дію, і не можуть бути суб'єктом, що виконує цю дію (тобто речення само себе утворити не може). Отже, перевагу слід віддавати активним моделям, які в науковому контекстові зберігають стильову нейтральність.

Водночас у тексті проекту Правопису вжито й інші дієслівні форми – *пишемо*, *відмінюємо*, *ставимо* тощо. Тож варто уніфікувати дієслова на позначення мисленнєвих процесів, вилучивши з правопису позанормативну форму на *-ся*.

Заувага десята. У тексті правопису потребує внормування використання займенників *їх* – *їхній*. Порівняймо: *Це чергування також відбувається в коренях дієслів і змінює їхні значення* (с. 13) – *Назви житлових приміщень, сільськогосподарських і технічних будівель і їх частин* (с. 87) – *Терміни іншомовного походження, які позначають предмети, структурні елементи, геометричні фігури та їхні частини* (с. 87) і под.

По-перше, слід уникати безпідставно вжитого препозитивного займенника *їх*, якому притаманний неповний ступінь формальної граматизації значення присвійності. По-друге, займенник *їхні* в поданих прикладах формулювань не виражає значення присвійності, що було б підставою вжити його в препозиції до означуваних іменників.

Отже, позиція в реченні зазначених займенників має відповідати безпосередній синтаксичній ролі *їх*, зокрема особові займенники *його*, *її*, *їх* у формі родового відмінка, семантично співвідносні з іншими іменними частинами мови, у реченні є непрямим додатком. Порівняймо: *чергування звуків змінює значення* (чого?) **дієслів** – *чергування звуків змінює значення* (чого?) **їх** (ми ж не скажемо: *чергування звуків змінює дієслів значення*). В обох прикладах є непрямий додаток, який стоїть у постпозиції до означуваного іменника незалежно від способу морфологічного вираження.

Це означає, що з погляду внутрішньої будови синтаксичних конструкцій нормативним буде таке формулювання: *Це чергування також відбувається в коренях дієслів і змінює значення їх; Назви житлових приміщень, сільськогосподарських і технічних будівель і частин їх; Терміни іншомовного походження, які позначають предмети, структурні елементи, геометричні фігури та частини їх.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Кер. вид. проекту П. М. Мовчан, В. В. Німчук, В. Й. Клічак; Ін-т української мови НАН України, Ін-т мовознавства НАН України, Всеукраїнське тов-во «Просвіта» імені Т. Шевченка. – К.: Дніпро, 2009. – 1332 с.
2. Головащук С. І. Словник наголосів: понад 20 000 слів / С. І. Головащук. – К.: Наук. думка, 2003. – 320 с.
3. ДСТУ 3966:2000 Термінологія: Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять / [розроб. Л. Єршова, Н. Куземська, В. Моргунюк, Л. Пшенична, І. Яковлева]. – К.: Держстандарт України, 2000. – 32 с.
4. Орфоепічний словник української мови: в 2 т. Т. 1: близько 140 000 слів / [уклад. М. М. Пещак, В. М. Русанівський, Н. М. Сологуб та ін.]; за ред. М. М. Пещак, В. М. Русанівського. – К.: Довіра, 2001. – 958 с.
5. Правдиве українське серце. Олександр Рибалко / упор. І. Гирич, К. Рибалко; заг. ред. К. Рибалко. – Видавничий дім «Простір», 2010. – 832 с.
6. Українська мова: енциклопедія / [В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. – 2-ге вид., виправл. і доп. – К.: Укр. енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.
7. Українська мова [Електронний ресурс]: програма для загальноосв. навч. закладів. 1–4 класи / [уклад. М. С. Вашуленко, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищепи та ін.]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/01_ukr.pdf.

8. Українська мова. 5–9 класи [Електронний ресурс]: оновлена програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К., 2017. – Режим доступу : <https://ukrmon59-new.ed-era.com/zmist.html>.

9. Український орфографічний словник : близько 172 000 слів / укл. : В. В. Чумак, І. В. Шевченко, Л. Л. Шевченко, Г. М. Ярун ; за ред. В. Г. Скляренка. – 7-е вид., переробл. і доп. – К. : Довіра, 2008. – 984 с.

10. Синявський О. Норми української літературної мови / Олекса Синявський. – Львів : Укр. вид-во, 1941. – 364 с.

11. Шерех Ю. Головні правила українського правопису / Юрій Шерех. – Neu-Ulm : Прометей, 1946. – 60 с.

12. Ющук І. Рідна мова: підручник для 5 кл. / І. Ющук. – 4-те вид. – К. : Освіта, 1998. – 239 с.

Омельчук Юлія,
м. Херсон
lady.julli.om@gmail.com

ЛІНГВОКОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ ТВОРЕННЯ ПСЕВДОСМИСЛУ В АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ «ФЕЙКОВИХ» НОВИНАХ

Одним із форматів ситуаційно-текстової репрезентації знань у «фейкових» новинах може бути визнана текстова ситуація, під якою ми, услід за О. П. Воробйовою, розуміємо тематично поєднаний змістовий компонент тексту, який репрезентує певну концептуальну ситуацію через комплекс мовних засобів, зображених у межах композиційно та структурно цілісного фрагменту тексту або розсереджених у текстовій тканині [1, с. 18-19].

Неправда, представлена вперше, як об'єктивні знання в псевдоновинах, породжує певні «нові знання» аудиторії, а неправдива інформація повторена ще раз, так само як і нова брехня, дозволяє підтримувати і контролювати знання тієї самої аудиторії. Неправда є способом прояву влади і дозволяє здійснювати контроль над дискурсом (громадським і публічним), перемикає увагу аудиторії на нові «знання» – неправдиву інформацію, як правило, різку, помітну, часом абсурдну, обмежувати доступ до більш важливої інформації або ж зовсім перекривати її [2, с. 221].

Мовне втілення викривлення інформації відбувається в тому випадку, коли дійсний стан речей підмінюється нереальним. Основними видами якості внутрішніх розбіжностей є приховування існуючої інформації, або, у випадку вербальної комунікації, невиконання, і створення неіснуючої інформації, або, у випадку вербальної комунікації, вигадка. Їх комбінація породжує фальсифікацію, за допомогою якої правдива інформація підмінюється неіснуючою. До таких номінацій за результатами лінгвостилістичного та концептуального аналізу текстів псевдоновин належать:

- фальсифікація інформації, вербальне втілення якої відбувається за допомогою таких лексичних одиниць: falsification, false, bill of goods тощо;
- перебільшення інформації, смисл якої актуалізується через такі лексеми: exaggerate, embellish, extravagance, hype, hyperbole, inflation, overdo, overstate.

Фальсифікація інформації та її перебільшення ґрунтуються на контрасті між інформацією правдивої та «фейкової» новини стосовно фактів із особистого життя людини, її соціального та політичного життя. Щодо фактів соціального життя взагалі, то предметом обману (неправди) може бути і неістота, її технічні характеристики, переваги та недоліки щодо її застосування людиною.

Особливістю текстів псевдоновин є мапування ознак істинної інформації з різних сфер життя людини та соціуму взагалі на неправдиву через вивчення специфіки актуалізації та взаємодії опозиційних фреймів СФЕРА ПРАВДИ vs. СФЕРА НЕПРАВДИ. Йдеться про навмисне перекручення інформації елементів соціальної культури суспільства в текст псевдоновини з метою створення псевдосмислу – смислу, якого набуває певне твердження в результаті перекручення, перебільшення/применшення, фальсифікації, замовчування фактів; обмовляння особи, пліток, наклепу тощо. Псевдосмисл не є результатом діяльності лише адресанта й адресата окремо, він є результатом їх взаємодії, оскільки автор обирає мовні засоби для вираження неправдивого смислу, а реципієнт сприймає, пізнає інформацію, аналізує текст і синтезує цілісний смисл повідомлення.

Особливості формування псевдосмислу в тексті «фейкової» новини «Conspiracy Theorist Convinces Neil Armstrong Moon Landing Was Faked» («Теоретики таємно змовились і запевняють, що висадка Ніла Армстронга на Місяць була вигадкою») ілюструємо через побудову мережі ментального простору текстової ситуації «фальсифікація інформації».

Семантичний аналіз лексичних одиниць тексту псевдоновини демонструє, що вербалізація фрейму СФЕРА ПРАВДИ здійснюється шляхом залучення слів на позначення серйозних публічних заходів та загальноживаних інтернет-ресурсів – press conference, YouTube, за участі зацікавлених представників соціуму та відомих персоналій – reporters, famed astronaut, у межах анонсованих заходів Усесвітнього масштабу – moon landing, Apollo 11 mission, за допомогою реального космічного устаткування – the Lunar Module та чітко зазначеною датою події – July 20, 1969 [3]. Використання наведених вище лексем є свідченням правдивості описуваного явища.

Об'єктивація фрейму СФЕРА НЕПРАВДИ у псевдоновинах може простежуватися з самого початку тексту. Так, наприклад, у самому заголовку новини зазначено, що повідомлення про висадку на Місяці є фейковим: «...Moon Landing Was Faked». Крім того, ефект обману підсилюється використанням іменників hoax, lie, lying bastards, faked moon landings, що ніби спростовують факт здійснення легендарної висадки на Місяць: his historic first step on the moon was part of an elaborate hoax orchestrated by the United States government; for me to realize I had been living a lie; He knows a lot more about faked moon landings than I ever could; Those lying bastards at NASA went through all the trouble to fake the moon landing [3]. Уживання частки not підсилює сумніви авторів псевдоновини, що політ на Місяць взагалі відбувся: did not in fact travel 250,000 miles over eight days»; «You can't land on the moon!» [3].

Вивчення характеру взаємодії зазначених фреймів дало нам поштовх до моделювання концептуальних ситуацій та побудови ментальних просторів. У процесі концептуального мапування відбувається проекція «вхідних просторів» («input spaces») на окрему царину, що абсорбує значення номінативних одиниць вхідних просторів, й визначається як простір бленду або бленд («blended space» or «blend»). Як результат, у межах бленду утворюється емергентна структура (emergent structure) як продукт інтеграційних процесів уяви (imaginative processes of integration) [4], що й містить новостворене значення.

Кожний вхідний простір наповнено лексичними одиницями на позначення таких слотів: СФЕРА ДІЯЛЬНОСТІ, ДІЯ, ЧАС ПЕРЕБУВАННЯ, МІСЦЕ ПЕРЕБУВАННЯ, ВЛАСТИВОСТІ, АРТЕФАКТИ, СОЦІАЛЬНІ ІДЕЇ / ПОНЯТТЯ. Вербальне наповнення слотів здійснено за допомогою семантичного аналізу номінативних одиниць текстів псевдоновин і текстів правдивих новин.

Так, царина правдивої інформації (вхідний простір 1) з урахуванням вищезазначених слотів уміщує номінативні одиниці:

- слот СФЕРА ДІЯЛЬНОСТІ: astronaut, the crew, the 1st human to walk on the surface of the Moon;

- слот МІСЦЕ ПЕРЕБУВАННЯ: the Moon, lunar orbit, spacecraft, boulder-filled landing zone;

- слот ВЛАСТИВОСТІ: to be sure, to be cognizant;

- слот АРТЕФАКТИ: mission patch, US flag, moon germs;

- слот ДІЯ: land on the Moon, leave the names, lift off, descend the surface, plant the US flag, dock with Columbia;

- слот ЧАС ПЕРЕБУВАННЯ: at 4:14 p.m.; 2 hours and 36 minutes; on July 20, 1969; on July 24, 1969; at 10:56 p.m.; 240,000 miles;

- слот СОЦІАЛЬНІ ІДЕЇ / ПОНЯТТЯ: to get Apollo 11 to the Moon in time; to go to the surface; to transmit movements live to Earth; to explore the surface; to lift off from the Moon.

Вхідний ментальний простір царини неправдивої інформації (вхідний простір 2) структуровано такими лексичними одиницями:

- слот СФЕРА ДІЯЛЬНОСТІ: famed astronaut, the crew, legendary astronaut;

- слот МІСЦЕ ПЕРЕБУВАННЯ: press conference, the Moon;

- слот ВЛАСТИВОСТІ: to be emotional, to be forced, to be shocked, memory must be flawed;

- слот АРТЕФАКТИ: moon rocks, helmets, the rippling of the flag, footage;

- слот ДІЯ: didn't travel, didn't touch down on the Moon, didn't perform various experiments, you can't land on the Moon, faked Moon landing;

- слот ЧАС ПЕРЕБУВАННЯ: on July 20, 1969, 8 days, 250,000 miles;

- слот СОЦІАЛЬНІ ІДЕЇ / ПОНЯТТЯ: to be forced to reconsider every single detail of the monumental journey, to have been living a lie, elaborate hoax, to film on a soundstage.

Бленд, ментальний простір, де відбувається концептуальна інтеграція значень складників вхідних просторів 1 та 2, містить позначення їх ролей: ідентифікація ролі висадки на Місяць відомого астронавта Ніла Армстронга та його екіпажу, відстань, яку вони подолали від поверхні Землі до Місяця, і його невпевненість щодо вже начебто виконаної справи створює перекручений смисл тексту псевдоновини.

Псевдосмисл «фейкової» новини «Conspiracy Theorist Convinces Neil Armstrong Moon Landing Was Faked» розкривається через порушення причинно-наслідкових зв'язків між родовим простором, який містить універсальні знання про істинність новини та може бути представлений концептуальною метафорою НОВИНА Є ПРАВДА, й новим ментальним простором, простором бленда, де відбувається концептуальна інтеграція значень, що проектується з двох вхідних просторів.

Попри відсутність словесного оформлення результату концептуального злиття, ця когнітивна операція забезпечує формування псевдосмислу «фейкової» новини: Ніл Армстронг не торкався поверхні Місяця, його перебування там є ретельно підготовленою

брехнею. Цей смисл відтворюється в емергентній структурі бленда шляхом комбінації значень номінативних одиниць, а саме – позитивні та негативні номінації (слот ДІЯ): landing on the Moon – didn't touch down on the Moon; якісна та кількісна невідповідність фактів (слот ЧАС ПЕРЕБУВАННЯ): 240,000 miles – 250,000 miles; полярність лексичних одиниць на позначення ментальних характеристик астронавта (слот ВЛАСТИВОСТІ): to be sure – to be emotional, визначених через ідентифікацію їх ролей – falsification (фальсифікація).

Псевдосмисл наведеної новини створюється завдяки зіткненню двох царин знання – усталеного: НОВИНИ – ЦЕ ПРАВДА та вивідного (inference domain of knowledge [5, с. 34]), яке вилучається з тексту псевдоновини. Взаємодія номінативних одиниць двох вхідних просторів (astronaut – famed astronaut, legendary astronaut; land on the Moon – didn't touch down on the Moon; the Moon – the Moon; moon germs – moon rocks; 240,000 miles – 250,000 miles; to be sure – to be forced) демонструє, що навмисне перекручення фактів веде до фальсифікації інформації.

Отже, поняття неправди є опозиційним до поняття правди, що сприяє виокремленню двох полярних фреймів у текстах псевдоновин СВІТ ПРАВДИ vs. СВІТ НЕПРАВДИ, оскільки і правда, і неправда локалізуються в одному концептуальному просторі. Крім того, неправда, точніше її мовна актуалізація, є результатом перебільшення (додавання інформації) певних фактів, з одного боку, а з іншого – результатом фальсифікації (подекуди, опущення інформації стосовно окремих аспектів соціального життя індивідуума та суспільства загалом). На основі цього виокремлюємо два види текстових ситуацій, що репрезентують формування псевдосмислу «фейкової» новини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воробьева О. П. Текстовая номинация в ракурсе когнитивной лингвистики / О. П. Воробьева // Языковая категоризация (части речи, словообразование, теория номинации) : материалы Круглого стола, посвящ. Юбилею Е. С. Кубряковой. – М. : Российская академия наук. Институт языкознания ; Тамбовский гос. ун-т, 1997. – С. 18 – 20.
2. Грищенко Е. В. Фейк-ньюз как жанр новостного дискурса / Е. В. Грищенко // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія». – Вип. 13. – Одеса, 2014. – С. 220 – 222.
3. Conspiracy Theorist Convinces Neil Armstrong Moon Landing Was Faked [Electronic source] / The Onion. – Access mode : <http://www.theonion.com/article/conspiracy-theorist-convinces-neil-armstrong-moon--2796>.
4. Coulson S. Blending Basics [Electronic source] / S. Coulson, T. Oakley. – 2004. – 34 p. – Access mode : <http://cogsci.ucsd.edu/~coulson/blenbasics4.htm>
5. Gibbs R. W. The Poetics of Mind : Figurative Thought, Language and Understanding / R. W. Gibbs. – Cambridge : Cambridge University Press, 1994. – 527 p.

Орлова Наталя,

м. Херсон

natalya.orlova@gmail.com

ЖАНР ОГЛЯДУ ЗМІ НА ШПАЛЬТАХ ГАЗЕТИ «ДЕНЬ»

Тенденцією сучасних мас-медіа є посилення аналітичного контенту. Українська преса в умовах незалежності, свободи слова пропонує аудиторії долучатися до вільного обміну інформацією, думками. Редакції періодичних та інтернет-видань, радіо, телебачення поступово переходять від простого інформування до аналітичної діяльності. Жанром, яким активніше почали послуговуватися українські журналісти, які працюють у текстових медіа (паперових і електронних періодичних виданнях), є огляд ЗМІ (або огляд преси).

Серед українських журналістикознавців, що працювали над вивченням огляду ЗМІ в контексті аналітичних жанрів, відзначимо праці І. Михайлина, Г. Кривошеї, В. Здоровеги, О. Кузнецової, А. Москаленко, М. Подолян. Дослідники акцентували на основній характеристиці жанру: оглядач базує свої висновки не на одиничному факті чи окремій події, а на сукупності фактів, подій, ситуацій, явищ, процесів, які він узагальнює, підсумовує, ґрунтуючись на аналізі ретельно підбраного ним фактажу.

Розвиток жанру огляду ЗМІ пов'язаний із розширенням кола газетної продукції, з намаганням розібратися в різноманітті газет і журналів, дізнатися, що вони пишуть, як і чому, і розповісти про це читачам. Історично авторами оглядів преси були освічені люди, інтелігенти, письменники, громадські діячі, які дописували в газети і журнали. Через публікації оглядів преси вони формулювали власне уявлення про роль і можливості періодики в житті суспільства, а також знайомили з цими уявленнями своїх читачів, сучасників.

Огляд ЗМІ широко використовували в тоталітарній радянській журналістиці. Цей жанр на той час виступав засобом партійного керівництва пресою. Оглядачі повинні були вивчати всі публікації і видання з партійною точки зору. В оцінці газети треба було виходити з того, як вона допомагає своїй партійній організації у вирішенні тих чи тих питань, як висвітлює у зв'язку з цими питаннями місцеве життя, як працює зі своїми позаштатними авторами – робкорами, сількорами, юнкорами.

Огляд преси такого типу зник разом із комуністичною партійною системою. Проте цей жанр не відійшов у минуле, а лише отримав один із варіантів розвитку, пристосувавшись до нових політико-економічних реалій.

У журналістикознавчій літературі XIX-XX ст. більш уживаною терміносполукою є «огляд преси». Базуючись на власних спостереженнях за фаховим слововживанням медійників, виходячи з широкого використання українськими журналістами нових форм жанру огляду преси (нині предметом його є не лише оцінка публікацій у друкованих виданнях, але й електронних, зокрема огляд сторінок лідерів думок у соціальних мережах Facebook, Twitter, Instagram), вважаємо за доречним використовувати терміносполуку «огляд ЗМІ» замість «огляд преси».

Огляд ЗМІ – аналітичний жанр, що рецензує друковані й електронні засоби масової інформації. Його завдання – узагальнити досвід роботи мас-медіа. Огляди зазвичай розміщують на внутрішніх шпальтах газети, у спеціальних рубриках. Вони можуть містити критичні зауваження, поради і рекомендації. Зазвичай огляди ЗМІ виходять з певною періодичністю (тижневі, місячні, кварталні, річні).

Призначення жанру: дати аудиторії достатньо повну, цілісну картину певного відрізка дійсності, пояснити зв'язки між фактами, показати динаміку, відобразити головні процеси. Предметом огляду ЗМІ є найбільш типові факти (що дозволяють говорити про тенденції), що відрізняються високим рівнем демонстративності, дозволяють створити панораму дійсності.

Жанр огляду ЗМІ має свою структуру і специфічний зміст. Немає готової схеми побудови тексту цього жанру. Українські журналістикознавці виділяють такі умовні елементи структури жанру огляду ЗМІ:

1. Заголовок.
2. Основна частина.
3. Авторський коментар.

Для автора дуже важливим є прослідкувати те, як ЗМІ обговорюють ту чи ту проблему, до якого висновку приходять, як оцінюють. Інколи автор ставить за мету виявити проблему чи тему, які впродовж певного часу найчастіше порушувалися пресою.

Огляд ЗМІ може здійснювати лише досвідчений журналіст, з досить великим стажем роботи. Останнє дуже важливе, оскільки тоді журналіст має змогу порівнювати публікації, що з'являлися на шпальтах конкретного видання впродовж досить тривалого періоду, наголошуючи, таким чином, на недоліках і підкреслюючи позитивні моменти в якісних характеристиках матеріалу.

Дослідники подають різну класифікацію оглядів ЗМІ. Спираючись на типологію Олександра Тертичного, говоримо про 3 види цього жанру: 1) огляд-презентація, або інформаційний (оглядач «презентує», розповідає про нові видання, публікації, які тільки вийшли друком. Мета – ознайомити аудиторію з найцікавішими, на його думку, публікаціями у різних виданнях); 2) тематичний – призначений для висвітлення певної теми (оглядач розглядає публікації різних видань, теле- і радіопередач, щоб представити аудиторії повну картину події, повідомити її з різними оцінками, думками, позиціями); 3) безадресний огляд – розглядається одна чи більше актуальних тем, які обговорюються пресою; суттєва риса – відсутність посилань на конкретні видання, радіо- і телепередачі. Для автора важливо прослідкувати те, як ЗМІ загалом обговорюють ту чи ту тему, до якого висновку приходять, як оцінюють [2].

Журналісти щоденної всеукраїнської газети суспільно-політичної тематики «День» активно послуговуються таким жанром, як огляд ЗМІ. Зазвичай його вміщують у номерах, що виходять у п'ятницю. Трапляються огляди ЗМІ і в інших щоденних випусках, проте рідше. За нашими спостереженнями, на шпальтах «Дня» фіксуємо такі різновиди огляду ЗМІ: огляд-презентацію, або інформаційний («Незамінні «телезірки» (Д, №212, 20.11.2015), «5 подій тижня, що минає» (Д, № 77-78, 29.04.2016) та тематичний огляд «Не доктрина, а гасла» (Д, № 77-78, 29.04.2016), «Інформаційна війна до... останньої дитини» (Д, № 212-213, 23.11.2017), «Хто продукує якість? Експерти «Дня» – про «плюси» та «мінуси» медіароку-2017» (Д, № 232-233, 22.12.2017), «Прокурор Мюллер і його «деолігархізація» (Д, № 63, 11.04.2018). Останній кількісно переважає.

Огляди ЗМІ в газеті «День» зазвичай розміщують у рубриках Медіа, Подобиці, День Планети. Тематика оглядів ЗМІ – міжнародне життя, проблеми медійного простору, події в зоні АТО, інформаційна війна. Структура матеріалів загалом відповідає вимогам жанру. Помічено, що не завжди журналісти наприкінці тексту подають узагальнення. Деякі публікації супроводжуються ілюстраціями, зокрема карикатурами, інфографікою. Це покращує сприйняття аналітичного контенту читачами.

Авторами оглядів ЗМІ в газеті «День» є фахові оглядачі: Ігор Яковенко, спецкор у Москві; Іван Капсамун; а також журналісти Вадим Лубчак, Микола Сірук, Ігор Лосєв.

У всеукраїнському виданні «День» частіше, ніж в інших періодичних виданнях, друкують огляди ЗМІ. Це дає можливість говорити про високий професійний рівень журналістів газети.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. День. Офіційний сайт. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://day.kyiv.ua/uk>
2. Тertychnyy A. A. Жанры периодической печати : учеб. пособ. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 312 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.e-reading.club/chapter.php/1019990/33/Tertychnyy_-_Zhanry_periodicheskoy_pechati.html

Панчев Иво,
София, България
ivopanchev@ibl.bas.bg

ПОГЛЕД КЪМ КЛИШЕТАТА В ЕЗИКА НА СОЦИАЛИСТИЧЕСКАТА ПРЕСА В БЪЛГАРИЯ

Определението за клише, към което се придържам, може да се изведе най-кратко от написаното в „Уикипедия“: „Клишето в смисъла, в който по-често се среща, е широко разпространен и оттам шаблонен, банализиран израз, изтъркана фраза, лишена от самобитност. Тъй като оригиналността и честотата на употреба варират във времето и пространството, това дали даден израз е клише или не зависи в голяма степен от това кой дава тази оценка и от това кой и в какъв контекст е използвал израза.“

Периодът от 1944 до 1989 година е известен като период на социалистическо управление на Република България. Тези четиридесет и пет години будят и ще будят силни противоречия в българското общество: има съмнения доколко хората са страдали от тоталитарен гнет, доколко са били нарушавани правата на личността, доколко се е развивала българската икономика и още хиляди съмнения. Едва ли обаче някой може да подложи на съмнение доказаните езикови факти. А фактите са, че в българския език през социалистическия период широко навлизат специфични клишета, които стават „запазена марка“ на средствата за масова информация.

За да се запозная с клишетата в езика на социалистическата преса разгледах броевете на вестник „Работническо дело“ за десетгодишен период (1970 – 1979). Оформих кратък речник на българското социалистическо клише, част от който представям по-долу.

беззаветна служба – всеотдайна и безкористна служба, която е дълг всеки гражданин на народната република/член на комунистическата партия. *Напусна ни верен другар, чиято беззаветна служба на партията не ще забравим никога!*

безпределна вярност – става дума за най-силна проява на вярност. *Безпределната им вярност на делото на Ленин и Димитров буди възхищение.*

взаимно разбирателство – за срещите на лидери от соцстраните: тези срещи неизменно *Преминават в дух на взаимно разбирателство.*

всеотдаен труд – метафората на себераздаването докрай (*аз не живея, аз горя!*) се ползва много активно. Кампаниите по събиране на реколтата например се представят с напрежение, характерно за интензивни бойни действия. *Всеотдайният труд на комбайнерите спаси стотици декари добив.*

вяра в бъдещето – гражданите на НРБ трябва да имат два несекващи (и скачени) резервоара: в единия има *гордост от постигнатото*, в другия – *вяра в бъдещето*.

гордост от постигнатото – най-често в навечерието на конгрес, национален празник или при посрещане на новата година употребата на това клише се активизира: *С гордост от постигнатото трудещите се посрещат новата 1980 година*.

действен фактор – действен фактор могат да бъдат повече или по-малко абстрактни понятия, като например решенията на поредния конгрес на БКП, навременното снабдяване с хербициди на селскостопанската авиация и др.

достояние на всички – когато за нещо се каже, че трябва да е достояние на всички, то най-често става дума за здравеопазване, образование и почивно дело. *Детското здравеопазване – достояние на всички!*

дълг на всеки – част от призив към гражданите на НРБ, в чието начало може да се поставят различни задачи: *опазването на горите, повишаване хигиената на работното място, възпитанието на подрастващите* и т.н. *е дълг на всеки*.

естетическо възпитание – клише, с което се подчертава, че възпитанието на гражданите на НРБ тече в посока към разпознаване и усвояване на красивото, а красивото не е нищо друго освен идеологически правилното. *Сега за естетическото възпитание на младежта се грижат опитни учители и организатори*.

знаме на трудовата слава – знак за отличие, присъждан на отличил се колектив – например на миньорска бригада, преизпълнила плана си. *Преходното знаме на трудовата слава за втори път е спечелено от бригадата на Иван Петров*.

идеологически фронт – за социализма е присъщ „военният“ поглед към света, съответно всичко е някакъв фронт – *трудов, учебен, идеологически*. На идеологическия фронт се доказва превъзходството на социалистическата идеологията. *Бележим нови успехи на идеологическия фронт!*

насрещен план – тук ще дам речниковото тълкуване: „план, с който колективът на предприятие приема по-високи задължения в сравнение с държавния план“. *Още в края на октомври завод „8-ми март“ рапортува изпълнението на насрещния план*.

общонародно дело – клише, с което се пропагандира сплотеност: всичко в НРБ е общонародно дело, от събирането на вторични суровини, до повишаването на раждаемостта. *Опазването на горите от пожар – дело първостепенно, общонародно дело!*

плодотворно сътрудничество – сътрудничество, което дава добри резултати. *Плодотворно сътрудничество със съветските инженери-хидростроители*.

постиженията на утрешния ден – странно на пръв поглед словосъчетание, което е добър пример за езикова манипулация: предназначено е да създава вяра в бъдещето – гражданите трябва да са оптимисти, че има възходящо развитие. *Да се равним към постиженията на утрешния ден!*

първа голяма стъпка – първите големи стъпки през социализма се правят непрестанно и често са свързани със задачите на плановата икономика: *Направена е първата голяма стъпка по пътя на атомната енергетика*.

първостепенна задача – задача, поставена от партийното ръководство и свързана с изпълнението например на производствения план. *Първостепенна задача е обезпечаването на достатъчни количества цимент*.

растат и крепнат редиците – силно поетизирано, свързано с борбата и войната клише – редиците от „воини на социализма“ (т.е. гражданите на НРБ), които ще налагат и защитават

този строй. *Още веднъж ще кажа: виждам как растат и крепнат редиците на певците на новия ни живот.*

решенията на партията – неподлежащи на оспорване и недопускащи съмнения решения, на които се подчиняват всички. *Излезе от печат дългоочакваната редакционна статия, посветена на решенията на партията, гласувани на XI конгрес на БКП, относно агитацията в селските райони.*

самодейно творчество – това е любителското творчество, известно още от първите български читалища през Възраждането. Характерна за социализма е „задължителната доброволност“ на това творчество, която успява да настрои срещу иначе чудесните български традиции не едно и две поколения българи. *Все повече ученици от средните класове участват в художествената самодейност.*

социалистическо съревнование – в името на светлото бъдеще всички в НРБ постоянно се съревноват. Този тип съревнование е опитът на социализма да отговори на естественото капиталистическо съревнование, задвижвано от *конкуренцията*.

устойчиви темпове – предполага се, че в плановата икономика всичко се произвежда и строи с устойчиви темпове. Реалността е друга: макар средствата за масова информация да твърдят за устойчиви темпове в планирането и изграждането на метрото в София например, от 1977 г., до 1989 г. в експлоатация не е пусната нито една станция.

челен отряд – клише с военен привкус, с което се поощряват и се дават за пример отделни социални групи: *Металурзите са челен отряд на работническата класа.*

широк размах – означава много вложени усилия и средства. *Широк размах добива почивното дело в полупланинските райони.*

Клишетото е донякъде любим, донякъде задължителен инструмент на журналисти и партийни функционери от годините на социализма. Обикновените хора обаче приемат с насмешка клишетата и ги иронизират, когато това е безопасно. Трудно е да не се приеме с насмешка нещо, заредено с фалшив поетизъм, ерзац интернационализъм и понякога дори със солидна доза абсурд. Така или иначе, социалистическите клишета са езиков феномен, който има своето място в езиковедските и по-широко в хуманитарните изследвания.

ИЗТОЧНИЦИ

1. Вестник „Работническо дело“. Орган на Централния комитет на Българската комунистическа партия, 1970 – 1979.
2. Речник на българския език. Издание на Института за български език. Достъпен онлайн на адрес <<http://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg>>.

Паскалев Николай,
София, България
ndymitrov@abv.bg

ИНДИРЕКТНИТЕ РЕЧЕВИ АКТОВЕ И ИЗРАЗЯВАНЕТО НА УЧТИВОСТ

Сред изследователите продължава да привлича привърженици идеята, че учтивостта и индиректността са в правопрпорционална зависимост, т.е. колкото по-индиректно е едно изказването, толкова по-учтиво е то. Тази идея, формулирана по различни начини, води началото си от основополагащите изследвания на Лийч [4] и Браун и Левинсън [1].

Съществуват многобройни възражения по отношение на подобно „еднопосочно“ обвързване между учтивост и индиректност. Според Сифиану основната причина, поради която индиректността се свързва еднозначно с изразяването на учтивост, е етноцентризмът – описанието на речевите актове в лингвистичната литература се базира основно на английски източници. В същото време в езици като гръцки, полски, иврит и др. „хората могат да бъдат и са учтиви, без да разчитат до такава степен на индиректни конструкции“ [8, с. 114]. Чрез анализ на богат езиков материал Сифиану убедително доказва, че „езиковите структури, независимо дали са директни или индиректни, не са изначално учтиви или неучтиви – те придобиват тези характеристики вследствие интенцията на говорещия, очакванията на адресата и различни други социални фактори, детерминиращи ситуацията“ [8, с. 115]. В настоящите тезиси идеята на Сифиану е илюстрирана чрез анализ на различните видове молби в съвременния български език.

Молбите като речев акт

Общоприето е схващането, че молбите спадат към директивите – речеви актове, чрез които говорещият се стреми да подтикне слушателя към извършването (или респективно неизвършването) на дадено действие. Освен това съществуват определени пресупозиции за успешната им употреба. При съпоставката между заповедите и молбите Вежбицка отделя специфични за двата вида речеви актове семантични компоненти – за заповедите това е пресупозицията, че адресатът е задължен да извърши упоменатото действие, а за молбите – че адресатът може да избере дали да го извърши или не.

Популярност е добило и едно виждане, отнасящо се до връзката между молбите и изразяването на учтивост. В редица авторитетни изследвания (вж. напр. [4]; [1]; [5]) молбите се определят като заплахата за адресата, тъй като представляват навлизане в личното му пространство и ограничаване свободата му на действие.

В тази връзка интерес представляват съображенията на Сифиану. Според нея възприемането на молбите като изначално неучтиви е валидно само за културите, в които на негативния образ се отдава по-голямо значение, отколкото на позитивния¹. От друга страна, в обществата, за които от първостепенна важност е позитивната учтивост², молбите могат да бъдат знак за липса на дистанция, в смисъл, че говорещият може да чувства адресата достатъчно близък, за да го помоли да направи нещо.

Езикова реализация на молбите в съвременния български език

Различните начини изразяване на молба (не само в български) може да бъдат обединени в две големи групи – това са *директните* и *индиректните* молби. Освен христоматийни примери като *Моля те, купи мляко!* и *Ще купиш ли мляко?*, илюстриращи двете стратегии, някои автори привеждат примери за твърдения и елиптични изказвания, които функционират като молби³.

1. Императиви

¹ Според Браун и Левинсън *образът* (face) е публичната представа, която всеки член на обществото се стреми да наложи за себе си. Позитивният образ включва желанието за одобрение, а негативният представлява желанието за самоопределяне и правото на индивида да не бъде обезпокояван.

² Най-общо, позитивната учтивост включва изразяването на одобрение по отношение личността на събеседника и неговите желания, т.е. удовлетворяване на желанието му да бъде харесван, докато негативната учтивост се свързва с „опазването“ на личното пространство на адресата и стремежа то да не бъде нарушавано, без да има сериозен повод за това. Подробно за понятията *позитивна* и *негативна учтивост* вж. Браун и Левинсън (1987).

³ Те обикновено се причисляват към индиректните стратегии.

По отношение на значението на формите на повелителното наклонение в български се подчертава, че „означават действие, чието извършване трябва да настъпи по волята на говорещия”, като под воля се разбира „не само заповед в тесния смисъл на думата, както обикновено се мисли, но също така и желание и дори молба” [3, с. 367].

Трябва да се направи уточнението, че идентифицирането на дадено изказване, съдържащо повелителна форма, като молба е възможно единствено благодарение на съответната интонация и/или наличието на лексикалните маркери *моля (те/Ви)* и *ако обичаш/ако обичате*: *Много те моля, ела да ме вземеш от работа!*; *Айде де, пускай рекламите, ако обичаш!* В съчетание с *моля (те/Ви)* и *ако обичаш/ако обичате* императиви се използват като молби във всички видове социални ситуации и независимо от дистанцията между събеседниците, докато самостоятелната им употреба във функцията на молба е възможна само при липсата на социална дистанция.

2. Молби въпроси

Ницолова ги определя като несъщински въпроси, чрез които говорещият цели не да получи отговор на въпроса си, а да подтикне слушателя да извърши действието, за което се пита.

От формална гледна точка те представляват въпросителни изречения с частицата *ли* (по-рядко с *нали*), чието сказуемо е в бъдеще време или в условно наклонение (при простите сказуеми) или съдържа модалния глагол *мога* (ако сказуемото е съставно). Според Ницолова трите вида молби се различават по „изразената в тях деликатност на подканата” [6, с. 128]. Като най-деликатни се възприемат молбите в условно наклонение (*Би ли затворил прозореца?*), на второ място са тези с модален глагол (*Можеш ли да затвориш прозореца?*), а като изразяващи най-ниска степен на деликатност се оценяват *ли*-въпросите в бъдеще време (*Ще затвориш ли прозореца?*).

Последните се използват обикновено при наличието на минимална социална дистанция между събеседниците (в общуване между приятели, съученици, съпрузи, родители и деца и т.н.)⁴ и/или при осезаема разлика в статуса на комуникантите ($P_x > P_y$), докато молбите в условно наклонение и тези с модален глагол са характерни за ситуации, в които дистанцията е значителна, особено когато и статусната асиметрия е в полза на адресата.

3. Декларативи

Тъй като назоваването на нуждите и/или желанията на говорещия от самия него по принцип се оценява като твърде директно и непредоставящо възможност за отказ на адресата, то твърденията за нужди могат пълноценно да функционират като молби само когато събеседниците са близки помежду си (напр. приятели, съпрузи, братя и сестри и т.н.), и то при условие че илокутивната им цел може да бъде изведена без усилие от адресата (най-често ключова за това е интонацията на изказването). Факултативно говорещият може да включи в изказването си и маркерът *моля те*, чрез което да експлицира илокутивната му цел: *Имам нужда от помощ! Моля те!*

По-дистанцирано говорещият може да изрази желанията си, използвайки условни конструкции като *Бих искал да...; Бих помолил за...; Бих желал да...* и др. Пантелеева ги причислява към желателното (оптативното) значение на кондиционала в съвременния български език и проследява употребата им в различни езикови регистри.

⁴ При по-голяма дистанция употребата им е допустима само при молба за незначителна услуга.

Употребата на „условни” молби е свързана с по-малко социални ограничения в сравнение с изказванията в индикатив. Молбите в условно наклонение са типични при наличието на по-голяма дистанция между събеседниците. Освен това те са напълно допустими както при статусна асиметрия (в полза на адресата или на говорещия), така и когато събеседниците са равни по своите социални роли:

- *Бих помолил за една чаша вода, ако обичате.*
- *Бих искала да ме изчакаш, ако имаш възможност.*

4. Елиптически конструкции

Елиптичните молби много често са придружени от лексикални маркери (*моля, ако обичате*) и съответно илокутивната им цел може да бъде определена безпроблемно. Употребата им е типична преди всичко за сферата на обслужването и за общуването между близки и приятели в ситуации, в които действието, което се очаква да бъде извършено, е очевидно и поради това се експлицира само новата информация:

- *Още едно кафе, ако обичате!*

Липсващата част в елиптичните молби най-често е глаголът, т.е. действието, към което говорещият подтиква адресата, но се срещат и случаи на елиписа на обекта, засегнат от действието:

- *Поддай ми още една (бисквита)!*

Заключение

Маркирането на езиково равнище на дистанция между събеседниците чрез индиректни молби не се оценява еднозначно като учтиво. Напротив, в общуването между близки и приятели като учтиви се възприемат директните стратегии, включващи използването на повелителни форми. При увеличаване на социалната дистанция или статусната асиметрия (в полза на адресанта) се увеличава и степента на индиректност при отправянето на молба, като адресантът по правило държи сметка и за прагматична яснота на своето изказване.

В заключение може да се направи изводът, че индиректните молби не са по начало по-учтиви от директните. Оценката на всяко конкретно изказване, съдържащо молба, като учтиво или неучтиво зависи от множество социални и прагматични фактори, както и от културно детерминирани норми на поведение.

ИЗТОЧНИЦИ

1. Brown, P. and St. C. Levinson. Politeness: Some Universals in Language Usage. “Cambridge University Press”, Cambridge – New York - Port Chester – Melbourne - Sydney, 1987, first published 1978.
2. Вежбицкая, А. Речевые акты. – В: Новое в зарубежной лингвистике. М. вып. XVI.
3. Граматика на съвременния български книжовен език. Том 2. Морфология. Издателство на БАН, С.
4. Leech, G. Principles of Pragmatics. Longman. London and New York.
5. Kerbrat-Orecchioni, C. Les actes de langage dans le discours. Armand Colin. Paris.
6. Ницолова, Р. Прагматичен аспект на изречението в българския книжовен език. „Народна просвета”, С.
7. Пантелеева, Хр. Граматика на вежливата реч. „Наука и изкуство”, С.
8. Sifianou, M. Politeness Phenomena in England and Greece: A Cross-Cultural Perspective. Oxford: Oxford University Press.

Перепьолка Віра,

м. Херсон

УЖИВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТЕРМІНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Процес шкільного навчання підпорядкований одній меті – вихованню всебічно розвиненої молоді, здатної не лише оволодівати знаннями, а й використовувати їх у житті. Саме у школі формується логічне мислення, виробляється вміння спостерігати, аналізувати явища навколишньої дійсності, робити самостійні висновки та узагальнення. Особливе місце у формуванні такої особистості займає лінгвістична термінологія, оскільки вона сприяє розвитку наукового стилю в мовленні учнів, грамотності у використанні термінів і взагалі розумової діяльності молодших школярів. Тому актуальність вивчення і використання термінів у мовленні молодших школярів не викликає сумнівів.

Мовознавча наука давно виявляє великий інтерес до питань співвідношення слова і терміна, до процесів термінологізації та детермінологізації, лексики, словосполучень, загальнонавчованості термінології та її ж замкнутості. Тому спостереження вчителя над процесом засвоєння учнями термінів і висновки щодо проведення роботи над ними можуть послужити матеріалом для мовознавчої та методичної науки.

На думку психологів та педагогів формування понять – це одне із найважливіших завдань у системі навчання. У зв'язку з цим важливо враховувати психологічні особливості молодших школярів, їх знання, основні аспекти діяльності, що зумовлюють процес навчання. Психологами доведено, що в учнів початкових класів переважає конкретно-образне мислення – діти міркують образно. Мовні ж поняття відрізняються абстрагованістю. Тому такі процеси як аналіз і синтез, узагальнення і конкретизація формуються поступово.

«Уміння узагальнювати особливо необхідне на початковому етапі навчання. Варто враховувати суперечність зв'язків між конкретно-образним та словесно-логічним мисленням молодших школярів» - стверджує Л.В.Занков [5, с. 113].

У засвоєнні понять велику роль відіграє увага, оскільки, спостерігаючи, слухаючи чи читаючи, необхідно зосередитися тільки на заданій інформації. Оволодіння термінами повинно відбуватися у постійній взаємодії із спостереженням.

Відомо, що одна з основних вимог програми з мови – підвищення теоретичного рівня змісту навчання. Це означає не вивчення величезної кількості теорії, а підвищення наукового рівня змісту навчання. І перш за все сюди входить чітке і конкретне визначення термінів: розмежування звука та букви, складу голосних та приголосних фонем, підмета та присудка, іменника та прикметника і т. ін.

Для того, щоб школярі добре засвоїли термінологічний матеріал, учителям необхідно ґрунтовно продумати роботу над ним, оскільки програма початкової школи не передбачає конкретної роботи над лінгвістичними термінами. У методичній літературі така робота розглядається лише в понятійному плані. Питання використання термінів як засобу формування наукового стилю у молодших школярів не розроблено.

Свідоме володіння мовою базується на засвоєнні комплексу теоретичних знань. У початкових класах починається робота над формуванням таких граматичних понять, як *іменник, прикметник, дієслово, займенник, прийменник*, синтаксичних понять; *речення, підмет, присудок, словосполучення*; словотворчих: *корінь, префікс, закінчення, споріднені*

слова та інших. Для того, щоб учитель міг керувати процесом формування понять, правильно організувати пізнавальну діяльність учнів, він повинен чітко уявляти собі, що таке граматичне поняття, які особливості процесу оволодіння ним, при яких умовах засвоєння понять протікає більш результативно, пам'ятаючи, що мовні явища, мовні категорії відрізняються більш високим ступенем абстрактності у порівнянні з біологічним та фізичним. Після того, як у процесі аналізу мовного матеріалу будуть виділені суттєві ознаки поняття, яке вивчається (перший етап роботи над поняттям), необхідно встановити між ними зв'язок, співвіднести їх між собою як властивість одного й того ж поняття, ввести термін (другий етап роботи над поняттям). Розкриття ознак поняття і введення терміна не значить, що учні усвідомили сутність поняття. Необхідно, щоб вони вміли чітко формулювати визначення поняття і переносити його ознаки на новий мовний матеріал, тобто вміли використовувати в мовній практиці. Тому на третьому етапі ведеться робота над точністю формулювання визначення поняття, на четвертому – вправи на розпізнавання цього поняття серед інших [6].

Граматичне поняття є узагальненням над уже узагальненим. Це і є причиною труднощів, які виникають у молодших школярів під час формуванні понять. Засвоєння граматичних понять – процес довгий та досить складний для молодших школярів. Організуючи в початкових класах роботу над засвоєнням понять, учитель виходить із його лінгвістичної суті: значення граматичних знань у мовній практиці. Процес роботи повинен включати, перш за все, аналіз певного мовного матеріалу з метою виділення суттєвих ознак поняття, що аналізується.

Для оволодіння граматичним поняттям необхідно мати певний рівень розвитку абстрактного мислення, який створюється у процесі навчання і потребує спеціальних вправ. Робота над формуванням понять у молодших школярів разом із навчальним матеріалом включає й ненавчальний, ігровий матеріал – дидактичні ігри. Незважаючи на те, що дидактична гра розглядається у методиці як ведуча діяльність дітей дошкільного віку, Л.С.Виготський підкреслював, що і далі «...гра не повинна зникнути з життя дитини, маючи своє продовження в шкільному навчанні і праці. Дидактичні ігри дають можливість багатогранного розкриття особистості, згуртування дітей на основі загальних задумів та інтересів».

Прикладом таких ігор може бути

1. Гра «У три стовпчики» (3 клас)

Учитель на дошці записує такі терміни: підмет, іменник, корінь, закінчення, прийменник, граматична основа, присудок.

Завдання:

а) На які три стовпчики можна поділити дані терміни? Чому?

б) Чи можна доповнити стовпчики? Якщо можна, то доповніть.

При цьому особливу увагу звернути на пояснення Чому? Адже при цьому в учнів розвивається усне та писемне наукове мовлення.

2. Гра « Термін у терміні» (4 клас)

Учитель пропонує учням на кожну букву даних термінів (звук і крапка) пригадати будь-який термін з однієї терміносистеми, можна декілька.

зміст

кінцівка

відмінювання

речення

усне мовлення

апостроф

корінь

прикметник

корінь

алфавіт

Доведено, що процес формування понять одночасно є і процесом оволодіння школярами такими операціями мислення, як аналіз і синтез, порівняння, узагальнення і систематизація, абстракція та конкретизація.

Якщо переглянути сучасні підручники з української мови для початкових класів (автори М.С.Вашуленко, С.Г.Дубовик, О.І. Мельничайко, Н.А. Васильківська та інші), то слід відзначити, що в останні роки значно зросли вимоги до змісту матеріалу. Основними критеріями відбору матеріалу є:

- пізнавальна цінність текстів та окремих речень;
- їх лексико-стилістична точність;
- різноманітність тематики;
- зв'язок із життям;
- ідейно-тематична направленість;
- їх доступність дітям молодшого віку.

Зазначимо, що матеріал, уміщений у підручниках, характеризується науковістю. Показником цього є наявність лінгвістичних термінів, систематизованих і розташованих в такій терміносистемі: Мова та мовлення, Фонетика, Звуки і букви, Склад, Наголос, Текст, Синтаксис і пунктуація, Речення, Словотворення, Склад слова, Лексикологія, Слово, Морфологія, Частина мови.

Увесь шкільний курс з української мови у початковій школі вміщує близько 240 лінгвістичних термінів. Будь-яка терміносистема включає певний обсяг термінів, який зростає в кожному навчальному році:

У 1 класі – виділяються лише суттєві ознаки того чи іншого поняття (тобто перший етап роботи над терміном); у 2 класі – 57 термінів; у 3 класі – 99; у 4 класі – 84. (за підручниками авторів - Вашуленка М.С., Дубовик С.Г., Мельничайко О.І., Васильківської Н.А. для 2-4 класів.)

Отже, формування наукового мовлення молодших школярів залежить від рівня засвоєння ними термінологічного матеріалу. Вільне оперування термінами і правильне їх уживання в мовленні активізує розумову діяльність молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1.Вашуленко М.С. Українська мова: підручник для 4 класу загальноосвіт. навчальних закл. з навчанням українською мовою /М.С.Вашуленко, С.Г.Дубовик, О.І.Мельничайко/ за ред. М.С. Вашуленка. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. – 192 с.

2. Вашуленко М.С. Українська мова: підручник для 2 класу загальноосвіт. навчальних закл. з навчанням українською мовою /М.С.Вашуленко, С.Г.Дубовик / за ред. М.С. Вашуленка. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.

3.Вашуленко М.С. Українська мова: підручник для 3 класу загальноосвіт. навчальних закл. з навчанням українською мовою /М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко, Н.А.Васильківська / за ред. М.С. Вашуленка. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 192 с.

4.Выготский Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования. М.: АН СССР, 1956. – С.78.

5.Занков Л.В. Избранные педагогические труды. /Л.В.Занков – М.: Педагогика, 1996. – с.113

6.Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / За наук. ред. М.С.Вашуленка: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

Покорна Людмила,
м.Херсон
pokorna@ukr.net

РЕАЛІЗАЦІЯ ДАНИХ КОНТРАСТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ

Програма курсу сучасної англійської мови для студентів педагогічних інститутів та університетів, що навчаються за спеціальністю «Англійська мова і література» підкреслює значення синтаксичних правил і закономірностей англійської мови. По завершенні п'ятирічного курсу навчання студенти отримують кваліфікацію викладача англійської мови. Це є невід'ємною складовою частиною системи безперервної професійної підготовки викладачів в Україні. Розглядаючи синтаксичний аспект у контексті даної програми потрібно відмітити, що на кінець першого курсу студенти мають використовувати у власній комунікативній діяльності розповідні, заперечувальні та питальні речення відповідно до мети комунікації та характеру мовленнєвих дій. Студенти мають бути обізнаними стосовно порядку слів у реченні, типів речень та загальних, спеціальних і альтернативних питань, а також розумітися у структурних аспектах побудови та використання стверджувальних і питальних речень [3, с.27].

Мета доповіді – особливості формування синтаксичної компетентності студентів при вивченні англійської мови на основі знань з історії англійської мови та порівняльної граматики, котрі є релевантними для практичного засвоєння синтаксичних навичок.

Контрастивний аналіз простого речення в англійській та українській мовах дозволяє визначити аноморфні риси, які зумовлюють інтерферируючий вплив української мови при навчанні англійського синтаксису, що породжує типові помилки. Реалізація даних контрастивної лінгвістики англійської та української мов зумовлює актуальність цієї статті [4, с.90].

Еволюція синтаксису англійської мови пов'язана з ґрунтовними змінами в морфології. Занепад системи закінчень супроводжувався розвитком функціонального навантаження синтаксичних значень зв'язку слів. Найбільш явною відмінністю між давньоанглійським синтаксисом і синтаксисом середньо-англійського та ново-англійського періоду розвитку мови є те, що порядок слів у реченні став більш суворішим та використання прийменників стало більш поширеніше [2, с.25].

Структура англійської мови зазнала корінних змін із синтетичного флексійного типу до аналітичного типу. Система сучасної англійської мови є продуктом корінних типологічних реконструкцій, котрі почалися у середньоанглійський період розвитку мови та продовжуються дотепер. Чітке правило прямого порядку слів входить до ряду найважливіших будівельних рис англійської мовної системи, а також ці риси реально реалізуються в мовленнєвих автоматизмах учасників мовної спільноти. Цілком очевидним

є те, що носії мов із вільним, комунікативно обумовленим розташуванням слів у реченні (українська та російська мови) і носії мов із суворим, граматично обумовленим порядком слів користуються у власній мовленнєвій практиці різноманітними автоматизмами лінійного розташування слів, що породжує інтерферируючий вплив рідних мов на англійську мову [1, с.202].

Випадіння відмінкових флексій дуже суттєво відобразилося й на англійській морфології і на синтаксисі. Межа між частинами мови стала більш чітка, словотворення – ініціативніші, синтаксис – жорсткіший. Мова, котра не визнає відмінкових закінчень, повинна прямувати до стандартного порядку членів речення у цілях розуміння смислового значення слів, котрі складають ці речення. Закономірно закріпилося, що у розповідному реченні підмет знаходиться поперед присудка, а далі йдуть доповнення, наприклад: 1. Мені хотілось би... – I should like... 2. Йому ніколи... – He has no time. 3. Нам жарко. – We are hot.

Подібні звороти у перекладі на англійську мову можуть починатися лише із називного відмінка цих займенників, за якими будуть слідувати відповідні дієслова. Загально визнано, що головна трудність при вивченні іноземної мови полягає у рідній мові. Українському учню для бесіди англійською мовою потрібно перш за все, відмовитися від значно більшого вільного українського синтаксису. Українська граматики не виділяє в окрему категорію так звані неозначені прислівники часу, а так як їх потрібно пам'ятати, корисно їх перелічити. Побудуємо їх у порядку від «завжди» до «ніколи», так щоб легше було запам'ятати:

always – завжди
 constantly – постійно
 usually – звичайно
 generally – як правило
 regularly – регулярно
 often, frequently – часто
 occasionally – час від часу
 sometimes – інколи
 seldom, rarely – рідко
 hardly – ледве
 hardly ever – (майже) не
 never – ніколи

Залежно від структури речення вони мають чітке місце, наприклад:

1) після форми від дієслова *to be*;
 2) між підметом і присудком коли останній представлений одним словом та між модальним і смисловим дієсловами;

3) між відмінювальною і незмінною формами присудка (тобто між першим і другим елементом складених аналітичних часових форм), наприклад:

1. I am *always* at home at about six o'clock in the evening. – Близько шести годин вечора я *завжди* вдома.

2. He *never* goes to the theatre. – Він *ніколи* не ходить до театру.

3. I can *hardly ever* understand what you say. – Мені *важко* зрозуміти про що ви говорите.

4. *You have never lived unless you have seen Kyiv.* – Той не жив, хто не побував у Києві.

Займенникові звороти відносяться до аломорфних рис синтаксису англійської та української мов і породжують типові помилки, наприклад: 1.*Мені холодно – I am cold.* 2.*Тобі цікаво – You are interested.* 3.*Нам пощастило. – We are lucky.*

Потрібно відрізнити наступні типи українських речень і перекладати їх правильно, наприклад: 1.*Було холодно. – It was cold.* 2.*Було важко дихати. – It was difficult to breathe.* 3.*Було внесено декілька, багато виправлень. – A few, a lot of amendments were made.* (Неправильно: **Was made a few amendments.*).

Не повинен наводити на хибну думку зворот: «у тебе», «у мене», «у нас» тощо. Тут також знайдете «прихований підмет» – ти, я, ми, наприклад: 1.*У мене немає квітів. – I have no flowers.* 2.*У тебе так багато друзів. – You have so many friends.* 3.*У нас багато спільного. – We have much in common.*

В англійській мові пасивний стан використовується частіше, ніж в українській, наприклад: 1.*Тебе запросили провести два вихідних дні за містом – You were invited to spend the weekend in the country.* 2.*Його перевели до Києва – He was transferred to Kyiv.* 3.*Її кличуть до телефону – She is being called on the phone.* 4. *Їх направили до лікаря по хворобам серця – They were sent to a heart specialist.*

Українською мовою все це неозначено-особові речення з дієсловами дійсного стану, але дійової особи, котрі відповідали б на питання «хто?», у них немає. Але англійською мовою розповідне речення повинно мати підмет, це його основний персонаж, а тут його немає ні реально, ні приблизно, Завдяки багатству відмінкових закінчень у нас вільний порядок головних членів речення, і в палітрі української мови зустрічаються неозначено-особові звороти, котрі починаються саме з додатка. Їх можна назвати анти схемою англійської розповідної фрази. При перекладі на англійську мову дійсний стан доводиться замінювати пасивним, котрий задовольняє дві вимоги:

1) зберігає неозначеність суб'єкта дії першого речення;

2) дозволяє ввести підмет, присудок і інші члени речення у тому порядку, який вимагає англійський синтаксис, наприклад: 1.*Йому не слід запізнюватись – He should not be late.* 2.*Вона дуже шкодує – She is very sorry.* 3.*Їм хотілось би мати... – They would like to have...* 4.*Вам показують ваші помилки – You are being shown your mistakes.* 5.*Нам обіцяли негайно відповісти – We were promised a prompt replay.*

Отже, еволюція синтаксису англійської мови пов'язана із ґрунтовними змінами в морфології. Втрата флексій призвела до суворого порядку слів у центральній зоні речення. Синтаксична структура англійської мови зазнала корінних змін із синтетичного флексійного типу до аналітичного типу. Відповідно, у навчанні англійської мови, а саме під час конструювання простого речення, слід очікувати типових помилок, які зумовлені інтерферируючим впливом рідної мови на мову, що вивчається, зокрема англійську. Уникненню типових помилок буде сприяти знання контрактивної лінгвістики англійської та української мов, які допоможуть в навчанні синтаксису. Чітке правило прямого порядку слів входить до ряду найважливіших будівельних рис англійської мовної системи. Цілком очевидним є те, що носії мов із вільним, комунікативно обумовленим розташуванням слів у реченні (українська мова) і носії мов із суворим, граматично обумовленим порядком слів (англійська мова) користуються у власній мовленнєвій практиці різноманітними автоматизмами лінійного розташування слів, що породжує інтерферируючий вплив рідної мови на англійську мову. Таким чином, аломорфні особливості на синтаксичному рівні знаходять своє відображення в існуванні різноманітних кількісних і якісних відмінностей

у деяких парадигматичних класах речень та неоднакових вираженнях різного значення синтаксичного зв'язку в англійській та українській мовах. Також спостерігаються відмінності у структурних формах деяких членів речення та деяких підрядних реченнях в англійській мові. У зв'язку з тим, що синтаксис англійської мови має багато відмінностей із синтаксичною системою української мови, можна стверджувати, що під час вивчення синтаксису англійської мови можливий інтерферуючий вплив рідної (української) мови на англійську, що породжує велику кількість типових синтаксичних помилок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Корунець І.В. Порівняльна типологія англійської та української мов/ І.В.Корунець. - К.: Либідь, 2005. - 238 с.
2. Плоткин В.Я. Строй английского языка/ В.Я. Плоткин.- М.: Высшая школа, 2001. - 239 с.
3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів / С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей, Ю.В.Головач. - К.: Держ. лінгв. ун-т, 2001. – 244с.
4. Покорна Л.М. Інтерферуючий вплив української мови під час навчання структури англійського простого речення / Л.М. Покорна// Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія “Лінгвістика”. Випуск 21. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2014. – С.89-92.

Пономаренко Наталія,

м. Суми

Natalia_P@ukr.net

ІНТЕГРАЦІЯ ЗАСОБІВ МЕДІАОСВІТИ В НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)

СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 061 ЖУРНАЛІСТИКА

Від часу ухвалення Президією Національної академії педагогічних наук України Концепції впровадження медіаосвіти (20 травня 2010 року) та започаткування проведення Всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України (Наказ МОН України від 27 липня 2011 року № 886) медіаграмотність поступово стає частиною освітнього процесу й виконує завдання формувати медіаімунітет особистості. Цьому сприяє й створення з 2011 року Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Інститутом педагогічної освіти та освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України й Академією української преси низки навчальних медіаосвітніх програм для загальноосвітніх шкіл (початкової, основної та старшої), вищих педагогічних навчальних закладів (університетів, інститутів, коледжів, училищ), закладів післядипломної педагогічної освіти, якими, з-поміж іншого, передбачено інтеграцію елементів медіаграмотності в навчальні програми циклу професійно орієнтованої гуманітарної підготовки спеціалістів.

Теоретичні аспекти медіаосвіти є об'єктом вивчення зарубіжних учених: Л. Мастермана, П. Офдерхейда, Р. Кубей, О. Федорова. У той же час деякі аспекти медіаграмотності досліджували: Р. Бабій, М. Дорош, І. Жилавська, А. Литвина, Г. Онкович, О. Семенов, І. Фатеева, та ін.

Але недостатньо висвітленим є питання інтеграції медіаосвіти та філологічних навчальних дисциплін у практиці викладання у закладах вищої освіти I-II рівнів акредитації.

Метою дослідження є вивчення можливостей реалізації медіаосвіти під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студентами спеціальності Об1 Журналістика закладу вищої освіти І-ІІ р.а.

У час глобалізації постійно оновлюється інформація. Це вимагає від особистості вмінь критично сприймати, оцінювати та аналізувати її. Зважаючи на соціальний стан сучасної України невідворотним є використання маніпулятивних технологій. Медіаосвіта покликана надати інструментарій для виявлення недостовірної інформації, а отже, повинна бути активно впроваджена в навчальний процес.

У Канаді та США медіаграмотність стала навчальною дисципліною ще в 60-ті роки ХХ століття, а в Україні у 2013 році розроблять перші програми з медіаосвіти. Вивчення розвитку медіаосвіти в Україні та її впровадження у навчальний процес закладів вищої освіти є актуальним.

Інтеграція – об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання і координація дій різних частин цілісної системи [1, с. 508]. Об'єднання різних понять чи тем впливає на різнопланове вивчення об'єкта, формує вміння порівнювати та узагальнювати.

На думку Л. Мастермана основними сферами медіа є:

- 1) авторство, власність і контроль у сфері медіа;
- 2) способи досягнення ефекту впливу (способи кодування інформації) медіатексту;
- 3) репрезентація світу за допомогою медіа;
- 4) аудиторія медіа [2, с. 5-6].

Сьогодні не недостатньо вивчено інтеграцію медіаосвіти й філологічних дисциплін. На нашу думку, ефективним є впровадження завдань з медіаграмотності у вивчення курсу української мови (за професійним спрямуванням). Уважаємо доцільним інтеграцію медіаосвіти у таких темах дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»: «Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні» (доповнивши інформацією з теми «Нові медіа стилі»); «Професійна комунікація» (доповнивши темами «Види мас-медіа») та іншими.

Одним із ефективних завдань з медіаграмотності, на нашу думку, є створення власних медіаматеріалів. Завдання такого типу не тільки сприяють розвиткові умінь компонувати такий матеріал, а й розширюють знання щодо впливу на свідомість реципієнтів, способи вияву неправдивої інформації, набувають практичних вмінь щодо вияву маніпуляції рекламної продукції.

Переконані, що інтеграція медіаосвіти та гуманітарних дисциплін є необхідною в умовах сучасних інформаційних інтервенцій і смислових воєн, адже буде виконувати превентивну мету.

Пропонуємо під час вивчення теми №1 «Державна мова – мова професійного спілкування» розглядати мовне законодавство та мовну політику України запропонувати студентам проаналізувати новини, висвітлені в різних медіа, стосовно цього питання, порівняти їх, проаналізувати, зважаючи на політику медіавидання.

Опановуючи тему «Мовний етикет» вважаємо доцільним запропонувати студентам дотримання та порушення мовних норм в одному з популярних фільмів (наприклад, телесеріал «Школа»).

Працюючи з третім змістовим модулем варто ознайомити студентів з онлайн-порталами, які містять словники різних типів, до того ж, вважаємо за необхідне

проаналізувати наповненість словників, застосувавши методи та вправи критичного мислення.

Вивчення теми «Риторика і мистецтво презентації» інтегрується з темою «Види медіа», адже має за мету ознайомити з риторикою від заснування до сучасності. Тому пропонуємо студентам проаналізувати медійні виступи відомих людей, зважаючи на закони класичної риторики.

Отже, інтеграція медіаосвіти з дисципліною «Українська мова (за професійним спрямуванням)» сприятиме формуванню у студентів навичок критичного мислення (вміння критично сприймати та оцінювати інформацію) та медіаграмотності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ В. Т. Бусел, уклад. і гол. ред. – Київ: Перун, 2009.
2. Іванов В. Медіаосвіта та медіаграмотність/ В. Іванов, О. Волошенко, Л. Кульчицька. – Київ: Центр Вільної преси АУП, 2011.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_u_kraini_nova_redaktsiya/.
4. Михайлин І.Л. Журналістська освіта і наука/І.Л. Михайлин. – Суми: Університетська книга, 2009.

Попкова Оксана,

м. Херсон

popkova-oxana@ukr.net

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТВОРЕННЯ СКЛАДНИХ СЛІВ У МОВІ ЗМІ

Мова як одна з форм духовної культури народу, має властивість постійно рухатися та перебувати у стані змін. Роль засобів масової інформації, у тому числі друкованих, у сучасній мовній динаміці дедалі зростає, адже саме вони найоперативніше відгукуються на бурхливий перебіг подій у суспільстві, найповнішою мірою відображають зміни в його житті. Саме в мові преси активно постають і використовуються новотвори, поява яких зумовлена різними причинами, серед яких дослідники найчастіше виокремлюють такі: демократизація суспільства, зміна ідеології; інтелектуалізація української мови; відсутність чи послаблення цензури; прагнення до економії вислову; мода на слова тощо.

В українській морфеміці та дериватології складні словотвірні одиниці в різні часи були предметом вивчення у працях багатьох мовознавців (напр., праці таких дослідників, як Л. Василькова, Є. Карпіловська, Л. Кислюк, Н. Клименко, Л. Морозова, А. Нелюба, О. Сербенська, В. Сімонок, О. Стишов, Л. Струганець, Л. Туровська та ін.), однак тема, безперечно, є актуальною в сучасній лінгвістиці.

Як стверджує О. Стишов, у другій половині 80–90-х рр. ХХ ст. для української мови загалом і мови підстилю ЗМІ характерний своєрідний «лексичний бум» [4, с. 13]. Результати наших спостережень над мовою сучасної періодики дають підстави з упевненістю стверджувати, що цей процес продовжується й до сьогодні, оскільки тексти деяких друкованих ЗМІ, без перебільшення, рясніють новими лексемами.

Мовознавці вказують, що складні слова, є найбільш економним засобом номінації, адже вони є свідченням дії в мові закону економії лінгвальної енергії. Це надзвичайно важливо для сучасних мас-медіа, у яких він має прагматичний характер через високу вартість друкованого рядка [1, с. 143]. Складні слова дають змогу висловити поняття одним знаком, що відповідає синонімічній описовій конструкції. Серед складних іменників у досліджуваних текстах є як композити, так і юкстапозити. Зростання продуктивності способу складання слів – ознака мови перехідних часів в історії розвитку суспільства, до яких належить і нинішній період становлення незалежної України.

Основним середовищем активного продукування лексичних одиниць виступає публіцистичний та розмовний стиль.

У ЗМІ виробляються мовні стандарти, формуються певні мовні смаки у слухачів, стимулюється на цій основі їх власна словотворчість. Усе зазначене робить мас-медіа важливим джерелом з погляду дослідження мовних процесів. Словотвірна імпровізація – одна з найхарактерніших рис сучасного словотвірного процесу. Поява нових слів зумовлена двома основними причинами: одна з них – необхідність якнайточніше та якнайшвидше номінувати предмет, явище, дію, процес тощо, які не мають назви, друга – прагнення до мовної експресії. Відсутність цензури, відчуття свободи, яке з'явилося у громадян, зокрема в журналістів, у зв'язку з бурхливими соціально-політичними змінами в українському суспільстві, матеріалізувалося у процесі словотворчості. Його наслідком є поява багатьох потенційних та оказіональних утворень, серед яких значна кількість юкстапозитів та композитів, наприклад: *аудіогід, банк-одноденка, бебі-бум, велоспільнота, гаджетопроникність, грантоспоживач, грошозбиральний, іміджкомплекс, книгочитання, ланч-конференція, маркер-рослина, медіа-сніданок, святковотрудовий, схемоухиляння* тощо.

Нерідко серед складних слів фіксуються деривати, одним із компонентів словотвірної структури яких є варваризми в україномовному написанні та в написанні латинською графікою: *арт-хауз, бізнесвумен, полісвумен, квест-кімната, джазвумен, джазчілдрен, ньюджаз, ньюзаїзд, онлайн аудіоекскурсія, онлайнзнуцання, онлайнлічильник, онлайннавчання, офлайнурок, прес-кар, фудпринтер, шоу-рум, псевромантик, псев-українець, NEXT-покоління* тощо [2].

Нові найменування реалій внутрішнього політичного життя в Україні відображають найбільш актуальні проблеми сьогодення. Із сучасними реаліями політичного життя пов'язані неолексеми: *олігархат, недодемократія, європейськість, перемитництво, антиамериканізм, денацифікація, псевдонезалежність, клаптиковість, контр-Донбас, опоблок, недоопоблок, псевдоопозиція*, утворені різними способами (префіксальний, суфіксальний) від різних твірних основ (іменникових, прикметникових, дієслівних).

Складні слова, зазначає З. Потіха, більш повно виражають нові поняття. У них поєднуються стислість і семантична насиченість, проявляється економія мовних засобів [3, с. 163]. Завдяки особливостям своєї структури складні словотвірні одиниці легко поєднують у своєму значенні, на перший погляд, семантично несумісні складники, даючи життя новим поняттям. Цими властивостями складних слів зумовлене значне зростання продуктивності способу складання в мові в перехідні періоди історичного розвитку суспільства. Одна із ознак мови ЗМІ – повсякденність.

Саме складні слова (юкстапозити, композити, у першу чергу, та аббревіатури) завдяки особливостям своєї словотвірної структури здатні оперативнo й максимально адекватно номінувати всі ті нові явища і процеси, які з'являються. Нерідко складні деривати

є ключовими словами, які акумулюють і репрезентують інформацію про певні події. З цього погляду вони також становлять значний інтерес. Перспективу дослідження складних утворень, окрім уже вище названих напрямів їх вивчення, становить визначення механізмів номінації, на яких вони ґрунтуються. На цій основі виникає можливість простежити втілення в мові особливостей національного менталітету та роль у ній глобалізаційних процесів, що, у свій час, дозволяє впливати на вектор розвитку мови, на рівні державної політики дбати про її безпеку.

Безумовно, не всі новотвори увійдуть до лексичного складу мови, так і залишившись «словами-одноденками», створеними на потребу дня, однак багато з них поповнять лексичну скарбницю нашої мови. Вони засвідчують, з одного боку, динамічність системи мови, а з іншого – намагання мовців удосконалити і збагатити зображально-виразові засоби мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нелюба А. Лексико-словотвірні інновації (2014) : [словник] / А. Нелюба, Є. Редько ; загальна редакція А. Нелюби. – Х. : Харківське історико-філологічне товариство, 2015. – 220с.
2. Нові слова та значення : [словник] / Ін-т укр. мови НАН України ; уклали: Л.В. Туровська, Л.М. Василькова. – К. : Довіра, 2008. – 271 с.
3. Потиха З. А. Современное русское словообразование: пособ. Для учителя / З. А. Потиха. – М.: Просвещение, 1970. – 384 с.
4. Стишов О.А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) / О.А. Стишов. – 2-ге вид., переробл. – К. : Пугач, 2005. – 388 с.

Попова Олена,

м. Київ

popova.sevastopol@gmail.com

ПРОДУКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сучасний глобалізований світ вносить істотні корективи загалом в освіту, і, насамперед, в шкільну. Наразі здатність методики навчання української мови швидко та адекватно реагувати на запити суспільства має вирішальне значення. Нині в системі освіти України відбуваються суттєві зміни, зокрема шкільна початкова освіта докорінно трансформується, а відтак відбувається активний пошук вчителів-практиків у організації навчання учнів середньої та старшої ланки.

Сьогодні школи України впроваджують продуктивну освіту: перехід від традиційних педагогічних технологій навчання (трансляція готової інформації учням) до продуктивних (інноваційних) – створення учнем власних освітніх продуктів (проектів, гіпотез, досліджень, творів, правил, живописних картин тощо). Таким чином, постійна увага лінгводидактиків до проблеми формування мовленнєвої компетентності, як інтегральної якості людини, і далі залишається на часі і потребує узагальнення практичних напрацювань та теоретичного обґрунтування підходів та шляхів вироблення навичок вільної побудови власних усних та письмових висловлювань, що виступає запорукою високого рівня мовленнєвої компетентності та сприяє розвитку духовно багатой, самодостатньої особистості учня.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні використання продуктивних технологій у навчанні мови.

Опрацювання досліджень науковців (В.Беспалько, І.Дичківської, М.Кларина, М.Монтессорі, О.Пометун, Г.Селевка, І.Підласого, С.Френе, Р.Штейнера та ін.) спонукає нас до глибшого вивчення питання поширення продуктивних технологій у методиці навчання мови. Сучасні методологічні та технологічні основи теорії продуктивного навчання базуються на психологічних і педагогічних концепціях: діяльнісного підходу (О. Леонт'єв, К. Платонов, С. Рубінштейн); поетапного засвоєння розумових і практичних дій (П. Гальперін, Н. Талізін); теорії особистості та мотивації (Б. Анан'єв); теорії активності, підсвідомої діяльності і творчості (К. Виготський, С. Рубінштейн); основних положень продуктивного навчання (М. Монтессорі, С. Френе, Р. Штейнер та ін); розвивальних систем навчання (Л. Занков, В. Давидов, Д. Ельконін).

В основі змісту продуктивного навчання покладено поняття «продукту» як «матеріального результату людської праці» [2]. У психології термін «продуктивність» з 50-60 років ХХ століття використовується, насамперед, у сполученнях «продуктивність мислення» і «продуктивність інтелекту», а на початку 90-х років західна педагогіка заговорила про «продуктивне навчання», зокрема у 1990 році була створена мережа продуктивних шкіл.

У продуктивній педагогіці головне місце посідає описаний в об'єктивних параметрах продукт. Не наміри, цілі або завдання, а результат – освітній продукт. На виховання дивимося не в розумінні – що хотіли, а максимально прагматично – що дістали.

Основу продуктивної освіти закладено ще на початку ХХ ст., у час появи оригінальних технологій альтернативних класичному шкільному навчанню: система М. Монтессорі, школа вільного розвитку С. Френе і Вальдорфська школа Р.Штейнера. Зокрема, методика М.Монтессорі зосереджена на потребах, здібностях і обдарованості кожної окремої дитини та заснована на індивідуальному підході педагога до кожного учня, передбачала можливість учню, обравши дидактичний матеріал і тривалість занять, демонструвати свій результат роботи: завершена гра, малюнок, відсортовані речі тощо. Гасло педагогіки Монтессорі: «Допоможи мені зробити самому», відображає одну із засадничих ідей продуктивного навчання: учитель закладає можливості для навчальних ситуацій, які учень обирає чи приймає за власним вибором, що дозволяє учням здобувати впевненість у власних силах, а навчальний матеріал засвоювати матеріал у безпосередньому застосуванні [3, с. 116].

Сучасній методиці навчання української мови суголосні й ідеї французького педагога Селестена Френе, який зробив внесок у становлення і розвиток продуктивної освіти. На думку вченого, завдання педагога полягає у створенні можливостей для вільного самовираження дитини, яка самостійно будує свою особистість, розвиває свої творчі можливості і прагнення до пізнання, що здійснюється шляхом створення сприятливого середовища, з необхідним обладнанням та технічними засобами [1, с. 152]. Нині у навчанні мови використовуємо види робіт, які свого часу були впроваджені С.Френе: спостереження, дослідження, укладання картотеки (списків), реферати чи есе, тобто роботи, що передбачають результат, який може бути представлений, захищений, а також види роботи, що передбачають різні форми художньої експресії: малювання, спів, музика, театр, прикладне мистецтво.

Сам термін «продуктивне навчання» був уведений німецькими вченими і педагогами І.Бем і Й. Шнайдером в другій половині ХХ ст. у значенні як процес навчання, метою якого є

розвиток особистості в співтоваристві, а також вдосконалення самого співтовариства [1, с.159]. Цей процес націлений на успішність у діяльності, орієнтованої на продукт, і осмислення цієї діяльності в групі учнів за підтримки педагогів. Окрім того, на думку авторів, продуктивне навчання, реалізується в рамках індивідуального шляху, де кожен етап, крок має результат, оскільки є продуктивно орієнтованою діяльністю в реальній життєвій ситуації. Тому основним гаслом продуктивного навчання, на думку німецьких педагогів, є «вчення через діяльність» та «вчення в безпосередній діяльності».

Узагальнюючи сказане, продуктивне навчання розглядаємо, як освітній процес, який реалізується в діяльності, орієнтованої на створення освітнього продукту, і здійснюється в реальній життєвій ситуації на основі певного досвіду в рамках групової роботи, під керівництвом педагогів. Основна перевага продуктивного навчання у його принциповій відмінності від репродуктивного характеру діяльності, яке ґрунтується на відтворенні «готових» знань, умінь і навичок. Продуктивне навчання у фокусі уваги тримає набуття нового досвіду на основі раніше набутого та відкриття нових знань чи нових можливостей у процесі роботи. В аспекті навчання мови продуктивні технології надають можливість підвищити комунікативну спрямованість навчання, оскільки віддається перевага груповому навчанню, де процеси взаємодії, домовленості, погодження будуть ефективні за умови якісної українськомової комунікації учасників, і тим самим підвищуються роль і значення самого процесу опанування мовою, розвитку комунікативної компетентності.

В основі продуктивного навчання лежать продуктивні технології, які представляють собою систему роботи, що передбачає використання дослідницьких (когнітивних), творчих (креативних), пошукових, організаційних методів, прийомів, засобів, різних видів завдань, що спрямовані на конкретний результат. У продуктивному навчанні кінцевий результат діяльності учнів завжди матеріально або умовно-матеріально виражений. У навчанні мови такими результатами, освітніми продуктами можуть стати як традиційні форми роботи: твір та перекази відповідно до програми, або поширені творчі види робіт, які досить часто використовуються вчителями: *казки, вірші, есе, синквейни, презентації, схеми, таблиці*, так і менш поширені або новітні: *виведення гіпотез, побудова моделей, правил, сайти, блоги, проектні роботи*. Залучені до таких видів робіт учні мають можливість як отримати інформацію і знання реального світу, так і виробити конкретний продукт. На уроках мови така діяльність основною метою вбачає не засвоєння суми знань і не проходження освітніх програм, а реальне використання знань про мову й мовлення, практичне дотримання правил побудови та вживання мовних одиниць, розвиток і збагачення практичного досвіду застосування мови для досягнення мети і завдань комунікативних ситуацій.

Продуктивне навчання як процес спільної діяльності учня і вчителя, результатом якої є створення учнем певного продукту, придбання ним практичного досвіду, творчої самостійності та інтелектуальних стимулів, звичайно, не обмежується лише діяльністю учня в межах навчального часу уроку, а охоплює позакласну діяльність, яка здійснюється учнями в класі чи дома, самостійно чи у взаємодії з іншими.

Варто звернути увагу й на те, що перехід до продуктивної освіти можливий тоді, коли накопичення знань в учня відбувається в процесі створення ним власних освітніх продуктів – гіпотез, досліджень, творів, правил, ігрових завдань тощо. Особистий освітній розвиток учня – його знань, почуттів, здібностей, досвіду – в цьому разі відбувається одночасно із залученням його до наукових процесів як їх повноправного учасника.

Основа продуктивного навчання – інноваційні (продуктивні) технології, що передбачають проектування роботи вчителя та учнів (вчитель і учень – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання), гарантуючи кінцевий запланований результат, тобто ці технології дають відповідь на питання, як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої мети, установлюючи порядок використання різноманітних методів і моделей навчання. Важливо визначити, за умов використання групових видів робіт у продуктивному навчанні у учнів якісно підвищується рівень дотримання соціальних норм мовленнєвого спілкування, саме у групі відбувається обговорення, порозуміння, домовленість, спільне прийняття рішень, окрім того, навчаючись один в одного, учні розвивають навички робити висновки; виявляти основні положення; порівнювати, зіставляти, поєднувати, відокремлювати факти, матеріал тощо.

Узагальнюючи викладене вище, вважаємо питання продуктивного навчання як навчання, яке реалізується в діяльності, орієнтоване на продукт, і здійснюється в реальній життєвій ситуації на основі певного досвіду під керівництвом педагогів потребує подальшого дослідження, а саме: теоретичного обґрунтування та визначення організаційних умов ефективного використання продуктивних технологій у навчанні мови, а також подальшого узагальнення й систематизації форм роботи і опису окремих технік для впровадження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Просвіта, 2004. – 223с.
2. Продукт//Одинадцятитомний «Словник української мови». – Джерело доступу: <http://sum.in.ua/s/produkt>
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – К.: Мілені, 2006. – 344 с.

Прошурова Алла,
м. Херсон
ayysi.alla@rambler.ru

КОМУНІКАТИВНІ ФУНКЦІЇ ПРОСТИХ ОДНОСКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ У ПОВІСТІ МАРІЇ МАТІОС «ЧЕРЕВИЧКИ БОЖОЇ МАТЕРІ»

Наявність різних синтаксичних структур з різною синтаксичною семантикою для передачі суджень, емоційних станів героїв, явищ природи, побічних подій – характерна ознака односкладних речень у повісті Марії Матіос «Черевички Божої Матері». Письменниця користується конструктивним методом (будує певні структури з конкретного матеріалу), включаючи стилістичні можливості лексики та морфології.

Важливу комунікативну функцію виконують означено-особові речення: у повісті такі конструкції є синонімічними двоскладним, але, на відміну від останніх, означено-особові речення зосереджують увагу не на виконавцеві, а на самій дії: *А нікому другому про небо не кажи* [2, с. 40]; *Запитай у свого тата* [2, с. 66]; *Поможі мені перебрати ці адамові сльози* [2, с. 76].

Марія Магіос вводить у конструкцію деяких означено-особових речень звертання задля того, щоб привернути увагу читача до конкретного виконавця дії, але залишає акцент на самому процесі її виконання: *Покажи мені, Божко, дорогу* [2, с. 17]; *Але дай мені слово для віри, Отче!* [2, с. 22]; *Потерти, дитино...* [2, с. 30].

Неозначено-особові речення авторка використовує для того, щоб зосередити увагу читачів на самій дії, її результаті та наслідках, тож дійова особа мислиться неозначено.

Використовуються неозначено-особові речення, коли дійова особа залишається невідомою: *Тоді до Борсуків покликали Трюшку* [2, с. 27]; *Так усіх маленьких дітей до Божки переправляють* [2, с. 47]; *Та минулого літа закрили Клугманову корчму* [2, с. 67].

Доцільними неозначено-особові речення є й тоді, коли виконавця дії свідомо не називають із певних причин: *А кого ще будуть вести?* [2, с. 152]; *Зісю, куди вас ведуть, Зісю?* [2, с. 183]; *І сказали усіх нас зігнати до пошти* [2, с. 183].

Використовуються неозначено-особові речення, коли називання виконавця не потрібне, так як із контексту стає зрозуміло, про кого йдеться мова. Основна функція таких конструкцій – уникнення повторів: *Може, і справді хочуть опинитися під шкірою її долоньки?!* [2, с. 23] (*квіти*); *Знову сьогодні нашкодили!* [2, с. 43] (*діти*); *Людську біду, дитино возять* [2, с. 129] (*грузовікі*); *А кого ще будуть вести?* [2, с. 152] (*грузовікі*).

Так само як і в попередньому типі речень, безособові характеризуються тим, що головна увага зосереджена на дії, читачів не цікавить взагалі її виконавець: *Дорослих у дідовій хаті не було нікого* [2, с. 12]; *Гостро пахло мохом і грибами* [2, с. 38]; *А дідового сліду поміж зірками не видно* [2, с. 45].

Відомо, що безособові речення є важливим засобом різких описів (пейзажу, портрета, інтер'єра). Письменниця ж вдало застосовує безособові речення при описі почуттів людей: *І яблук було шкода* [2, с. 109]; *І самотнього Коргана на паркані також було шкода* [2, с. 109].

Такі речення підкреслюють художній стиль оповіді. Ці конструкції не вживаються під час діалогів чи внутрішніх монологів, вони є конкретно авторськими висловами, які вказують на певні події або стани людей, що, відповідно до сутності безособових речень, є основною їх функцією.

Тож, у повісті авторка використовує такі конструкції як основний елемент вислову складних фактів мислення та почуття людини, забарвлюючи контекст експресивним тоном.

За своєю стилістичною функцією інфінітивні речення поділяються на дві групи: з часткою *би* (б) та без частки *би* (б). У повісті Марія Магіос вдається лише до другої групи речень, але використовує їх по-різному:

1. Під час внутрішніх монологів головної героїні. Такі конструкції забезпечують деталізацію роздумів, почуттів, переживань: *А можна шукати папороть у ніч на Купала* [2, с. 9]; *Їм же по молоко в Дідькову Яму щоранку й щовечора ходити не треба* [2, с. 10]; *Малих сестер та братів доглядати також не треба* [2, с. 10].

2. Під час авторських деталізацій, з метою підкреслення тієї чи іншої дії: *І їй не подобається думати про вовків на місяці* [2, с. 10]; *Тож краще її не дратувати і не займати* [2, с. 39]; *І раптом Іванці захотілося закричати на все горло* [2, с. 145]; *Лейтенантові Думітрію залишилося тільки звільнити свою зброю від раптово змокрилої руки Дячука, витерти її рукоятку носовичком і повернути назад у кобуру при боці* [2, с. 195].

3. Під час діалогів героїв повісті: *Краще вже помацати твої кучеряві кучері* [2, с. 15]; *А хіба великанів можна зурочити* [2, с. 44]; *Долю можна загнати в нетрища, сховати*

в болото, не те що під лавку [2, с. 75]; Треба її продати [2, с. 87]; То ж не телицю на торзі продавати [2, с. 92].

Інфінітивні конструкції виявляють свої стилістичні властивості також у тому, що накладають відбиток на цілий контекст і творять відповідний тонус на ширшому мовному фоні.

Для реченнетворення Марії Матіос типовими є називні речення. Структурно, семантично і стилістично номінативні речення суттєво відрізняються від односкладних дієслівних, тому що у них ідеться про буття предмета, явища чи особи.

Комунікативно-стилістична і логічно-семантична функція номінативних речень у повісті Марії Матіос полягає у ствердженні того, що певна особа, предмет, явище, поняття існує і сприймається в момент свого називання в теперішньому часі: *Гріх? Гріх!* [2, с. 69]; *Война, хлопче, война* [2, с. 117]; *Німець* [2, с. 168]; *Офіцер* [2, с. 168]; *Біда* [2, с. 168].

Номінативні речення вносять у висловлення велике емоційне напруження, вмішуючи у собі психічний стан людини, її хвилювання, що передається інтонаційно в усному мовленні та знаками оклику або запитання (мається на увазі риторичного).

Наприклад, речення: *Літо* [2, с. 98] фіксує сприймання дійсності.

У повісті номінативні речення служать особливою формою висловлення думки: лаконічною, лаконічно-протокольною, наповнюючи текст художнім увиразненням.

Вокативні речення також уживаються в повісті Марії Матіос. Ці конструкції модально й емоційно більш забарвлені, ніж речення зі звертаннями.

Так, наприклад, у вокативному реченні: *Божечку!* [2, с. 18] відображається емоційне переживання Іванки, звернення до Бога під час скрутної хвилини. Синтаксично забарвлене речення: *Люди!* [2, с. 185] наголошує на тому, що необхідно привернути увагу певної кількості осіб. Також окличне вокативне речення: *Дурна бабо!* [2, с. 168] передає почуття невдоволення, обуреності людини поведінкою співбесідника.

У таких конструкція, як: *Дитино...* [2, с. 76], *Іванко...* [2, с. 92], *Іваночко-о-о...* [2, с. 163] – розкривається інша функція вокативних речень – відображення сумних почуттів, переживань, нездатності продовжити розпочату фразу, що відображає внутрішній емоційний стан героя.

Художній текст як продукт праці Марії Матіос вибудовано на наявних у мові засобах з урахуванням їхнього потенціалу. Аналіз речень дозволив уточнити особливості відбору простих речень та функціонування їх у тексті. Використання усіх видів простого речення зумовлене тематикою твору, його емоційно-експресивною наснаженістю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дудик П.С. Синтаксис сучасного українського розмовного літературного мовлення: Просте речення, еквіваленти. Київ, 1973. 288 с.
2. Матіос М.В. Черевички Божої Матері вирвана сторінка з буковинської саги: Повість. Львів, 2013. 208 с.
3. Мацько Л.І. Стилїстика української мови: Підручник. Київ, 2003. 462 с.

Резніченко Наталія,
м. Херсон

В РОМАНЕ М.БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

В последнее время вопрос о лингвистической природе сравнений привлекает к себе все более пристальное внимание языковедов. Сравнение – один из способов осмысления действительности, одна из форм художественного мышления. Без сравнений не может обойтись ни один язык, а особенно ярко, выразительно и эмоционально они проявляются в языке художественной литературы. Сравнения рассматриваются исследователями на материале разных языков, творчества разных поэтов и писателей. Существуют работы, в которых авторы исследуют роль и функции сравнений в языке отдельного писателя или поэта (В.Н.Гвоздей, Н.В.Головинова, С.И.Гужанов, А.Е.Камышова, М.Н.Крылова, Е.В.Пашкова и др.).

Сравнение понимается нами как синтаксически членимая языковая единица, обладающая образностью, сравнительной семантикой, состоящая из **субъекта** (наименования явления или предмета, подвергающегося образному сопоставлению), **объекта** (наименования явления или предмета, с которым сравнивается элемент окружающей действительности), **основания сопоставления** (общих признаков, принадлежащих субъекту и объекту) и оформления при помощи специфических формальных средств выражения сравнительного значения (Б. В. Томашевский, В. М. Огольцев).

Исследование проводилось на языковом материале романа М.Булгакова «Мастер и Маргарита».

Анализ языкового материала позволяет выделить в зависимости от **объекта** сравнения 6 тематических групп:

1. Сравнение с животным миром (женские и мужские образы накладываются на образы различных животных, насекомых и птиц).

Как один из видов оценочной номинации зоометафоры, возникшие за счет традиционно сложившихся в русской культуре ассоциаций, приобретаю при переносе на наименование человека оценочные семы, наделяя его психическими и физическими свойствами: *Проглотив слюну, Никанор Иванович заворчал, как пес* (с. 428); *...– да, саркома, - жмурясь, как кот, повторил он звучное слово, - и вот ваше управление закончилось!* (слова Воланда) (с.341.); *...но секретарь ничего более не записывал, а только, вытянув шею, как гусь, старался не проронить ни одного слова* (с.352); *Некоторое время председатель, как баран, смотрел на ступеньки лестницы, но потом решил плюнуть на это и не мучить себя замысловатым вопросом* (с.427); *Но это еще не все: третьим в этой компании оказался неизвестно откуда взявшийся кот, громадный, как боров, черный, как сажа или грач, и с отчаянными кавалерийскими усами* (с.377); *Затем сжался в комок и, как пантера, махнул прямо на грудь Бенгальскому* (о Бегемоте: с.453); *Нервозный человек, работает как вол, - вспылил* (с.517); *Все разбежались, как зайцы!* (с.517); *- Надо думать, что Вар стал теперь безопасен, как ягненок* (с.630); *Оставалось предположить, что сонная и странная личность улетела из дому, как птица, не оставив по себе никакого следа* (с.621); *Почему я сижу, как сова, под сосной?* (о Маргарите) (с.544);

Иногда в романе встречаем сравнения, в которых неживые предметы сравниваются с представителями фауны: *...шумел поезд...Он полз медленно, как гусеница, сыпя в воздух искры* (с. 568);

2. Сравнения с природными стихиями и явлениями. Данная тематическая группа представлена словами *волна, буря, море, вихрь, молния, ветер* и т.д. Например: *После лекарства, напоившего все его тело, успокоение пришло к нему, как волна, накрывшая его* (о

Бездомном: с.498); *Одна, как буря, ворвалась за занавеску, сбросила там свой костюм и овладела первым, что подвернулось, - шелковым, в громадных букетах, халатом...*(с.456); *Через несколько мгновений дребезжащая машина, как вихрь, летела по кольцу Садовой* (с.486); *Она улетела, а тоска осталась необъясненной, ибо не могла же ее объяснить мелькнувшая как молния и тут же погасшая какая-то короткая другая мысль...*; *Горячая, как лава, жижа обжигала руки, но Маргарита, не морщась, стараясь не причинять боли, втирала ее в колено* (с.584); *...и через день прекрасная неаполитанка, накормившая своего мужа супом, была свободна, как весенний ветер* (с.593); *В воздухе на площадке уже стоял гул, из покинутых Маргаритой балльных зал, как море, слышалась музыка* (с.593).

3. **Сравнения с небесными светилами:** *а в паутине трапезий под куполом, как солнце, зажглись белые шары* (с.446); *Имелась сцена, задернутая бархатным занавесом, по темно-вишневому фону усеянным, как звездочками, изображениями, золотых увеличенных десяток...* (с.489); *На пол посыпались хрустальные осколки из люстры, треснуло звездами зеркало на камине...* (с.670);

4. **Сравнения, включающие слова медицинской тематики.** Особую группу у М.Булгакова составляют сравнительные конструкции, семантикой которых являются болевые ощущения, или же названия болезней, или же другая медицинская терминология. По нашему мнению, авторский выбор сравнений, наверное, можно объяснить тяготением писателя к медицине, его врачебной практикой в прошлом: *Павел Иосифович был представительный мужчина в белом чистом халате, как хирург, и с карандашом, торчащим из кармана* (с.676); *Он смотрел на меня так, будто у меня щека была раздута флюсом, как-то косился на угол и даже сконфуженно хихикнул* (Мастер о редакторе: с.470);... *И Никанору Ивановичу даже показалось, что из этих глаз брызнули лучи, пронизывающие Канавкина насквозь, как бы рентгеновские лучи* (с.495); *Затем мгновенно, как будто из мозга выхватили иголку, утих висок, нывший весь вечер после свидания в Александровском саду* (о Маргарите: с.556); *Курящий, как будто его кольнули, вскочил со скамейки, на которой сидел, начал беспокойно оглядываться...* (с.575); *Тут Коровьев ухватился за щеку, как будто у него заболел зуб* (с.577); *Острая боль, как от иглы, пронизала правую руку Маргариты* (с.595);

5. **Сравнения с физическим состоянием человека.** В романе мы нередко встречаем сравнения типа «как дурак», «как пьяный», «как сумасшедший». Данные сравнения он применяет к своим героям, рассчитывая на комический эффект, например: *Рассказывали, что на Никаноре Ивановиче лица не было, что он пошатывался, как пьяный, и что-то бормотал* (с.430); *Как будто ополоумев, неподвижная Наташа некоторое время смотрела на Маргариту, потом повисла у нее на шее, целуя и крича* (с.558);

Герои, давая оценку своим действиям или другим героям, часто используют сравнение «как дурак»: *Что я, в самом деле, как дурак, верчусь?...*» - отивырнул их ногой и перестал на них глядеть (о Рюхине: с.400);

6. **Сравнения с холодным оружием:** *... Левий овладел собой, очень степенно вошел в лавчонку...и быстро взял с прилавка то, чего лучше и быть не может, - отточенный, как бритва, длинный хлебный нож* (с.505); *Никто не знает, что случилось с прокуратором Иудеи, но он позволил себе поднять руку, как бы заслоняясь от солнечного луча, и за этой рукой, как за щитом, послать арестанту какой-то намекающий взор.* У Булгакова порой сравниваются совсем несравнимые предметы, например: *Поплавский выхватил из кармана паспорт, как кинжал* (с.527).

Сравнение является одним из средств наглядно-образного изображения действительности в романе М.Булгакова «Мастер и Маргарита». Благодаря использованию сравнений в тексте автор достигает определённого экспрессивно-эмоционального эффекта, выражает свою точку зрения на происходящее и описываемое. Являясь одним из способов актуализации, выделения предмета, признака, сравнительная конструкция позволяет Булгакову привлечь внимание читателя к тому, что является наиболее значительным в данном текстовом фрагменте, будь то элемент пейзажа или черта внешности описываемого персонажа. С этим связана, например, высокая концентрация сравнительных конструкций в описаниях внешности героев.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Булгаков М. А. Избр. произв.: В 2 т.: Т.2 /Сост. и коммент. Л. М. Яновской. – К.: Дніпро, 1989. – 750 с.
2. Томашевский Б. В. Сравнение // Стилистика / Б.В. Томашевский. - Л.: Наука, 1983. - С.204-216.

Рембецька Ольга,

м. Херсон

olga_rembeskaya@ukr.net

РЕКЛАМНІ ПОВІДОМЛЕННЯ В ХЕРСОНСЬКІЙ ПРЕСІ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: ТЕМАТИКА, СТРУКТУРА, ОФОРМЛЕННЯ

Для сучасних досліджень характерним є зростання інтересу до вивчення текстів масової комунікації, зокрема, рекламних текстів. Реклама займає особливу роль у сучасному світі, адже вона має певний вплив на свідомість і поведінку людини, формує образ суспільного життя. Реклама – надзвичайно складний і багатогранний феномен, що розвивається і видозмінюється під впливом економічних, політичних, соціокультурних, технологічних та інших умов.

Рекламний текст був об'єктом аналізу як зарубіжних, так і вітчизняних авторів, які досліджували його в різних аспектах. Питанням особливостей побудови реклами, видам рекламних повідомлень, теоретичним та практичним аспектам реклами були присвячені праці таких авторів: Ф. Джефкінса «Реклама» (Київ, 2008 р.), Ю.Бернадської «Основи реклами» (Москва, 2005 р.), У. Уелсса, С. Моріарті і Дж. Бернетта «Реклама: принципи і практика» (Санкт-Петербург, 1999 р.), Г. Картера «Ефективна реклама» (Москва, 1991 р.), Ф. Котлера «Основи маркетингу» (Київ, 2007 р.), А. Кромптона «Майстерня рекламного тексту» (Москва, 1998 р.), Ч. Сендиджа «Реклама: теорія і практика» (Москва, 2001 р.).

Свій внесок у розвиток дослідження реклами зробили й українські вчені у таких працях: Г. Почепцов «Символи в політичній рекламі» (Київ, 1997 р.), Р.Крамар і Ю. Миронов «Основи рекламної діяльності» (Львів, 2007 р.), А. Владимирська і П. Владимирський «Реклама» (Київ, 2006 р.), Т. Лук'янець «Рекламний менеджмент» (Київ, 2003 р.), В. Обритько «Реклама і рекламна діяльність» (Київ, 2002 р.), М. Пазуха і М. Ігнатович «Реклама у підприємницькій діяльності» (Київ, 2006 р.), Є. Ромат «Реклама в системі маркетингу» (Харків, 1995 р.), «Реклама: історія, теорія, практика» (Санкт-Петербург, 2002 р.).

Незважаючи на підвищений інтерес учених до зазначених проблем, такі питання, як історія зародження рекламних повідомлень певних регіонів України, структура та особливості побудови перших рекламних текстів залишаються малодослідженими.

До першої спроби херсонської реклами можна віднести розміщений у газеті «Херсонские губернские ведомости» преїскурант цін Херсонської губернської фотографії. Тільки з появою у 1898 році херсонської газети «Югъ» у Херсоні розпочалася ера газетної реклами. Вже в перших номерах видання з'являється графічна реклама.

На початку ХХ століття газетній рекламі почали приділяти велику увагу. Вона була необхідною ланкою між продавцями та їх клієнтами. Для перших – це був засіб заявити про свою продукцію, про її переваги над товарами інших виробників. За умов обмеженості територіального попиту можна було донести інформацію далеко за межі міста. Для споживачів – це була можливість знайти потрібну річ за прийнятну ціну. Тож реклама була присутня в повсякденному житті містян.

Газетна реклама початку ХХ століття користувалась особливим успіхом, адже газети в той час були практично єдиним засобом масової інформації, а рекламні оголошення в газетах, тираж яких перевищував 5000 примірників, могли знайти нових клієнтів, отже, і прибуток. Така велика популярність рекламних оголошень підштовхувала видавців газет до збільшення місця під рекламу, це привело до того, що на початку ХХ століття газети стали віддавати до половини своєї площі під рекламу, що й спостерігаємо і в наш час. Реклама початку ХХ століття відрізнялася своєю простотою та зрозумілістю. Так, шпальти херсонської комерційної газети «Копейка» постійно містили рекламні оголошення. Серед оголошень розміщувалися пропозиції як місцевих, так і столичних підприємців. Реклама враховувала смаки, бажання та купівельну спроможність місцевих жителів та намагалася їх задовольнити. Тому покупці могли знайти інформацію як про вишукані, коштовні речі, так і про звичайні, дешеві.

З рекламних оголошень можна було довідатися про відкриття нових магазинів, перукарень та інших закладів. Наприклад: *«20 сентября открылся новый магазин обуви, где имеется большой выбор изящной и прочной обуви по крайне дешевым ценам, а именно: Муж. хром. бот. 4 р. 90 к., дамские – 3 р. 75 к., детские от 50 копеек. Торгов. переулок уг. Дворян., рядом с театром «Марсель», против гал. маг. Броммер. С почтением Я. С. Перельштейн»* [3, с.4].

У херсонській газеті «Родной край» привертають увагу театральні афіші, які щомісяця друкувалися на першій шпальті видання, з них дізнаємося про репертуар Херсонського драматичного театру на початку ХХ ст.: «Король – закон и свобода», Л. А. Андреева про Першу світову війну, «Вильгельм Тель», «Баронеса Фекла», «Фауст» Гете, «Отцы и дети» за мотивами Тургенєва.

Первісток журналістики на Херсонщині – газета «Югъ» на перших шпальтах видання вмщував біля 25 рекламних повідомлень різного характеру. Більшу частину займає реклама послуг приватних лікарів, наприклад: *«Зубной врачъ М.Г. Потакъ – фарфоровые, золотые коронки, искуств. зубы. Приемъ от 9 – 1 ч. и 3 – 7 ч. Бедныхъ съ 9-10 час. утра бесплатно»* [7, с.1]. Свої послуги пропонували мешканцям Херсона «родильный пріютъ», «зубная лечебница Б.Е. Каценбогинъ», «зубоврачебный кабинетъ А.М. Халаная», дитячий лікар Э.С. Леба-Рублев, «докторъ Г.А. Медвѣдовскій болѣзни уха, носа и горла».

Була розміщена і реклама навчальних закладів та приватних учителів: *«Учебное заведение В.И. Марченко преобразовано въ семиклассное учебное заведение 1-го разряда, съ*

курсом женскихъ гимназій. Пріємъ заявленій і вступительные экзамены съ 16-го августа»; «Женскіе архитектурно-строительные курсы Е.Ф. Багаевой», «Студенческой Новороссійській университет готовитъ по вступъ средн. учебн. заведенія» [8, с.1].

За типом пропонованих товарів рекламних оголошень умовно можна розділити на кілька груп: 1) реклама друкованої продукції: книжок, журналів, газет; 2) реклама предметів вжитку: знаряддя праці, меблі, посуд, одяг; 3) реклама косметичних засобів; 4) послуги лікарів, вчителів; 5) репертуар міського театру; 6) розклади рухів транспорту, зокрема водного; 7) продаж нерухомості.

Оголошення давали різні приватні підприємства: по продажу годинників – «Московскій магазинъ часовъ и золотыхъ вещей Ш. І. Шора», іграшки – «Дешевле чѣмъ вездѣ игрушки и игры. Только въ оптово-розничномъ магазине К. Л. Коганова», побутові речі – «Вниманию хозяек! Керосиновое мыло без варки 10 к. ф.» [4, с. 2].

Обов'язковою складовою рекламного оголошення була розповідь про товар, його особливості та переваги, як правило, зазначалася інформація про ціну, повідомлялося про знижки. Наприклад: «Убиваетъ моментально всѣхъ настѣжкомыхъ китайскій порошок. Цѣна 30 коп.», «Нарзанъ. Кавказскій натуральнйй полученъ изъ Кисловодска. 14 к. за бутылку. Оптовымъ покупателямъ скидка» [6, с.4].

Привертає увагу зовнішнє оформлення рекламних повідомлень. Рекламні тексти на газетній шпальті розділені графічними блоками, прізвища рекламодавців та назви товарів виділяються великим шрифтом (використовуються жирний та курсивний шрифти), присутнє зображення рекламованих товарів (ліків, предметів побуту, логотипів магазинів), використовуюється вертикальний друк деяких рекламний повідомлень.

Серед структурних елементів рекламного тексту в аналізованих херсонських виданнях п. ХХ ст. наявні заголовки («Зачѣмъ переплачивать!» (г. Югъ), слогани («А все таки гильзы фирмы Б.Я. Гольцман великолены!!!» (г. Югъ), основний текст реклами (інформаційний блок), додаткові повідомлення (ціна товару, адреса, телефон).

Рекламні повідомлення херсонських видань початку ХХ ст. відображали щоденні запити мешканців міста щодо товарів та послуг. Аналізуючи тогочасну рекламу, можна виокремити основні групи товарів, що користувалися попитом у містян, дізнатися про репертуар місцевого театру, розклад руху транспорту, лікарські та освітні послуги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Місцеві газети у фондах Херсонської обласної універсальної наукової бібліотеки ім. О. Гончара, 1865 – 2009: каталог / уклад. Зелена Л. І. – Херсон: 2001. – 269 с.
2. Херсонская газета «Копейка». – 1909. – 9 июля. – 4 с.
3. Херсонская газета «Копейка». – 1910. – 27 августа. – 4 с.
4. Херсонская мысль. – 1912. – № 102. – 5 февраля. – 4 с.
5. Шушлянікова Н. В. Розповіді із історії херсонського краю: монографія. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – 207 с.
6. Югъ. – 1910. – № 150. – 8 июля. – 4 с.
7. Югъ. – 1910. – №145. – 2 июля. – 4 с.
8. Югъ. – 1910. – №147. – 4 июля. – 4 с.

м. Миколаїв
rozmaritsa74@gmail.com

ХУДОЖНЯ МОДЕЛЬ СВІТУ В ОПОВІДАННІ ПИЛИПА КАПЕЛЬГОРОДСЬКОГО «ЧИЯ ПРОВИНА?»

Опановуючи в малій прозі теми, мотиви, сюжети з сільського життя, Пилип Капельгородський, чия світоглядно-естетична система формувалася під впливом народницької культурної парадигми, поступово виходить за межі традиційного типу художньої свідомості. Розширюється проблемно-тематичний спектр його творів, семантичне поле епіки охоплює найрізноманітніші аспекти буття індивіда в контексті соціального континууму початку ХХ століття. Провідниками різних ціннісних позицій стають не тільки селяни, які, зазвичай, асоціювалися з народом і нацією, але й інтелігенти, колишні вояки, міщани, злочинці тощо. І хоча, на перший погляд, П. Капельгородський залишався осторонь модерних мистецьких віянь (чому також сприяло перебування за межами України), помітне прагнення письменника до психологічного трактування подій і героїв, до художнього аналізу проблем онтологічного та екзистенційного плану, серед яких – колізія між біологічним і соціальним у структурі особистості, індивідуальним і колективним, між чуттєвим і раціональним пізнанням світу.

Під таким кутом зору проектується осмислення подій у соціально-психологічному оповіданні «Чия провина?» із зшитка «арештанта тюрми, прошнурованого, пронумерованого і тюремною печаткою припечатаного» [1, с. 124]. Написаний 1909 року й надрукований через сім десятиліть на сторінках журналу «Вітчизна» (1982 р.) твір із біографічною домінантою відтворює кілька фрагментів людського життя, розкриває в динаміці діалектику душі героя та її внутрішні колізії.

У центрі художнього тексту, побудованого за принципом «оповідання в оповіданні», – трагічна історія зруйнованої долі тюремного в'язня, «бешкетника і вбивці Шмойла». Другий тип нарації представляють візії героя-наратора – політичного бунтаря, який відбуває покарання в одній із російських тюрем. Психічні переживання головного героя переважають над сюжетним, подієвим зв'язком твору, роль фабули оповідання максимально послаблена, а соціально детермінований конфлікт (між родинами бідного юнака й багаті дівчини) органічно поєднується з філософськими питаннями сенсу буття, глибоким аналізом індивідуальної екзистенції особистості. Відтак, характери героїв не тільки зумовлені історико-соціальними обставинами, але й мають гуманістичне, *антропологічне* спрямування.

Проблематика, вибір героїв в оповіданні «Чия провина?» не є випадковими. Якщо пригадати біографію П. Капельгородського, то можна виокремити «кубанський» період його активної суспільно-громадської та політичної діяльності, за яку письменник був заарештований і протягом півроку, перебуваючи в армавірській в'язниці під слідством, очікував рішення суду. Відповідно до цього в художню тканину оповідання вплітаються авторські спостереження й висновки щодо соціальних і національних проблем, інтерпретуються різні аспекти побаченої й пережитої тюремної атмосфери, відтворюються психологічно-емоційні переживання ув'язнених «товаришів по нещастю» – «старих непоправних злочинців, й молодих політичних бунтарів, й дрібної тюремної «шпани» [1, с. 126].

Художня структура твору (його першої частини) вибудовується на розповіді опозиційного до системи інтелігента-наратора про друзів, які потрапили до в'язниці «за політику» і сприймають свій арешт зі стоїчним спокоєм. Друга частина оповідання написана у формі психологічного монологу «убивці, циніка» Василя Шмойла, якого «знала уся тюрма», «байдужого до всього, злого й нахабного, із постійною брудною лайкою на губах» [1, с. 127], що розкриває колізії свого життя. Всі інші персонажі виступають лише в тій художній інтерпретації, що випливає з характеру оповіді. Історія ув'язненого Василя, з одного боку, розгортається навколо сімейного конфлікту – добре відомого з реального життя (свекруха і невістка не можуть вжитися в одній хаті, ворогують батьки дружини і зять, не можуть знайти спільної мови чоловік і дружина, фізичне насилля як «прийом» виховання тощо) та глибоко осмисленого в українській літературі. З другого боку, гранична психологічна напруга модельованої ситуації пов'язана з перманентним станом страждання й душевного болю, яку переживає персонаж, неможливості знайти вихід із «межової ситуації». Зазнаючи постійних принижень і соціальної несправедливості, в умовах цілковитої безвиході та непорозуміння між рідними людьми, Василь спочатку вчащає до шинку, грубо поводить із власними дітьми, а потім вдається до фізичного насилля і б'є дружину.

В оповіданні автор скрупульозно відтворює процес нівеляції родинних зв'язків, деформацію усталених моральних принципів, що призводять до фатальних для персонажів наслідків. У стані афекту Василь убиває дружину («Не знаю, що тут сталося зо мною. Враз перед очима встали сімнадцять літ мого каторжного життя з жінкою, всі ті муки, що я прийняв од неї, всі ті сльози, що я виплакав за цей довгий час, весь той сором, що натерпівся перед людьми, весь жаль за тихою, гарною сім'єю, котрої мені так хотілося... Не тямлячи себе, зірвав я з стіни свій кинджал і вдарив жінку у груди. Страшний нелюдський крик, кров, ридання наляканих дітей і більше нічого...» [1, с. 126]) та потрапляє до в'язниці. Аналізуючи стосунки Василя й Катрі, заґрунтовані на діаметрально протилежних життєвих цінностях та морально-етичних пріоритетах, автор показує приховані механізми нищення людської індивідуальності – заздрість, жорстокість, агресивність, неконтрольовані спалахи люті. Вельми промовиста розв'язка твору, вимальовуючи окремих трагічний епізод, спонукає до роздумів читача над відчуженістю й самотністю людини, несправедливістю та дисгармонією світобудови тощо.

Прикметно, що у творі виразно окреслюється характер наративної організації оповіді, зокрема активізується спроба автора виокремити й передати індивідуальний спосіб мислення персонажів. Психічні процеси внутрішнього буття героїв письменник фіксує в текстовій площині через рухи, погляд, жести, міміку: «Шмойло, здавалося, не помічав нічого. Він зірвався на ноги...»; «...зайшов Шмойло. З винуватою посмішкою, трохи збентежений», «мляво посміхнувся»; «брови насуплювались, очима сипала присок» [1, с. 126, с. 130] і под. Чи не вперше з'являється художня деталь, якій властива особлива змістова наповненість, – очі, що стане наскрізною для письменника: «очима-вуглями він, здавалося, свердловив далину крізь степ і гори», «очі тепло голубили принадну далечінь», «лагідні очі вп'ялися в осяяний сонцем степ», «...очі – аж глянути страшно, глибокі, – так і тягнуть тебе, мов у вирії з кручі»). Романтичний образ безмежно-величного степу в оповіданні стає символом свободи й волі, про існування яких персонажі раніше не думали, навіть підозри не мали, що вони можуть існувати для них. Такий підхід до організації художнього матеріалу характерний для модерних мистецьких тенденцій, що зародилися на зламі віків й утілилися в індивідуально-художній практиці українських письменників. Відходячи від побутописання, дедалі більше

заглиблюючись у внутрішній світ людини, прагнучи розкрити характер у динаміці (радіше описуючи, ніж розкриваючи з глибин підсвідомості), П. Капельгородський наближався до новітньої школи українського письменства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Капельгородський П. Чия провина? Оповідання / Пилип Капельгородський // Вітчизна. – 1982. – № 11. – С. 124–132.

Рускуліс Лілія,

м. Херсон

ruskulis_lilya@ukr.net

ІНФОРМАЦІЙНИЙ СУПРОВІД МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Процеси глобалізації, стрімкий обмін інформацією за допомогою всемережжя, а отже, й розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій (далі ІКТ) і їх упровадження в систему освіти та інші фактори, безперечно, позначаються на системі національної освіти й докорінно її змінюють. Констатуємо, що вища освіта в Україні на сучасному етапі її розвитку є вихідною точкою до поступу молодого покоління, становлення його як нової еліти, компетентної в майбутній професійній діяльності. Оскільки в Законі України «Про вищу освіту» наголошується на забезпеченні «органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [3], необхідним постає вирішення питання модернізації процесу навчання шляхом постійного упровадження ІКТ-супроводу.

Хмара тегів (хмара слів) – візуальне поєднання списку категорій (або тегів), що використовується для опису ключових слів на презентації неформатованого тексту. Стрижневе слово, як правило, позначається розміром шрифту або кольором, що робить хмаринку зручною для швидкого сприйняття термінів і їх розподілу за категоріями [4]. Хмари слів можуть виступати як опорний конспект як для лекційного, так і для практичного, семінарського заняття, конспекту й наочного супроводу; «приховувати» тему заняття; зашифрувати завдання до виконання вправ; презентувати «СловоОпис» тощо.

Одним із важливих елементів ІКТ, що використовувався у процесі підготовки до занять, є *презентація* – «представлення перед аудиторією чогось нового, раніше невідомого або мало відомого; документ, який створений за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint» [2, с. 78], що має за мету ознайомити студентів із темою, сформувані в них позитивну мотивацію, зацікавити, переконати, продемонструвати її важливість в опануванні спеціальності й для успішної практичної діяльності [10, с. 53]; дає можливість зацікавити студентську аудиторію, забезпечує ознайомлення як із теоретичними проблемами, так і передбачає демонстрування практичних завдань; сприяє маневруванню під час добору потрібної послідовності відображення навчальної інформації [8, с. 261]. Окрім підготовлених слайдів з певної теми, презентація передбачає усний виступ викладача чи студента, який аналізує й доповнює інформацію, аргументує представлені положення. Сьогодні в методиці поширюється використання такого виду презентації як печатка (з японської – «балаканина»), що представлена 20 слайдами тривалістю по 20 секунд (слайди автоматично змінюються). Протягом цього часу студент, який виступає, повинен розкрити основні аспекти питання, презентованого на слайді [1]. Отже, презентації мають суттєві

переваги порівняно з традиційними засобами навчання, а саме: можливість відтворення на великому екрані, насиченість графічним матеріалом поряд із текстом, швидкий перехід від одного слайду до іншого, одночасний перегляд мультимедіа й інших програм.

Останнім часом популярності набувають *Інтернет-проекти*, спрямовані на підвищення рівня мовленнєвих навичок студентів шляхом отримання значного обсягу інформації. Існують два види проектів: *www-проекти* та *E-mail-проекти*. Технологія їх створення допомагає вирішувати низку освітніх цілей: усвідомити необхідність отримання знань; навчити здобувати ці знання самостійно, вміти застосовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань; сприяти формуванню комунікативних навичок студента; прищепити вміння користуватися дослідницькими прийомами [6, с. 450].

Із метою формування ЛК майбутніх учителів-словесників нами впроваджувалися *веб-квести* – «опори-інструкції, каркас, що в своїй основі мають посилання на інтернет-ресурси в світовій павутині, передбачають ґрунтовний аналіз інтернет-матеріалів і спрямовані на пошук інформації (самостійно чи в групі) та її більш глибоке розуміння» [13]; «сучасна педагогічна технологія, що здійснюється за одним або декількома, заздалегідь підготовленими автором мовними маршрутами, що ведуть до досягнення поставленої мети» [7с. 4]. Теоретичні основи й практику впровадження веб-квестів досліджували вчені Я. Биховський, О. Гапеева, Р. Гуревич, Б. Додж, М. Кадемія, С. Кокоріна, Г. Корицька, Т. Марч, С. Мешкова, І. Подлесна, А. Солодка, Т. Тихонова, Г. Шаматова, В. Шмідт та ін. Як зауважує А. Солодка, веб-квести не є чимось новим у методичній науці, однак завдяки Інтернету «змогли знайти реальне втілення в навчальній діяльності, у ході якої виробляються навички критичного, творчого та саморегулюючого мислення, роблять навчання автентичним, ламаючи стіни штучності» [9, с. 142]. Томас Марч до позитивних рис веб-квестів уналежнює: вибір завдань, які стосуються однієї теми, що допомагає здійснювати логічні міждисциплінарні зв'язки, переводить студента з одного контексту в інший; дозволяє «переносити» набуті знання в реальний світ (зворотний зв'язок), демонструючи й аналізуючи лекції вчителів і викладачів, виступи політиків тощо; сприяє розвитку власних шаблонів мислення й самостійного використання ефективних стратегій навчання [12]. Зазначимо, що виконання таких завдань учить студентів самостійно студіювати додаткову інформацію в усемережжі (що виходить за рамки навчальної програми дисципліни), висувати власні припущення, гіпотези, а в подальшому доводити чи спростовувати їх, розвивати дослідницькі вміння, удосконалювати навички роботи з ІКТ. Підготовка й демонстрація результатів веб-квесту піднімає ціннісну мотивацію навчання, формує професійні й загальноспеціальні компетентності; демонструє креативні підходи до вивчення предмета; вчить вести пошукову діяльність.

Берні Додж, один із розробників технології веб-квестів, запропонував такі етапи його проведення: *вступ*, у якому обґрунтовується тема й цінність проекту, його сценарій; *центральне завдання* – дії, що ведуть до вирішення проблеми, закладеної у вступі; питання й практичні завдання, що вирішуються в межах самостійного студіювання; *список інформаційних ресурсів*, що можна використати під час дослідження; *процес* – поетапний опис завдань; *оцінка* – шкала оцінювання виконаної роботи, спираючись на яку студенти оцінюють якість виконаної роботи ними, товаришами по команді; *заклучна частина* – узагальнення результатів проведеної роботи [11].

Така структура веб-квесту, як уважає Т. Тихонова, формує низку завдань, що висувуються до викладача й студента. Для перших – це визначення теми проекту,

створення проблемної ситуації та її вербалізація в межах конкретної теми; добір й анонсування посилань на Інтернет-ресурси; презентація інструкції вирішення проблеми, а для інших – здійснення процесу пошуку інформації у всемережжі, її аналіз; самостійне оцінювання рівня виконання завдання [5, с. 54-55]. Викладач консулює, орієнтує й координує дії студента, спрямовує їх на пошук і кінцевий результат, окреслює коло проблемних питань, що виносяться для вирішення; аналізує банк інформаційних ресурсів, які представлені в електронному варіанті. Відповідно студент опрацьовує першоджерела, веде активний пошук, komponує й систематизує власні інтернет-покликання, готує презентацію, що стає результатом проведеної роботи.

Веб-квести на сучасному етапі розвитку методичної науки займають належне місце. Ця форма дозволяє здобувачеві вищої освіти вільно добирати, обробляти й аналізувати інтернет-матеріал для самостійного засвоєння навчальної теми; групувати інформацію в цілісну систему, вибудовуючи висновки й узагальнення; розробити систему доказів на підтвердження висунутої у завданні гіпотези шляхом демонстрування різних точок зору на предмет дослідження; підвищити КК (усне мовлення – читання матеріалів на веб-сайтах, в писемному – підготовка й захист проектів, збагачення словникового запасу).

Проведені теоретичні дослідження й експериментальне впровадження інформаційно-комунікативних технологій у методичну систему формування ЛК майбутніх учителів української мови з мовознавчих дисциплін доводить їх беззаперечну позитивну роль, оскільки вони мотивують сучасного студента студіювати інноваційні технології й упроваджувати їх у систему освіти, вчать легко орієнтуватися в інформаційному просторі; забезпечують досягнення високих результатів навчання шляхом індивідуалізації й диференціації процесу навчання, збільшують частку самостійної роботи; розширюють потенціал наочного й дидактичного матеріалу, сприяють організації науково-дослідницької діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Т. Печа-куча як ефективна форма організації публічного виступу URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2016/14/19.pdf (дата звернення: 22.06.2018).
2. Жалдак М. І. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник / за ред. Жука Ю. О. К.: Педагогічна думка, 2012. 112 с
3. Закон України «Про вищу освіту» URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 22.06.2018).
4. Інтернет-сервіси в освітньому просторі URL: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/tagul.html>] (дата звернення: 22.06.2018).
5. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті: навчальний посібник / за наук. ред. О. М. Пехоти, Т. В. Тихонової. Миколаїв: Іліон, 2013. 252 с. Серія («Педагогічна освіта – XXI»).
6. Князян М. О. Самостійно-дослідницька робота як засіб підготовки студентів до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jXzSW3-VVpgJ:www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe (дата звернення: 22.06.2018).

7. Корицька Г., Подлесна І. Реалізація проблемно-пошукової, дослідницької діяльності учнів засобами веб-квест технології. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 11. С. 3–7.
8. Савчук Т. С. Використання інформаційних та комп'ютерних технологій в навчальному процесі. *«Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ»*: збірник матеріалів Республіканської наук.-практ. Інтернет-конф. (Вінниця, 12–18 квітня 2010 р.) К.: Видавництво «Кондор», 2010. 330 с.
9. Солодка А. К. Фасилітація кроскультурної взаємодії: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Іліон, 2014. 228 с.
10. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання-Прес, 2002. 295 с.
11. Dodge, Bernie Some Thoughts About WebQuests (online). *WebQuest.org*. 1995. URL: http://www.webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата звернення: 22.06.2018).
12. March T. What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators. 1995 2001. URL: <http://tommmarch.com/writings/web-types/> (дата звернення: 22.06.2018).
13. Rhodes M. An analysis of creativity / Isaksen S.G. (ed.) *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. Buffalo, NY: Berly, 1987. P. 216–222.

Семенов Олена,

м.Суми

olenasemenog@gmail.com

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ (ПРОФІЛЬ – УКРАЇНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ): ПРОГРАМНІ ЗАСАДИ

Пріоритетною серед десяти компетентностей, якими має оволодіти учнівська молодь, згідно із Концепцією «Нова українська школа» (2016), визначено спілкування державною мовою. Особливістю профільного навчання з української мови у старших класах є інтенсивний мовний та інтелектуальний розвиток, формування в учнів мовного чуття й мовного смаку, усвідомленої позитивної мовної поведінки, мовнокомунікативних умінь, творчих здібностей, навичок самостійної навчальної діяльності, активної громадянської позиції, готовності до усвідомленого вибору майбутньої професії.

Важливі питання профільного українськомовного навчання окреслюються в положеннях Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (2011), Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2003), «Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи» (2006), у Концепції профільного навчання в старшій школі (2013), у наукових публікаціях (О.Горошкіна, С.Караман, Л.Мацько, С.Омельчук, М.Пентиліук, Ю.Романенко, І.Ющук та ін.). З урахуванням нормативних напрацювань і наукових досліджень, а також програми, співавтором якої ми є [1], окреслимо концептуальні засади навчання української мови учнів старшої школи (профіль – українська філологія).

Профільне навчання старшокласників враховує положення низки сучасних наукових підходів. Особистісно-діяльнісний підхід до навчання української мови (І. Бех, Н. Бібік, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Горошкіна, І. Кучеренко, М. Пентиліук, Г. Шелехова та ін.) визначає неповторну індивідуальність особистості, вивичує цілісність

учнівської особистості у важливих сферах (Я – «Відчуваю», «Думаю», «Дію»), акцентує увагу на антистресовому потенціалі і життєвому оптимізмі; передбачає оптимальні умови для різнобічного мовно-мовленнєвого розвитку учня, виконання комунікативних дій (будувати продуктивну мовну взаємодію з однолітками і дорослими у процесі підготовки спільних проектів), заохочення до самостійності у вивченні української мови, до пізнавальних дій (формулювати проблему, планувати послідовність дій, здійснювати пошук необхідної інформації з різних джерел, систематизувати її різними способами; здійснювати самоконтроль, самооцінку, самокорекцію).

Компетентнісний підхід (від лат. *compeete* – досягати), як показує аналіз наукових джерел (Н. Голуб, О. Кучерук, Л. Мамчур, М. Пентилюк та ін.), увиразнює спрямованість навчального процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних, надпредметних) і предметних (мовних, лінгвістичних, лінгвокультурознавчої, комунікативних, мовленнєвих, дослідницьких, медіаосвітніх та ін.) компетентностей особистості. Результати навчально-пізнавальної діяльності учнів відображені в таких компонентах ключових і предметної компетентностей: *когнітивний*, що відображає свідоме оволодіння мовою у послідовності від знань у вигляді правил та інструкцій до мовленнєвих навичок і вмінь (компетентностей) на основі засвоєних знань, *праксеологічний*, що передбачає цілеспрямовану підготовку до виконання успішної, ефективної, оптимальної, результативної діяльності, *аксіологічний*, за яким у процесі співпраці вчителя та учнів під час навчання української мови створюються нові ціннісні продукти, розвивається творчий потенціал особистості; *поведінковий*, що відображає тактики та стратегії взаємодії суб'єктів в умовах профільного навчання.

Наприклад, тема «Мова як суспільне явище. Українська мова в Україні» передбачає такі результати навчально-пізнавальної діяльності учня: *аналізує* функції, які виконує мова в суспільстві; *усвідомлює* мовні обов'язки громадян; аргументовано *доводить* залежність розвитку і функціонування мови від стану розвитку і функціонування суспільства; *характеризує* ознаки самотності української мови; *наводить приклади* спільного й відмінного в українській та інших мовах; *знає й аналізує* вислови про мову відомих наукових, громадських та літературних діячів; *називає* основні комунікативні ознаки культури мовлення, *розрізняє* урочисте, увічливе, офіційне, інтимно-ласкаве, фамільярне, гумористичне, сатиричне мовлення, керуючись словником-довідником з культури української мови (*когнітивна (знаннева) складова*); *пояснює* причини «мовного суржику», *уміє* доречно *використовувати* ці види мовлення; *здійснює* пошукове дослідження за допомогою довідників та мережі Інтернет (*праксеологічна (діяльнісна) складова*); адекватно *оцінює* мовну ситуацію в державі; *поцінює* українську мову як державну – чинник національної ідентичності; *висловлює* зацікавлення розвитком української мови; *усвідомлює* її як державотворчий чинник та чинник національної ідентичності; *висловлює* захоплення красою, естетичною довершеністю, багатством виражальних засобів української мови (*аксіологічна (ціннісна) складова*); *бере активну участь* у проведенні мовознавчих дискусій; дебатів; *сприймає* спілкування як цінність; *усвідомлює* значення ефективного спілкування; *проявляє* ціннісне ставлення до співрозмовників (*інтерактивна (поведінкова) складова*).

Важливе, зокрема, формування лінгвістичної компетентності учнів, у т.ч. усвідомлене засвоєння знань про мову як багатофункціональну знакову систему і суспільне явище шляхом усвідомлення основних процесів, що відбуваються в мові; ознайомлення із працями

провідних вітчизняних лінгвістів, формування уявлень про лінгвістику як складову загальнолюдської культури; оволодіння різними діями (упізнавати, аналізувати, порівнювати, класифікувати мовні одиниці й факти, оцінювати їх з погляду нормативності, відповідності сфері та ситуації спілкування), застосування отриманих знань і вмінь у власній мовленнєвій практиці, у тому числі професійно орієнтованій сфері спілкування.

Вагомою є навчальна діяльність із формування мовнокомунікативних компетентностей, зокрема шляхом засвоєння норм мовленнєвої поведінки в різних сферах і ситуаціях спілкування та вдосконалення умінь і навичок усного і писемного спілкування в науково-навчальній, соціально-культурній, офіційно-діловій сферах; оволодіння різноманітними стратегіями і тактиками ефективної комунікації; генерування вартісних зразків власної мовленнєвої творчості; формування здатності логічно обґрунтовувати позицію, а також умінь і навичок переконливо висловлювати свої думки, почуття, погляди в різних комунікативних ситуаціях; конструктивно спілкуватися в колективі, проявляти лідерські якості; попереджувати і розв'язувати конфлікти, конструктивно керувати емоціями; працювати у групі, в команді.

Зміст навчального матеріалу пронизуємо текстоцентричним підходом (Н.Голуб, О.Горошкіна, О.Куцевол, Л.Мацько та ін.), що дає можливість більш глибоко вивчати мовні одиниці на текстовій основі, пізнати тексти крізь призму фоностилістики, стилістичної лексикології, граматичної стилістики, стилістики і культури мовлення, риторики, здійснити аналіз ключових слів у різних функціональних і семантичних виявах, аналіз мовно-поетичних засобів, дозволяє досліджувати функціонування різних типів текстів відповідно до сфери, умов і настанов мовної комунікації; *формувати складники дослідницької, медіаосвітньої компетентності*, уміння сприймати, розуміти, систематизувати, перетворювати, використовувати інформацію з різних джерел; *лінгвокультурознавчої компетентності через* розуміння національної своєрідності української мовної картини світу; опанування лінгвокультурем української та інших національних культур, розвиток духовної сфери особистості, виховання патріотизму, моральних переконань, відчуття прекрасного, формування особистісних переконань, вигранення власного духовного світу.

Ключові компетентності увиразнюємо через наскрізні лінії: «Екологічна безпека і сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність». Наскрізна лінія *«Екологічна безпека і сталий розвиток»* спрямовує діяльність учителя й учнів на формування соціальної активності, відповідальності й екологічної свідомості, усвідомлення ідеї сталого розвитку, що задовольняє потреби всіх членів суспільства за умови збереження й поетапного відновлення природного середовища, готовності брати участь у розв'язанні питань довкілля та розвитку суспільства; конкретизує роботу зі збереження й захисту довкілля. У 10 класі пропонуються такі теми, як екологія слова; екологія мовлення; екологічні проблеми твого села, міста, краю; цікаві й корисні справи у школі, у родині; читання книги як засіб розвитку людини й суспільства; здорове довкілля – сенс життя; відновлювані джерела енергії.

Наскрізна лінія *«Громадянська відповідальність»* забезпечує розвиток соціальної й громадянської компетентностей відповідального громадянина; пропонуються теми: «Мовне обличчя моєї родини, мого міста (села)»; «Відповідальність за мовні вчинки»; «Кроки до успіху»; «Сила волі»; «Відповідальність поколінь»; «Громадянський обов'язок»; «Честь і гідність крізь призму сьогодення». Наскрізна лінія *«Здоров'я і безпека»* орієнтована на формування учня як духовно, емоційно, соціально й фізично повноцінного громадянина,

що дотримується здорового способу життя, активно долучається до облаштування безпечного для життя й діяльності середовища. Пропонуються такі теми, як позитивні емоції – запорука здоров'я людини; активний і здоровий спосіб життя – запорука довголіття; «Слово – як ліки: допомагають лишень, коли сказані від душі»; родинно-оздоровчі традиції українців; роль гумору в житті людини; життя без конфліктів; естетичне задоволення від «сродної» праці; цілющі скарби землі; вчинок у житті людини; мова і національна безпека країни. Метою наскрізної лінії *«Підприємливість і фінансова грамотність»* є навчання молодого покоління українців ощадливості, раціонального використання коштів, планування витрат, стимулювання у них лідерських ініціатив, прагнення успішно діяти в технологічному швидкозмінному середовищі. Запропоновані такі теми: «Добročинність як цінність»; «Фінансовий добробут»; «Фінансова відповідальність кожного»; «Планування бюджету колективної мандрівки»; «Фінансові заощадження як ознака фінансової грамотності».

Соціокультурну змістову лінію спрямовуємо на більш якісне представлення української мовної особистості й вибудовуємо за принципами наступності, систематичності й послідовності, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання і виховання; доступності, наочності, проблемності, свідомості, особистісної орієнтації, культуровідповідності, креативності, активної пізнавальної діяльності, виховання на цінностях людини, цінностях держави, цінностях загальноетичних норм.

Зокрема, блок «Я і українська мова» (10 клас) розкриваємо в темах «Мовне родинознавство» (Етноестетика української мови родини. Родинно-оздоровчі традиції. Традиції мовних звертань), а потім розширюємо у темах блоку: «Українська мовна особистість і Україна» (11 клас): «Слово як носій добра, істини й краси»; «Концепти милосердя, захисник, гідність, честь, свобода в українській літературі, у масмедіа».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Українська мова: програма для профільного навчання учнів 10-12 класів (профіль – українська філологія)/ Уклад.: Л.Мацько, О.Семенов, Т.Груба, Т.Симоненко.- К., 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

Соломахін Андрій,
м. Херсон
andrij-slm@rambler.ru

УЖИВАННЯ ТЕРМІНІВ «ЗІРКА» ТА «ЗОРЯ» НА ПОЗНАЧЕННЯ АСТРОНОМІЧНИХ ОБ'ЄКТІВ

Сформувавшись у давнину як умоглядна наука, що ґрунтується на візуальних спостереженнях, уже в ХХ – поч. ХХІ ст. астрономія набула важливого практичного значення для всього людства. Питання супутникових технологій, глобальна система навігації, космічна безпека, дослідження шляхів освоєння космосу, пошук нових цивілізацій стали невід'ємною частиною сучасного світу.

Значних успіхів у вивченні космосу досягла й Україна, яка має серйозні напрацювання у сфері технологій, пов'язаних із ракетобудуванням та астрономічною розвідкою. Усе зазначене зумовлює появу назв для нових явищ, понять, що задовольняли б

потреби сучасної науки. Саме тому важливим завданням науковців є удосконалення національної терміносистеми та гармонізація української термінології з міжнародною.

В українській астрономічній термінології ХХ – початку ХХІ століття учені, для позначення небесного об'єкта, у надрах якого відбуваються термоядерні реакції, послуговуються двома синонімічними термінами – «зоря» і «зірка».

Наявність синонімічних відношень у термінології є ознакою кожної конкретної галузі знань, що зумовлено специфікою формування та особливостями категорійно-поняттєвого апарату цієї термінології. Така закономірність пов'язана з постійним розвитком мови, інтенсивними процесами розробки та нормування терміносистем [7, с. 73]. Саме явище синонімії є негативним у будь-якій терміносистемі, адже може призводити до непорозуміння, двозначного розуміння, що є неприпустимим для наукової метамови.

Появу синонімічних пар в українській термінології, зокрема й астрономічній, на думку дослідників, зумовлено лінгвальними та екстралінгвальними чинниками: 1) постійним розвитком науки, що супроводжується появою нових понять, необхідністю дати кожному поняттю найточнішу номінацію; 2) неуніфікованістю української термінології; 3) наявністю застарілих номінацій, які ще функціонують паралельно з новими; 4) паралельним уживанням запозиченого й національного термінів; 5) появою коротких форм, зручних для спілкування та документації [10, с. 34].

Аналіз спеціалізованої астрономічної літератури засвідчив використання фахівцями як терміна «зоря», так і терміна «зірка».

Зокрема «Астрономічний енциклопедичний словник» за редакцією Івана Антоновича Климишина подає лише термін зоря, не подаючи синонімічний відповідник зірка, читаємо: «Зоря – самостійний космічний об'єкт, у надрах якого ефективно відбуваються (або відбувалися) термоядерні реакції з виділенням енергії» [2, с. 184]. Цей же термін з аналогічним визначенням подано у «Шкільному астрономічному довідникові» [8, с. 101]. Примітним є використання в зазначених виданнях похідних від слова зоря одиниць, зокрема прикметника зоряний, що входить до складу термінів-словосполучень, наприклад: зоряна асоціація, зоряна астрономія, зоряна кінематика, зоряна речовина, зоряне населення; термінів-юкстапозитів, виражених іменником, наприклад: зоря-кокон; а також термінів-комполітів, виражених іменником, наприклад: зореутворення, зоретрус.

Уживання лексеми *зоря* зафіксовано у підручнику «Астрономія вчора і сьогодні» І. А. Климишина, наприклад «Наприкінці ХІХ ст. вже було доведено, що Сонце – рядова зоря Галактики. І це єдина зоря, розташована настільки близько до Землі, що на ній видно окремі деталі поверхні» [9, с. 186].

Терміном *зоря* та похідним від нього прикметником *зоряний*, як складником термінів-словосполучень, послуговується І. О. Вакарчук у підручнику «Теорія зоряних спектрів», наприклад: «Аналіз випромінювання зорі з метою одержання достовірних висновків про природу й будову космічних об'єктів вимагає глибокого вивчення механізмів взаємодії випромінювання з атомними системами» [5, с. 9]. Подібну закономірність фіксуємо й у навчальному посібнику для вищих навчальних закладів «Астрономія: Лабораторний практикум» Г.М. Бойка, О.П. Ващенко, Г. О. Грищенко, А. В. Рибалко, наприклад: «Апарат планетарію працює за принципом точкової проекції і демонструє на сферичному екрані-куполі зорі північної і частково південної півкуль небесної сфери до шостої зоряної величини» [4, с. 21].

Ю. В. Александров, А. М. Грецький, М. П. Пришляк у словнику до підручника «Астрономія. 11 клас» подають паралельно обидва терміни: «Зоря (зірка) – космічне тіло, у надрах якого відбуваються або відбувалися термоядерні реакції, за рахунок енергії яких воно світиться, і яке еволюціонує внаслідок зміни типу або припинення термоядерних реакцій» [1, с. 220]. А на сторінці 116 знаходимо пояснення від авторів «Для позначення об'єкта, про який ідеться, в українській мові можливі два терміни – «зоря» і «зірка». Перший є нібито кращим, бо він підкреслює те, що ці об'єкти великого розміру. Але поняття «великий» та «малий» відносні. Зоря дуже мала порівняно з Галактикою, тому припустимо вживання обох цих термінів» [1, с. 220].

У науково-популярному виданні «Астрономія» (упорядник Т. Кадаша) знаходимо функціонування терміна зірка, зокрема: «Зірки – це величезні розпечені світні газові кулі. Всередині зірок відбувається ядерна реакція, як у термоядерному реакторі: одні речовини перетворюються на інші (найчастіше легкий газ водень перетворюється на важчий газ гелій)» [3, с. 184]. Однак, спостерігаємо вживання прикметника зоряний, що є похідним від терміна зоря, читаємо: «Групи зірок, зв'язані між собою силами взаємного притягання, називаються зоряними скупченнями» [3, с. 60]; «Плеяди являють собою розсіяне зоряне скупчення» [3, с. 61].

Таким чином, аналіз астрономічної літератури засвідчує активне використання терміна зоря, та спорадичне використання його синонімічного відповідника зірка. Проте, терміноодиноці *зоря* притаманна семантична неоднозначність, зокрема «Великий тлумачний словник сучасної української літературної мови» за редакцією В. Т. Бусела подає таке визначення «Зоря – 1. Те саме, що зірка. 2. Яскраве освітлення горизонту перед сходом і після заходу сонця. 3. розм. Те саме, що метеор» [6, с. 477]. У порівнянні термін зірка подається зі значенням: «Самостійне небесне тіло, що являє собою скупчення розжарених газів» [6, с. 460]. Подані спеціальні значення аналізованих лексичних одиниць говорять про те, що термін зірка є однозначним, у той час як термін зоря характеризується полісемічністю, що є негативним явищем у будь-якій термінологічній системі.

Про недосконалість терміна *зоря* свідчить й той факт, що «Словник математичної термінології. Астрономічна термінологія й номенклатура (проект)» за ред. Ф. Калиновича, Г. Холодного фіксує використання цієї лексеми як одного з варіантів назви планети Венера, наприклад: Зоря Вечірня, Зоря Вечірова, Зоря Ранішня, Зоря Рання, Зоря Світова.

Окрім того, термін *зоря* у формі родового відмінка множини зір омонімічний іншому астрономічному терміну зір зі значенням «властивість ока сприймати зображення предметів, зовнішнього світу» [8, с. 97], наприклад: «Під час спостережень в умовах особливо малих освітленостей у візуальній астрономії іноді використовують бічний, периферійний зір, особливо тоді, коли в полі зору розшукують дуже слабкий об'єкт» [8, с. 97].

На підставі проведеного обґрунтування вважаємо за доцільне послуговуватися в астрономічній метамові терміном *зірка* та похідним від нього прикметником *зірковий*. Оскільки зазначений термін характеризується однозначністю в межах своєї термінологічної системи, відсутністю омонімічних відношень, що відповідає вимогам, поставленим до одиниць такого рівня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александров Ю. В. Астрономія. 11 клас : книга для вчителя / Ю. В. Александров, А. М. Грецький, М. П. Пришляк. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2005. – 256 с.

2. Астрономічний енциклопедичний словник / [за заг. ред. І. А. Климишина, А. О. Корсунь]. – Львів : Вид-во ЛНУ, 2004. – 548 с.
3. Астрономія / упорядкув. Т. Кадаша. – К. : ТОВ «Перо», 2011. – 96 с.
4. Астрономія : Лабораторний практикум. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / Г.М. Бойко, О.П. Ващенко, Г. О. Грищенко, А. В. Рибалко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 183 с.
5. Вакарчук І. О. Теорія зоряних спектрів : підруч. для студ. астрофізичних і фіз. спец. вищих навч. закл. / І. О. Вакарчук. – Львів : Львівський національний університет ім. Івана Франка, 2002. – 359 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
7. Даниленко В. П. Теоретичні та практичні аспекти нормалізації наукової термінології [Текст] / В. П. Даниленко // Мовознавство. – 1980. – № 6. – С. 16–21.
8. Климишин І. А. Шкільний астрономічний довідник [Текст] : книга для вчителя / І. А. Климишин, В. В. Тельнюк-Адамчук. – К. : Радянська школа, 1990. – 287 с.
9. Климишин І. А. Астрономія вчора й сьогодні [Текст] / І. А. Климишин. – К. : Наукова думка, 1976. – 286 с.
10. Кочан І. М. Синонімія у термінології / І. М. Кочан // Мовознавство. – 1992. – № 3. – С. 32–35.

Суворова Тетяна,

м.Херсон

s11s@i.ua

СИНЕРГІЯ СЛОВЕСНИХ ОБРАЗІВ АМЕРИКАНСЬКОЇ ФОЛЬКЛОРНОЇ БАЛАДИ

Поняття системи є широковживаним у різних галузях науки та життєдіяльності людини, а тому потребує уточнення у зв'язку з предметом дослідження дисертації. Система (від лат. *systema*, що походить від грец. *συστήμα* *systema*) – це сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних утворень, реальних чи абстрактних, котрі формують інтегроване ціле.

З'явилося саме поняття за часів Давньої Еллади 2000 – 2500 років тому назад і спочатку означало: сполучення, організм, устрій, організацію, будову, союз форм (елементів з буквами). Це є одним з перших етапів формування науково-філософського поняття системи, котре наділене узагальнюючим універсальним значенням.

У наш час не існує єдиного загальноприйнятого поняття системи. Спеціалісти різних галузей послуговуються терміном «система» та пов'язаною з ним «системною» термінологією, виходячи із задач та мети свого дослідження. Саме тому можна знайти декілька десятків визначень зазначеного терміна.

Так, у словнику Вебстера наводяться наступні значення: система – а) «складна єдність, сформована багатьма, як правило, різними факторами, що має загальний план і слугує досягненню загальної мети» б) «зібрання та сполучення об'єктів, поєднаних регулярною взаємодією та взаємозалежністю», в) «упорядковано діюча цілісність, тотальність» (Webster`s Third New International Dictionary).

Система – є «ціле, складене з багатьох частин. Ансамбль ознак» (К.Черпі).

«Система – це розмаїття відношень і зв'язків елементів множини, котра складає цілісне утворення» (А.Д.Урсул).

«Система є відображенням на мові спостерігача (дослідника, конструктора) об'єктів, відношень та їхніх властивостей при вирішенні завдань дослідження, пізнання» (Ю.І. Черняк).

Аналіз розмаїття визначень терміна «система», проведений Л.П. Вершиніною [7, 148–150], вказує на три основні групи поглядів. До першої групи відносяться визначення системи як деяких класів математичних моделей. Друга група, включає трактування системи через поняття «елементи», «відношення», «зв'язки», «компоненти», «ціле», «цілісність», «множинність». До третьої групи входять визначення системи за допомогою понять «вхід», «вихід», «обробка інформації», «управління».

Система словесних поетичних образів американських фольклорних та авторських балад включає певні мовні знаки і різні їхні сполучення як засоби експлікації ментальних образних утворень (entities) у межах однієї балади. Проілюструвати поняття системи словесних образів можна на прикладі калейдоскопу. Так, калейдоскоп (від грец. *καλός* – гарний, *εἶδος* – форма, гештальт, *σκόπεω* – дивлюсь, спостерігаю) є оптичною іграшкою у формі труби, у якій розміщені дзеркала під певним кутом та кольорові елементи різної форми. Зазираючи у трубу, можна спостерігати, як з кожним новим поворотом іграшки кольорові елементи утворюють певний візерунок, котрий, відбиваючись у дзеркалах, повторюється декілька разів, створюючи цілісну картинку. Словесні образи балади, з одного боку, як і окремих елементів іграшки має певне реальне вираження. Якщо елемент калейдоскопу має фізичні параметри форми, розміру та кольору, то словесні образи на вербальному рівні може бути охарактеризованим як мовний знак у семіотичних термінах – з погляду на парадигматичні та синтагматичні зв'язки. З іншого боку, словесні образи є складним елементом, котрий визначається не лише вербальною іпостассю, але й ментальною, зважаючи на останні когнітивні теорії взаємодії мови і мислення. Таким чином, в теорії словесного образу розмежовують його знакову виражальну природу, або знакову формальну довершеність та його ідеальну сутність як відтворення властивостей і можливостей предмета.

Перехід чуттєвого світосприймання у мисленнєве узагальнення, що, у свою чергу, може створювати квазідійсність як форму фантазії, ілюзії, що об'єднує суб'єктивне з об'єктивним (М. Turner), сутнісне з можливим (J. Fausonіe), ідеальне з реальним (Платон, Арістотель), виробляється узгодженість усіх перерахованих протиставлень, «їх всеохоплююча гармонія» [2, с. 252]. Отже, словесний образ, взятий окремо, постає об'ємною одиницею системи і характеризується взаємодією його іпостасей – ментальної та матеріальної. Таким чином реалізується модель акту вторинної номінації як **результату поетапного переходу від сенсорної перцепції до закріплення значення за знаком за такою схемою: дійсність (ситуація) → інваріантні образи → більш абстрактні поняття (концепти) → словесно-знакова символізація** [7, с.149].

Система словесних образів балади складає множину окремих словесних образів, котрі взаємодіючи один з одним, можуть групуватись і утворювати новий образ більш вищого рівня. Аналогічно, окремі елементи калейдоскопа, групуючись, переходять на новий рівень їхньої перцепції – формують певний візерунок як щось цілісне, що отримує нові характеристики, відмінні від суми характеристик окремих елементів.

З погляду на синергетичний підхід система словесних образів англomовної балади видається певним функціональним утворенням, елементи котрого взаємодіють та організуються певним чином. Беручи за основу той факт, що словесні образи балади утворюють систему, важливим видається тлумачення цієї системи як такої, що наділена певними принципами та характеристиками, а також вибудовується згідно певних законів.

Останнім часом у синергетиці особливою увагою користується функціонування складних систем за законами «хаосу та порядку» [4, с.124]. Ця теорія плідно використовується в різних галузях. Так, в культурі параметрами порядку можуть виступати константи національної концептосфери (Ю.С. Степанов) [6]. У мові ж, на думку В. Г. Гак, котрий спирається на праці академіка В. І. Абаєва, – це мовні форми, що з часом стандартизувалися [4, с.124].

За аналогією, параметрами устанавлення порядку в американській баладі можуть виступати словесні образи, котрі будуть сприйматися як певного роду аттрактори (від лат. *attrahere* – «притягувати», «приваблювати»), елементи в складній системі, що захоплюють у сферу свого впливу та притягують інші елементи, подібні до перших за певними ознаками.

Система словесних образів балади відповідає основним принципам синергетики, адже образи, взаємодіючи, організуються у певну впорядковану систему згідно компетенції адресата. Саме адресат (ідеальний чи наївний) виступає тим фактором, котрий впливає на те, яким чином відбудеться самоорганізація системи словесних образів. Таким чином, адресат є точкою біфуркації (від лат. *bifurcus* – «роздвоєння») на шляху різних інтерпретацій системи словесних образів, а радше може виступати причиною флуктуацій у сприйнятті твору.

Не можна залишити поза увагою й основну характеристику системи у термінах синергетики – її самоорганізацію. Ю. С. Степанов звертає увагу на той факт, що ідея самостворення поєднує цілий комплекс сучасних наукових ідей [7, с.60]. Достатнім є пригадати І.Є. Москальова з «Аутопоетичною мережею міждисциплінарних комунікацій», В.В. Фещенко з «Autopoetica як досвід і метод», С.П. Капіцу з «аутомодельністю» і, без сумніву, І. Пригожина та С.П. Курдюмова з синергетикою [5].

Безсумнівним є той факт, що система словесних образів американської балади відповідає поняттю самоорганізації, задовольняючи, таким чином, конкретні аспекти згаданого терміну (як їх визначає Ю.С. Степанов) [7, с.61].

Поетичний простір балади зітканий із різнорівневої системи образів, до складу котрої входять образи, що організують форму існування балади, і образи, що репрезентують буття поетичного простору. Практика встановлення цілісності системи, котра позначає художній світ певного твору є досить поширеною у філологічних студіях. У ході критичного аналізу намітились три основні тенденції серед філологів щодо виявлення цілісності художніх текстів. Ці тенденції передбачають аналіз творів з таких позицій:

- 1) образної системи, коли аналізується предметний і понятійний склад твору, виражений іменниками (Ю.І. Левін, В.М. Жирмунський, Д.Є. Максимов),
- 2) мотивів, коли проводиться аналіз усіх дій, тобто потенційно кожне дієслово береться до уваги (Л.М. Біншток, М.М. Гіршман, А.К. Жолковський),
- 3) сюжету, коли розглядається послідовність мотивів (М.Л. Гаспаров, Лотман, И.П. Смірнов, В.А. Грехнев, С.Г. Бочаров).

Перелічені позиції відображають, з одного боку, аналіз словесних одиниць художнього тексту взагалі, через котрі розкривається структура та зміст художньої системи тексту. На думку Н.М. Чиркова, сюжетна цілісність досягається завдяки тропам та фігурам у тексті

[3, с.349], що є підтвердженням того, що під образною системою, мотивами та сюжетом маються на увазі саме словесні образи, котрі вплетені у образну тканину тексту та актуалізують певні текстові концепти. Іншими словами, досліджують словесні образи різного рівня через зумінг від мікрообразів до макрообразів, котрі є результатом моделювання цілісної системи на фінальному етапі аналізу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белехова Л.І. Глосарій з когнітивної поетики : наук.-метод. посібник. Херсон : Айлант, 2004. 124 с.
2. Гаспаров М. Л. Статті о лингвистике стиха. М. : Языки славянской культуры, 2004. 288 с.
3. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
4. Зинченко В.Г. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме: учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2007. 224 с.
5. Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. Отв. ред. В.А. Копчик. М. : Прогресс – Традиция, 2002. 496 с.: ил.
6. Степанов Ю.М. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М. : Языки славянских культур, 2007. 248 с.: ил.
7. Суворова Т. Н. Голограмма как эффект контрапунктной организации системы словесных образов баллады. Известия ГГУ им. Ф. Скорины. 2014. № 4. Гуманитарные науки. С. 148–152.

Тихоша Валентина,
м. Херсон

ГОДОНІМИ МІСТА ХЕРСОНА ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Як відомо, **топоніми** – це «вмістилище» знань про конкретну географічну територію (місто, регіон, країну), що зберігає та передає від покоління до покоління інформацію про історію, звичаї, а також досвід мешканців, набутий у процесі трудової діяльності та історичного розвитку етносу. Топоніми відображають простір перебування людини.

Процеси урбанізації у містах нової та новітньої доби мають значний вплив на топоніміку сучасного міста, бо жива мова, що природно відповідає духу сьогодення, – це мова урбанізму .

Урбаноніми – вид топонімів, що позначають власне ім'я будь-якого внутрішньоміського топографічного об'єкта. Урбаноніми поділяють на:

–планарні урбаноніми називають назви умовно вичленованих фрагментів міської території, як правило, досить великої території: мікрорайонів, селищ, містечок;

–лінійні урбаноніми називають об'єкти, які мають лінійну протяжність: вулиці, провулки, проспекти, бульвари, спуски, набережні.

–локальні урбаноніми. До локальних урбанімів відносяться назви об'єктів культурно-побутового та екстер'єрного призначення: магазинів, кафе, кінотеатрів, стадіонів, фонтанів, мостів, тощо [4].

До **лінійних назв** міста Херсона відносяться годоніми та агороніми.

Годоніми (з грец. «шлях, дорога, вулиця, русло» +онім) – назви лінійних об'єктів у місті, в тому числі проспектів, вулиць, провулків, проїздів, бульварів, набережних.

Агороніми (з грец. «площа») – назви площ, майданів міста [5].

Система годонімів та агоронімів сучасного міста охоплює великий шар лексики. Аналіз зібраного матеріалу дозволяє виділити такі лексичні групи:

1) лексеми, що мають просторову семантику. Вулиці називаються за сторонами світу (вул.Західна);

2) вулиці, що позначають характеристики самих вулиць (вул.Робітничка);

3) назви, що позначають міські об'єкти. Вони використовуються у формі прикметників (вул.Стадіонна);

4) лексеми, зі специфікою професій мешканців міста, з предметами та реаліями праці (вул.Нафтовиків);

5) лексеми, що характеризують мешканців за родом їх занять (проспект Будівельників);

6) найбільшу групу лексики складають антропонімі власні назви за іменами людей (площа В'ячеслава Чорновола, вул.Пилипа Орлика, вул.Іллі Кулика, вул.Янки Купали).

Таким чином, годонімія та агоронімія сучасного міста Херсона охоплює достатньо широке коло лексики, що складається із загальноживаних та професійних назв. Найповніше в назвах вулиць та площ Херсона представлені антропоніми, що дає можливість увічнити в пам'яті імена тих людей, діяльність яких пов'язана з містом.

Як відомо, питання вироблення універсальної класифікації топонімів ще не вирішено. Складність створення класифікації пояснюється, неоднозначним ставленням різних дослідників до поставленої проблеми, а також різними цілями, що стосуються цього дослідження. Ідеальний варіант єдиної класифікації повинен носити потрійний характер представляти інтерес не тільки для лінгвістів, а також для географів та істориків.

До теперішнього часу лінгвістами розроблено всього шість класифікацій топонімної лексики, запропоновані Ф.Паляцьким, Ф.Міклошичем, С.Гребецем, Л.Гумецьким і В.Жучкевичем .

Ф.Міклошич і С.Гребець використали лексико-семантичний критерій і згрупували топоніми за лексико-тематичними групами, які називають: 1) землю; 2) воду; 3) рослинність; 4) тваринний світ; 5) колір; 6) будівлі; 7) заняття людей; 8) знаряддя виробництва; 9) етнічні назви; 10) назви, пов'язані з людською діяльністю [4].

Проаналізувавши запропоновані класифікації, доходимо висновку, що пріоритетом користуються два основних критерії: 1) лексико-семантичний і 2) морфолого-словотвірний.

За морфолого-словотвірним критерієм топоніми поділили на прості (кафе «Корчма», «Курінь») і складні (кафе «Країна смажених курчат», кафе-бар «Козацька втіха», магазин «Файна пані»). Складні топоніми можуть поділятися на такі групи:

а) іменник+іменник (магазин «Світ джинсу»);

б) прикметник+іменник (кафе «Пивна хата»);

в) числівник +іменник (вул. 21 Січня);

г) ідіоматичні словосполучення (Карантинний остів);

д) назви-скорочення (аббревіатури) (БКП) [5, с.66].

Слов'янські топоніми часто будуються за моделлю корінь+суфікс або корінь+корінь і можуть мати ряд варіантів, залежно від використаного суфікса: Хмельницький, Донецьк, Дніпропетровськ.

Годоніми міста Херсона ми поділили за лексико-семантичним критерієм і визначили дев'ять лексико-тематичних груп.

Найбільшу групу складають антропонімні назви (за власними іменами людей). Частина з них відтворюють лише імена, деякі лише імена і прізвища і незначна частина-імена і титули: вулиця Айвазовського, Баженова, Миколи Куліша, Лавреньова, Ладичука, Ушакова, Іллі Кулика, Янки Купали, Олеся Гончара, Потьомкінська, Полковника Кедровського, Адмірала Макарова, Адмірала Сенявіна.

Відразу зазначимо, що топонімічні назви – категорія історична, вони не залишаються незмінними, в них відображаються зміни в суспільному житті, в поглядах, ідеології громадян.

Набуття Україною незалежності стало причиною зміни назв таких вулиць як Карла Маркса на Потомкінську, Баумана – на Ісаака Гуревича, Леніна – на Грецьку (повернено давню назву) Рози Люксембург – на Стрітенську, Будьонного – на вул.Полковника Кедровського, вул. Декабристів – на Преображенську, вул. 9 Січня – на вул. Пилипа Орлика

Назви вулиць, пов'язані з видатними особами, які зробили певний внесок у розвиток міста, заміщені без змін. Це насамперед вулиці: Потьомкінська (генерал фельдмаршал Потьомкін Г.О. був засновником порту і власне особисто багато зробив для розбудови міста) вул. Ушакова (адмірал Ушаков Ф.Ф. брав участь у побудові флоту в м. Херсоні), вул. Суворова – одна з найдавніших назв (1855), названа на честь полководця, який укріплював bastiони Херсона, перед початком російсько-турецької війни (1787 р.).

Другу групу годонімів формують назви у формі прикметників, що вказують на місце знаходження їх: вул. Стадіонна, Загородня, Привокзальна, провулок Прибережний.

Значна група назв вулиць, утворених на позначення речовин, матеріалів, предметів, пов'язаних з виробничим життям міста: вул.Залізнична, вул. Гончарна, вул. Заводська, вул. Газова, вул. Сахарна, вул. Робітнича, провулок Текстильний, Бавовняний, Винний, Батарейний.

Низка годонімів утворена прикметниками, які характеризують вулиці і провулки за кольорами, довжиною, характером використаного при будівництві матеріалу: провулок Короткий, Червоний, Мідний, Кам'яний, Насипний, Новий, Проточний, Глухий, Сквозний.

Незначна частина годонімів названа за сторонами світу: вул.Східна, Західна, провулок Південний, Північний.

Окрему групу годонімів складають назви за професіями та родами занять: вулиця Нафтовиків, Матроська, Гімназійна, провулок Авіаоторний, Кошовий.

У Херсоні є також годоніми, пов'язані з топонімікою світу, міст України: вул. Баку, Дніпропетровська, Донецька, Кримська, провулок Житомирський, Уманський, Черкаський. Місто Херсон – член Міжнародної Асамблеї столиць та великих міст – побратимів, із якими склалися міцні економічні та культурні зв'язки. Це вулиці: Тираспільська (на честь м.Тирасполя в республіці Молдова), Шуменська (на честь м. Шумен в Болгарії),вул. Фрітаун (на честь столиці Сьєрра-Леоне – засновника портових міст в Атлантичному океані), вул. Залаегерсег (на честь м. Залаегерсег в Угорщині).

На території м. Херсона багато символічних знаків залишила Друга світова війна. У 1941 році 19 серпня о 21:00 Херсон був повністю окупований фашистами. На честь

визволителів (13.03.1944) у місті названо вулиці: 295 стрілецької дивізії, Шенгелія (брав участь у форсуванні Дніпра і визволенні м. Херсона – командир батальону 1038 – гострілецького полку, 28-ї армії (визволяла Херсон), Покришева (командир 159-го винищувального полку, генерал-майор авіації, уродженець Голої Пристані), Гірського (командир Херсонського партизанського загону), Іллі Кулика (керівник молодіжної підпільної організації «Патріот Вітчизни»), Комкова (керівник підпільної групи «Центр» у Херсоні 1941-1943 рр.), 49-ї Гвардійської Херсонської дивізії (брала участь у визволенні Херсонщини від окупантів), Суботи (сержант 1042 стрілецького полку, загинув, визволяючи Херсон).

Серед назв вулиць, провулків є й такі, що походять від назв рельєфу місцевості: вул. Лісна, Озерна, Паркова, Польова, Садова, провулок Садовий, Степовий, Приозерний, Річний, Береговий).

Невелика кількість проспектів у м. Херсоні. Їх назви пов'язані з професіями (проспект Будівельників) та відомими особами (пр. Ушакова).

Отже, у м. Херсоні знаходимо розмаїття урбанонімів, серед яких чільне місце посідають різноманітні за лексико-семантичним значенням годоніми, що занурюють будь-кого з відвідувачів міста у багатий на минуле й сучасне міський простір.

Якщо годоніми – це назва лінійного міського об'єкта, то агронім назва об'єкта подібного до площі чи майдану.

Агрономів у місті Херсоні небагато. Це, насамперед, площі, названі на згадку про події Другої світової війни: площа 13 Березня (названа на честь дати визволення м. Херсона від фашистів), площа Героїв Крутів (на честь героїчних захисників Києва, площа Перемоги (на честь перемоги над фашизмом 1945 р.), площа Свободи (центральна площа міста), площа Ганнібала (названа на честь головнокомандувача Чорноморським флотом 1787 р.), площа 200 років Херсона (на честь значної дати в історії міста), площа ім. В'ячеслава Чорновола (відомий борець за незалежність України), площа Дубинди (учасник визволення Херсона від фашистів).

Окрім розлогого тлумачення назв вулиць, провулків і площ, вважаємо за потрібне сказати про назви районів, частин Херсона, які кваліфікують як кварталоніми. До таких назв належать, як давні, можна сказати старі (Забалка, Воєнка), так і новіші (Шуменський, Таврійський-1, Таврійський -2, Таврійський -3, Таврійський-4, р-н ХБК, Гідропарк).

Кварталонім Шуменський, названий на честь болгарського міста-побратима Шумена, мешканці якого допомогали в розбудові району). Кварталонім Таврійський – 1 (-2, -3, -4) походить від назви Таврія. Так іменувався південь України і частина північного Криму.

Назва мікрорайону Гідропарк, пов'язана з водною зоною (гідро), яка була розташована в лісистій частині на окраїні міста і сприймалася як парк, зона зелених насаджень, що має назву сільвівонімів. Таких у місті Херсоні декілька: парк ім. Тараса Шевченка, названий на честь геніального українського поета, (колишній ім. Леніна), а також парк «Херсонська фортеця» (колишній ім. Ленінському комсомолу).

Питання топоніміки залишаються завжди актуальними. Адже час змінює не тільки людей, а й образ міста, країни, світу.

З'являються нові видатні постаті, які роблять свій унесок у розвиток міста, і як наслідок – нові вулиці, називають на їх честь. Тож топоніміка Херсона ще має багато матеріалу, що потребує дослідження.

Вивчення географічних назв має велике значення для розуміння фактів, як складової історичної спадщини. Адже лексика будь-якої мови несе у собі відповідь на багато питань, пов'язаних з топонімією. Географічні назви, їх походження та історія завжди цікавили людей. Власні назви, особливо, давні є історичними пам'ятками, тому що в них відобразилися соціальні відносини попередніх століть, особливості етнографії, побуту, а головне – мова відповідного періоду з усіма його рисами.

Сьогодні у Херсоні мешкає більше 350 тис. населення. Сучасний Херсон – адміністративний, індустріальний і культурний центр області. Місто розташоване на правому березі Дніпра за 25 км від Дніпровського лиману Чорного моря і має багатий матеріал для вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бучко Д, Бучко Г. Урбанізм як маркер взаємодії народу і влади в Україні (радянський і пострадянський періоди). К.: Пульсари, 2002. С. 75-79.
2. Бучко Д.Г., Ткачова Н.В. Словник української ономастичної термінології: Харків: Ранок - НТ, 2012. 256 с.
3. Лучик В.В. Відновлення історичних топонімів як чинник українського державотворення // Магістеріум. К., 2011. С. 49-53.
4. Матеріали XXIV Міжнародного конгресу з ономастики / [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.gencat.cat/llengua/BTPL/ICOS2011/.
5. Степанов Є. Мова міста як соціолінгвістична проблема // Вісник Львівського університету. Серія Філологія, 2006. Вип. 38.ч.ІІ. С. 65-71.

Ткаченко Людмила,

Лебедєва Надія,

м. Херсон

ludmilatkachenko777@gmail.com

ПРОБЛЕМА ЧАСТОТНОСТІ ПРИГОЛОСНИХ ФОНЕМ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Незважаючи на важливість даних про частотність та розподіл фонем для розв'язання проблем прикладної лінгвістики, чинники, що визначають відмінності у частотності фонем, залишаються спірним питанням лінгвістики.

Звукова модель слова задається й сприймається у цілому, за найбільш загальним контуром [3, с. 105–106]. Сприйняття мовної одиниці спирається на певні «ключові точки», які з'являються лише тоді, коли її звукова структура є ієрархічною. У фонетичному плані «ключові точки» вирізняються повним типом вимови. Певне значення у створенні контуру підвищеної інформативності відіграють приголосні [6, с. 111]. Саме питомою вагою приголосних як у мові, так і у мовленні зумовлений інтерес до них у нашому дослідженні.

Більша семантична значущість приголосних у порівнянні із голосними обґрунтовується у багатьох дослідженнях. Указується на наявність фокусу утворення, різноманіття модальних реалізацій, багатоманітність зміни форми язика при артикуляції приголосних на відміну від розлитого напруження усього артикуляційного апарату при вимові голосних

[2, с. 114; 4, с. 103], тобто йдеться про ті чинники, що дозволяють значно легше розрізняти приголосні на фонемній границі порівняно з голосними.

У межах складу так само сприйняття приголосного випереджає сприйняття голосного, позаяк корисна інформація про приголосні знаходиться у послідовності їх акустичних сегментів – «шум із максимумом енергії у певному фрагменті спектру, поштовх (вибух), пауза, формантний перехід із певними властивостями, тощо» [10, с. 201, 205]. Таким чином, уявлення про більшу значущість приголосних в інформативній структурі слова має й експериментальне підтвердження.

Існує думка, що на ранніх стадіях розвитку існували мови консонантного типу, для яких істотними були лише відмінності між приголосними, у той час як голосний елемент був призвук, що дозволяв реалізувати слухове сприйняття голосного [7, с. 354]. Про те, що основне навантаження при розрізненні змісту в тексті припадає на приголосний, свідчить більша стійкість системи англійських приголосних у порівнянні із системою голосних фонем у ході історичного становлення цієї мови.

На сьогоднішній день «полос консонантної насиченості» утворюють германські мови [12]. Хоча англійська система фонем нараховує 20 голосних та 24 приголосні фонemi, в англійських прозаїчних текстах, за розрахунками А.А. Ісенгельдіної, приголосні складають 60,4%, а голосні – 39,6% [5, с. 54]. Більш недавні розрахунки частотності окремих фонем, представлені у словнику The Advanced Learner's Dictionary, підтверджують висновок про значну перевагу приголосних: 59,47% у мові та 60,78% у мовленні [13]. За результатами дослідження українських науковців Т.В. Макухіної та В.М. Ліпатова, консонантний коефіцієнт в англійській мові складає 1,53 [8].

Більша навантаженість приголосних у синхронії та більша стійкість у діахронії пояснюється певним чином їх фонетичною стійкістю. Приголосні відносно незалежні від зміни темпу мовлення, оскільки їх довжина не може бути як більшою, так і меншою за деякі величини. Експериментально-фонетичні дослідження доводять, що коли заданий інтервал між складами виявляється занадто малим для зімкнення та розімкнення органів для вимови послідовності із приголосного та голосного звуків, відбувається артикуляція одного приголосного. З іншого боку, при сповільненні темпу мовлення збільшення довжини складу відбувається за рахунок голосного, у той час як довжина приголосного залишається практично незмінною [10, с. 95-96].

У кожній конкретній мові довжина приголосного визначається його належністю до тієї чи іншої групи за способом та місцем утворення шуму. У багатьох дослідженнях вказується на важливість часових значень для характеристики приголосних. Зокрема, Л.Р. Зіндер відзначає, що дуже короткий приголосний [s] сприймається англійцями як [t]. На основі проведеного дослідження він встановлює таку градацію стійкості приголосних: 1) глухі щілинні й африкати, 2) глухі зімкнені, 3) дзвінки приголосні та сонанти [1, с. 27]. За спостереженнями Г.П. Торсуєва, у протиставленнях за глухістю та дзвінкістю скорочені у магнітофонному записі глухі звуки сприймалися як їх дзвінки кореляти [11, с. 47].

Показник стійкості приголосного – його стабільність у прискореному мовленні. Різні диференційні ознаки приголосних у різній мірі стійкі до прискорення. Але не існує єдиної думки щодо того, яка саме ознака є найбільш стійкою. Л.Р. Зіндер вважає, що збільшення темпу мовлення не має призводити до заміни основного діючого органа у вимові того чи іншого приголосного, тобто ознака місця утворення шуму характеризується найбільшою стійкістю. На його думку, за цих умов можна очікувати певної зміни у способі утворення –

африкації зімкнених, спірантизації тощо [1, с. 5]. За іншими дослідженнями, ознака місця утворення визначається поряд із ознакою назальності як нестійка. Більш стійкою до прискорення, ніж інші диференційні ознаки виявляється ознака способу утворення шуму. До стійких також віднесено ознаку глухості-дзвінкості [9, с. 77-78].

Незважаючи на відмінності у визначенні критеріїв стійкості приголосних, залишається очевидною важливість саме приголосних в інформативній структурі слова. Найбільше інформативне навантаження в слові несуть стійкі звуки, що, за визначенням Л.Р. Зіндера, є тими віхами, завдяки яким сприймається повідомлення у цілому [1, с. 27].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зиндер Л.Р. Влияние темпа речи на образование отдельных звуков / Л.Р. Зиндер // Уч. зап. ЛГУ, серия філол. наук, 1964. – Вып. 69, № 325 – С.5-272.
2. Зиндер Л.Р. Общая фонетика / Л.Р. Зиндер. – Изд-ние 2-е, перераб. – М.: Высш. школа, 1979. – 312 с.
3. Зиндер Л.Р. Реальный поток речи и «реконструкция» фонемного состава слова / Л.Р. Зиндер // Теория языка. Методы его исследования и преподавания. – М.: Наука, Ленингр. отдел., 1981. – С.102-106.
4. Зубкова Л.Г. Сегментная организация слова / Л.Г. Зубкова. – М.: Изд-во Университета Дружбы народов, 1977. – 93 с.
5. Исенгельдина А.А. Относительная частотность фонем английского языка / А.А. Исенгельдина // Иностранная филология. – Алма-Ата, 1974. – Вып. 4. – С. 39-58.
6. Касевич В.Б. Фонологические проблемы общего и восточного языкознания / В.Б. Касевич. – М.: Наука, Главн. ред. литер., 1983. – 295 с.
7. Мальберг Б. Проблемы метода в синхронной фонетике / Б.Мальберг // Новое в лингвистике. – М.: Изд-во иностр. лит-ры., 1962. – Вып 2. – С. 340-388.
8. Макухіна Т.В., Ліпатов В.М. Особливості фонемної структури українських та англійських текстів інтерв'ю [Електронний ресурс] / Макухіна Т.В., Ліпатов В.М. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/5._NTSB_2007/Philologia/20147.doc.htm
9. Проблемы и методы экспериментально-фонетического анализа речи (Л.В. Бондарко, Л.Р. Зиндер, Л.А. Вербицкая и др.). – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 151 с.
10. Речь. Артикуляция и восприятие (под. общ. ред. В.А. Кожевникова и Л.А. Чистович). – М.-Л.: Наука, 1965. – 241 с.
11. Торсуев Г.П. Проблемы теоретической фонетики и фонологии / Г.П. Торсуев. – Л.: Наука, Ленингр. отдел., 1969. – 100 с.
12. Шеворошкін В.В. О структуре звуковых цепей // Проблемы структурной лингвистики / В.В.Шеворошкін. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – С. 164-180.
13. RP PHONEMES IN THE ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://myweb.tiscali.co.uk/wordscope/wordlist/phonfreq.html>

Тронь Андрій,
Смалюга Дарина,
 м. Івано-Франківськ

Проблемами пов'язані з дослідженням засобів вираження категорії зачинності привертають увагу багатьох науковців, зокрема, О.Бондарко, Ю.Маслов, М.Божеску, А.Зализняк. [1,2,3,4]

Зачинна фазовість виражається не тільки за допомогою зачинних дієслів. Для сучасної англійської мови характерним є цілий комплекс різноманітних одиниць, що виражають її, на всіх рівнях лінгвістичного аналізу – словотвірні, морфологічні, лексичні, синтаксичні та контекстуальні засоби, що передають універсальні стосунки реального світу.

Статтю присвячено дослідженню інгресивних дієслів, що є ядром функціонально семантичного поля цієї категорії.

Інгресивами називають підгрупу фазових неграничних зачинних дієслів, які є семантичною підгрупою моментативів (*to begin, to start, to initiate, to commence*). Вони характеризуються нееволютивним контактним зачинним значенням. Інгресивні конструкції в англійській мові утворюються тільки за допомогою аналітичних засобів. Для утворення зачинних конструкцій вони виступають у ролі дієслівних елементів складних предикатів: *to start working, to commence the procedure*. Одноразовість чи ітеративність дії передається другим елементом предиката: *to start knocking, to start the speech*. Цей тип зачинного значення не позначає фазу, яка є денотативно відмінною від її розвитку. Зачинне значення вказує на момент появи, виникнення дії, якої не було до цього.

На матеріалі книг Harry Potter by J. Rowling [The Philosopher's Stone](#) [PS], [The Prisoner of Azkaban](#) [PA] та [The Deathly Hallows](#) [DH] проаналізуємо наступні інгресивні зачинні дієслова: *to begin, to start, to commence*. Проаналізуємо дієслово *to begin*.

to begin- *to start to happen or exist*. [Oxford Wordpower Dictionary, с.59]

Досліджуючи інгресивне дієслово "*to begin*" було виявлено, що неграничне зачинне дієслово "*to begin*" було найчастіше виражене дієслова з формами Indefinite.

Дане дієслово також може вживатися з іншими граматичними формами:

Past Tense

*The figure came to life with a groan and **began** to struggle against invisible bonds* [DH].

Past Participle

*In a matter of months, however, Albus's own fame had **begun** to eclipse that of his father.* [HPDH].

Present Participle

*Hagrid yelled from out of the darkness, but Harry could feel the sidecar **beginning** to sink again: Crouching as low as he could, he pointed at the middle of the oncoming figures and yelled, "Impedimenta!"* [DH].

Present Tense

*Harry did not know where **to begin**, but it did not matter, at that moment, something large and silver came falling through the canopy over the dance floor.* [HPDH].

Що стосується синтаксичної сполучуваності дієслова "***to begin***", були встановлені наступні моделі: *to begin; begin +V_{Inf}; begin +V_{Ger}; begin +Preposition; begin +Adverb; begin +Pronoun*.

Найчастіше дієслово *begin* трапляється з Інфінітивом – 64%; на другому місці за частотністю вживається власне дієслово *to begin* – 19.5%; *begin*+Герундій – 13%. Найменше, дієслово *to begin* вживається з прийменниками (2%), прислівниками (1%) та займенниками (0,5%). Наведемо приклади:

begin +V_{Inf}

All three of them glanced back at Shell Cottage, lying dark and silent under the fading stars, then turned and **began to walk** toward the point, just beyond the boundary wall, where the Fidelius Chard stopped working and they would be able to Disapparate. [DH]

begin +V_{Ger}

At once, object after object **began presenting** itself to his touch: He felt the leather spines of books, woolly sleeves of jumpers, heels of shoes. [DH]

begin +Adverb (again)

"When you stripped this house of all the valuables you could find," Harry **began again**, "you took a bunch of stuff from the kitchen cupboard. [DH]

begin +Preposition(in, on)

"Ron and Hermione seem to think that the three of you are dropping out of Hogwarts," she **began in** a light, casual tone. [DH]

begin + Pronoun

Then he could get the rest of his money out of his vault and ... **begin his** life as an outcast. [PA].

Висновки. Отже, інгресивне фазове неграничне зачинне дієслово **to begin** застосовується в різних часових формах, але найчастіше в минулому часі (**began**). У ході дослідження було виявлено шість синтаксичних моделей: *begin* у чистому вигляді (коли після *begin* нічого не стоїть); *begin +V_{Inf}*; *begin +V_{Ger}*; *begin +Preposition*; *begin +Adverb*; *begin + Pronoun*. Абсолютна більшість синтаксичної моделі, а саме 64%, складає *begin +V_{Inf}*.

СПИСОК ИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Божеську М. Г. Фазовість та її зв'язок з іншими категоріями аспектуально-темпоральної парадигми у сучасній англійській мові//М.Г Божеську Первая научно-практическая Интернет-конференция "ЯЗЫК ИМЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ" (10-11 декабря 2009 года)
2. Зализняк А.А., Шмелев А. Д. Лекции по русской аспектологии / А.А. Зализняк, А. Д. Шмелев. – München: Otto Sagner Verlag, 1997. – 151 s.
3. Oxford Wordpower Dictionary

Тронь Андрій,

Іванишин Оксана

м.Івано-Франківськ

andriytron77@gmail.com, G-ivanyshyn@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ TERRORISM У СУЧАСНОМУ МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Модифікація сучасних виявів тероризму викликає потребу глибокого наукового осмислення проблем соціально-економічного й політичного життя світової спільноти та особливостей розвитку подій на Сході України. Вибір медійного дискурсу для дослідження реалізації концепту terrorism зумовлений найбільш адекватним його контекстом. Актуальність дослідження визначається спрямованістю лінгвістичних наукових розвідок у галузі концептології та відповідністю об'єкта аналізу сучасним глобалізаційним проблемам.

Засоби репрезентації концептів складають один з основних предметів досліджень дискурсу, медійного зокрема. Концепт terrorism вивчають з різних поглядів: особливості його актуалізації в текстах засобів масової інформації (О.О. Жулавська, С.Ю. Сусик), в англійськомовному політичному дискурсі (І.В. Фатянова), специфіка його реалізації метафоричними засобами англійської мови (О.Е. Рожкова), порівняльний аналіз одиниць різних мов, що вербалізують цей концепт (Е.І. Глінчевський); реалізація концепту на основі інновацій у сучасній англійській мові (А.Б. Семенчук). Однак особливості вербалізації концепту terrorism у сучасному медіадискурсі й надалі потребують особливої уваги науковців.

Метою нашого дослідження є особливості вербалізації концепту terrorism у сучасному англійському медійному дискурсі. Аналіз проведено на матеріалі, вибраному з американських та британських газет, Інтернет-сайтів, які висвітлюють соціально-економічне та політичне життя у світі.

У цілому тероризм – це загальне поняття, що означає комплексне явище, яке включає в себе страх та наведення жаху, ціль терористичних актів, самі акти, дії та їх наслідки. Цей соціальний феномен знаходить своє відображення у мовній картині світу.

У сучасній мовознавчій науці термін «концепт» використовують для «репрезентації світоглядних, інтелектуальних та емоційних інтенцій особистості, відображених у її творіннях – текстах» [2, с. 181]. Загальновизнаними є такі основні підходи до розуміння концепту, що базуються на положенні: концепт – те, що називає зміст поняття, синонім смислу. Прихильники такого підходу (Ю. С. Степанов та ін.) надають перевагу передусім культурологічному аспекту, розуміючи всю культуру як сукупність концептів і відношень між ними. При такому осмисленні терміна «концепт» значення мови експлікується як другорядне, що виступає лише допоміжним засобом.

Представники іншого підходу (А. Д. Шмельов) основним засобом формування змісту концепту висувають семантику мовного знака. М. Ф. Алефіренко розглядає концепт як одиницю когнітивної семантики також постулює семантичний підхід до концепту [1, с. 23].

Таким чином, вивчення сучасних лінгвістичних досліджень дало змогу узагальнити окремі погляди на концепт і розглянути концепт terrorism як одиницю ментальних осмислень індивідуальної свідомості на основі соціалізації соціокультурного досвіду, що містить особистісну інтерпретацію сприйнятого, і виникає у процесі інтерсуб'єктної дискурсивної взаємодії, відображаючи соціокультурні уявлення людей, сформовані у процесі соціалізації.

На сьогоднішній день не існує єдиної теорії, яка чітко визначає структуру концепту. Проте всі мовознавці, які розробляють проблеми концептуалізації знань, відзначають, що концепт має певну структуру. Вона пов'язана з його активною динамічною ознакою в процесі мислення – він весь час функціонує, актуалізується у різних своїх складових частинах і аспектах, з'єднується з іншими концептами та відмежовується від них. У цьому і полягає сенс мислення.

Розуміння того, що концептологія не може існувати окремо від дискурсології, є провідним принципом лінгвістичних розвідок медійного дискурсу, який, слідом за Т. Г. Добросклонською, розуміємо як «когнітивно-прагматичне середовище, яке реалізує свою суть шляхом виробництва й трансляції на широку аудиторію оцінних смислів та ідеологем, а також за допомогою найменувань і метафоричної інтерпретації фактів соціального буття» [3, с.34]. Саме під час своєї реалізації медіадискурс набуває певних прагматичних, стилістичних, функціональних особливостей.

Дискурсивний контекст актуалізації концепту *terrorism* формально дорівнює висловленню, що містить лексичні або синтаксичні (словосполучення і речення) засоби вербалізації концепту й відображає *terrorism* цілісно або через його окремі складники (суб'єктів та об'єктів терору, суб'єктів антитерору, їх дії, способи, інструменти, мету та результати дії).

Відображення внутрішнього знання про явище або об'єкт світу здійснюються шляхом побудови когнітивної моделі відповідного концепту. Концепт *terrorism* структурується у фрейм, реконструкції якого проводяться через аналіз словникових дефініцій центральної лексеми з метою виявити найбільш значущі ознаки та обсяг поняття. Фрейм концепту *terrorism*, який було змодельовано на підґрунті словникових дефініцій, уміщує інформацію про саме явище, тобто представляє концепт у найзагальнішому виді.

Концепт *terrorism* представлено у сучасному медійному дискурсі лексичними й синтаксичними номінативними одиницями. Номінацію, згідно з дослідженнями Кубрякової О.С., Мадоян В.В., розглядаємо як процес і результат найменування, при якому мовні елементи співвідносяться з позначуваними ними об'єктами [5].

Номінативний простір одиниць різних лексико-граматичних класів, що позначають феномен «тероризм», структурують за польовим принципом організації лексики. Науковці розуміють номінативний простір як відображення ознак реалій та їхньої лексичної інтерпретації [4].

На основі семантичного аналізу номінативного простору концепту *terrorism* було визначено, що лексико-семантичне поле представленого номену утворюється шляхом взаємодії субстантивного, прикметникового, прислівникового та дієслівного лексико-семантичного полів. Детальний семантичний аналіз лексем засвідчив, що спільне для елементів лексико-семантичного поля *terrorism* поняття найчастіше представлене в архілексемі *terrorism*. Лексеми *terrorist* та *terror* є основними представниками концепту *terrorism* у сучасній англійській мові.

На основі контекстологічного аналізу англійського медіадискурсу можна констатувати, що в 42% випадків від загальної кількості 200 прикладів реалізується лексема *terrorism* порівняно з 22,33% *terror*, 17,02% *violence*, 8,87% *war*, 3,98% *warfare*, 3,76% *reignofterror*, 1,65% *assassination*, 1,02% *massacre*, 1,11% *rebellion*, 0,81% *assault*, 0,81% *intimidation*, 0,62% *coercion*, 0,49% *insurrection*, 0,41% *atrocities*, 0,38% *manslaughter*, 0,24% *fight*, 0,14% *disorder*, 0,02% *revolution*, 0,07% *struggle*.

Семантичний аналіз лексеми дав можливість виділити два родових (категоріальних) та вісім видових компонентів значення, що виявляють змістові ознаки концепту *terrorism* в англійському медіадискурсі.

Родові семи *act / activity* (діяльність) та *violence* (насильство) вказують на денотат – фрагмент дійсності, позначений мовною одиницею *terrorism*. Десять видових сем конкретизують значення лексеми *terrorism* і фіксують такі змістові ознаки аналізованого концепту:

1. Якісна характеристика використання тероризму (*calculated, intentional, systematic, threatened, unauthorized, unlawful, unofficial*).
2. Об'єкт тероризму (*civilians, government, people, population, a target group*).
3. Суб'єкт тероризму (*a person, an organized group*).
4. Стратегія / тактика тероризму (*bombing, kidnapping, murder, shooting, hijacking, hijack, victimization, destruction*).

5. Сфера вияву тероризму (*regime/ religious /political/ non-political/ domestic/ foreign/ diplomatic / state/ sub-state/ official/ democracy/ homegrown/ criminal*).

6. Напрями тероризму (*acoustic terrorism, bombterrorism, chemicalterrorism, agroterrorism, bioterrorism, bioterrorism, bioterror, theoterrorism, cyberterrorism, cyber-jihad, ecotage, ecoterrorism, environmental terrorism, entrepreneurial terrorism, narcoterrorism, nuclearterrorism, radiological terrorism, paperterrorism, postalterrorism, suicideterrorism, WMD-terrorism*).

7. Мотивація тероризму (*new terrorism, old terrorism, 21-century terrorism*).

8. Масштаби тероризму (*global terrorism, international terrorism, mega-terrorism, individual terrorism, limited-political terrorism, superterrorism, widespread terrorism, extreme terrorism, transnational terrorism, mass-mediated terrorism*).

Серед дієслівних номінативних лексем феномен тероризму представлено основним семантичним рядом із семантичною домінантою *to terrorize – to frighten people by threatening the more by using violence* [8, с. 1482], наприклад: *to victimize – to make somebody suffer unfairly because you do not like them, their opinions, or something that they have done* [7, с.1456]; *to bully – to frighten or hurt a weaker person; to use your strength or power to make somebody do something* [7, с.256].

Прикметникове лексико-семантичне поле *terrorism* представлено якісними прикметниками гетерогенними за своєю структурою, до яких часто включені суб'єктивні та оцінні модальні ознаки. До цього лексико-семантичного поля відносимо синонімічний ряд із синонімічною домінантою *terroristic – of correlating to terrorism*, наприклад: *abusive – involving violence*; [15, с. 6]; синонімічний ряд із синонімічною домінантою *terrible – causing great harm or injury*; [15, с. 1395], синонімічний ряд із синонімічною домінантою *violent – involving or caused by physical force that is intended to hurt or kill somebody* [15, с. 1503].

У ході аналізу було виявлено використання прислівників-інтенсифікаторів зі значенням найвищого ступеня інтенсивності, що вказує на підсилення ознак різної частиномовної належності, які виражають якість. До найбільш вживаних у медіадискурсі прислівників із підсилювальною експресивністю, належать: *terribly, awfully, horribly, dreadfully, terrifically, frightfully, alarmingly, appallingly, shockingly*. Функціонування саме цих одиниць у якості інтенсифікаторів пояснюється тим, що лексеми, від яких вони утворилися, домінують найбільш значущі форми тероризму, які відрізняються надмірною інтенсивністю впливу на мотиваційну сферу особи.

Отже, аналіз номінативного простору концепту *terrorism* дав змогу виявити загальні механізми та принципи вербального вираження феномену «тероризм». Спільне для елементів лексико-семантичного поля *terrorism* поняття найчастіше представлене в архілексемі *terrorism*. Лексеми *terrorist* та *terror* є основними представниками концепту *terrorism* у сучасній англійській мові. Вербалізація концепту *terrorism* в основному реалізується субстантивним, прикметниково-прислівниковим та дієслівним лексико-семантичними полями. До перспектив відносимо дослідження метафоричного представлення концепту *terrorism* у сучасному медійному дискурсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики: монография / Николай Федорович Алефиренко. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.

2. Грузберг Л. А. Концепт // Стилистический энциклопедический словарь русского языка; под ред. М. Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 181 – 184.
3. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи) / Татьяна Георгиевна Добросклонская. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.
4. Жаботинська С.А. Посесивна конструкція і концептуальні трансформи / С.А. Жаботинська // Мова. Людина. Світ: До 70-річчя М. Кочергана: зб. наук. пр. – К.: КНЛУ, 2006. – С.178–193.
5. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Елена Самойловна Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, Рос. акад. наук. Ин-т языкознания. – 2004. – 560 с.
6. Free Dictionary On Line [Електронний ресурс]. – Режим доступу. : <http://www.freedictionary.com/terrorism>
7. Longman Language Activator. – Edinburgh: Pearson Education Limited, 2010. –1530 p.
8. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – Oxford : Bloomsbury Publishing Plc, 2006. – 1567 p.
9. The BBC NEWS, April 25, 2008
10. The Christian Science Monitor, May 11, 2004
11. The Economist, Jan.12, 2002
12. The Independent, March 1, 2007
13. The Journal of International Security [Електронний ресурс] – Vol.12. – № 6, June 2002. – Режим доступу до журн.: <http://www.freerepublic.com/focus/f-news/1404919/posts>
14. The New York Times, March 4, 2010
15. The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – 6-th edition / Ed. by Sally Wehmeier. – Oxford University Press, 2000. – 1604 p.

Тронь Андрій,
Фаттулаєва Нармін,
 м. Івано-Франківськ
narminfatullaeva@gmail.com

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ «ЩАСТЯ» У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

У статті аналізується лексико-семантичне поле «щастя» у сучасному англомовному дискурсі.

Метою роботи є виявлення та систематизація вербальних засобів актуалізації емоційного стану щастя у сучасному англомовному художньому дискурсі.

Щастя як позитивна базова емоція неодноразово була об'єктом лінгвістичних студій. У лінгвокультурології її досліджували такі вчені, як А. А. Залізник, С. Г. Воркачов, Н. П. Киселюк, В. А. Маслова, Ю. Ю. Шамаєва, В. І. Шаховський.

Матеріалом дослідження слугувала трилогія Корфу Дж. Дарелла.

Короткий огляд нелінгвістичного розгляду емоцій виявив надзвичайну складність цього феномена, різноманіття і численність його проявів, його виняткову фізіологічну і психологічну важливість для людини, як біологічної істоти і як представника людського

соціуму. Необхідність лінгвістичного вивчення емоцій та їх вираження в мові не викликає ніяких сумнівів [3, с. 32].

В. І. Шаховський ґрунтовно описав історію дослідження емоцій в лінгвістиці [3, с. 32]. За його спостереженням, з початку 80-х рр. в зарубіжній лінгвістиці велику увагу емоційному аспекту мови приділяють А. Вежбицька, В. Волек [Volek, 1987], Дж. Ейтчсон [Філімонова, 2001] та ін.

У роботі проаналізовано структурні, лексико-семантичні, синтактико-стилістичні особливості засобів вираження та номінації емоційного стану щастя у сучасній англійській мові. Побудовано лексико-семантичне поле «щастя» та розглянуто шляхи вербальної маніфестації досліджуваного емоційного стану одиницями різних лексико-граматичних класів сучасної англійської мови.

До складу лексико-семантичного поля засобів англійської мови, які застосовуються для номінації емоції «happiness» входять лексеми з понятійним змістом «щастя», з емоційно-оцінним змістом, експресивні слова з компонентом «інтенсивність», які в свою чергу формуються накладанням полів різних частин мови, розділяючи єдину ядро-периферійну структуру, наповнюють її категоріально різними елементами. Приналежність лексеми до певної зони поля обумовлюється кількістю ознак, закріплених в її семантичній структурі, де кордони розмиті та невиразні.

На семантичному рівні було виявлено три групи слів, які виражають наступні когніції:

- 1) слова, які виражають причину емоційного стану "happiness";
- 2) слова, які виражають стан емоції "happiness";
- 3) слова, які виражають результат емоційного стану "happiness".

Наприклад наступна схема розшифровується таким чином:

love → happiness → smile

При "закоханості" (причина), людина перебуває в стані "щастя" (стан), і як результат, вона посміхається від щастя (результат).

Варіації схем дуже велика, так як вона залежить від особистих "причин" кожного індивіда, при яких він переживає емоційний стан щастя. Так, для дитини причиною може слугувати будь-який примітивний подразник, наприклад кольорова іграшка; у підлітковому віці спектр переживань змінює свій напрям в сторону тілесного кохання; у зрілому віці додаються буденні речі, які раніше не викликали стан щастя, але на даному етапі стали важливими, наприклад: вчасно сплачений податок; підвищення заробітної плати; люди похилого віку радіють від подолання хвороби та ін.

Також до цього слід додати гендерні, расові, соціальні, політичні особливості кожної особи, тому перша група «слова, які виражають причину емоційного стану «happiness» у цьому дослідженні не розглядаємо.

У нашій роботі досліджено дві останні групи: слова, які виражають стан та результат емоції «happiness», так як до цих груп входять слова, характерні усім, без виключення особам, незалежно від віку, статі, раси, соціального стану та ін.

Указаний емоційний стан може передаватися іменниками, прикметниками, прислівниками, дієсловами, вигуками.

Ядро лексико-семантичного поля «happiness» виражено іменниками, що складють 38,5 %, прикметниками (22,7 %) та дієсловами (17,3 %) до периферії відносимо прислівники, синтактико-стилістичні засоби та мікрополе інтерективів .

Слід зазначити, що більшість аналізованих слів мали похідні варіанти, тобто, від одного кореня за допомогу префіксу та суфіксу, створювалися інші частини мови, які несли однакову конотацію. Наприклад, сема «joy»:

joy (N) "радість" (state of happiness), іменник, корінь якого *joy*:

The joy of having a boat of your own! [MFOA, p. 183].

joy + *ful* → *joyful* (ADJ) - прикметник, зі значенням "радісний", утворився за наступною схемою:

N+ *ful* → *joyful* ADJ, де *ful* виступає прикметниковим суфіксом.

From the joyful speed of your entry I take it that you have not come for a little extra tuition [MFOA, p. 77].

joy + *ful* + *ly* → *joyfully* (ADV) - прислівник, зі значенням «радісно», утворився за наступною схемою:

N+ *ful* + *ly* → *joyfully* ADV, де для створення прислівника було застосовано прислівниковий суфікс «*ly*».

The entire family then vacated the table, and, gathering Theodore en route, we sped up the four flights of stairs, Roger racing ahead, barking joyfully [MFOA, p. 148].

joy + *ful* + *ness* → *joyfulness* (N), - іменник, зі значенням «радість», утворився за наступною схемою:

N+ *ful* + *ness* → *joyfulness* (N), де для створення іменника було застосовано іменниковий суфікс «*ness*».

The movie's characters are memorable for their robust joyfulness.

Також, слово може не замінювати свою форму, але змінювати частину мови, наприклад:

a joy (N) в якості іменника:

The daughters, on seeing me, gave me shrill cries of joy and gathered round me like being shire horses, clasping me to their mammoth bosoms and kissing me, exuding affection, sweat, and garlic in equal quantities [GG].

to joy (V) «радіти» в якості дієслова:

I felt shame that I had ever joyed in his discomfiture or pain.

Висновки. Після проведення аналітичної роботи щодо вербальних засобів реалізації емоційного стану «happiness» в англomовному художньому дискурсі, були зроблені наступні висновки:

До вербальних засобів реалізації емоційного стану "happiness" відносяться основних п'ять частин мови: іменники, прикметники, дієслова, прислівники, інтер'єктиви.

Ядро лексико-семантичного поля «happiness» виражено іменниками, що складують 38,5 %, прикметниками (22,7 %) та дієсловами (17,3 %) до периферії відносимо прислівники, синтактико-стилістичні засоби та мікрополе інтерєктивів .

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖРЕЛ

1. Вежбицкая А. Сопоставление культур через средство лексики и грамматики. – М., 2001. – 272 с.
2. Киселюк Н. П. Способи номінації поняття «радість» у площині емотіології (на матеріалі англomовного художнього дискурсу)// РОЗДІЛ II. Лексична семантика. 3 (ч. 2), 2011. – С. 137-140.

3. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: ЛКИ, 2008. – 208с. (а)
4. [MFOA] Durrell G. My Family and Other Animals. – Penguin Books Ltd, 2011. – 320 p.
5. [BBR] Durrell G. Birds, Beasts, and Relatives. – 1969. – 256 p.
6. [GG] Durrell G. The Garden of the Gods. – Penguin UK, 2011. – 208 p.

Ушакова Наталья,

г. Харьков

ushakova.khnu@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ДИСКУРСНЫХ СТРАТЕГИЙ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Совершенствование подготовки преподавателей иностранных языков требует формирования у студентов комплекса умений профессионально-ориентированного общения в процессе обучения языку и освоения методики его преподавания – лингвометодической компетентности.

В современной методике преподавания иностранных языков (далее – ИЯ) существуют противоречия между: а) социальным запросом на качество профессиональной подготовки будущих преподавателей и уровнем сформированности их лингвометодической компетентности (далее – ЛМК); б) задачами профессионально-ориентированного общения будущих преподавателей и неразработанностью когнитивно-деятельностной структуры ЛМК; в) коммуникативными потребностями будущих педагогов и неопределённостью набора (корпуса) единиц языка, ориентированного на их будущую специальность; г) потребностью формирования умений лингвометодического анализа единиц разных языковых уровней и отсутствием методик, которые служили бы для реализации лингвометодических потребностей студентов в ходе подготовки к преподавательской деятельности.

Перечисленные противоречия позволили сформулировать *задачи* исследования:

1) обосновать содержание и структуру ЛМК студентов-филологов, опираясь на коммуникативные потребности данного контингента; 2) описать лингвокоммуникативные и лингвометодические основания создания корпусов языковых единиц, необходимых для формирования ЛМК; 3) создать лингводидактическую модель формирования ЛМК, которая будет учитывать лингвистические характеристики корпусов единиц разных языковых уровней и методические условия обучения иностранному языку и методике его преподавания.

В ходе формирования ЛМК необходимо комплексное формирование и развитие инвариантных составляющих лингвометодической компетентности: когнитивной, деятельностной, профессионально-ориентированной, личностной, а также вариативных составляющих, учитывающих родной язык студентов, национальные методические традиции; отбор, структурирование и использование языкового материала (терминологического корпуса языковых единиц и корпуса операторов учебной и преподавательской деятельности) в соответствии с инвариантными и вариативными составляющими; освоение системы языка и формирование умений иноязычной речевой

деятельности путем выполнения и лингвометодического анализа системы предкоммуникативных аналитических, условно-коммуникативных, коммуникативных заданий и упражнений; учёт прагматических особенностей речевого поведения и задач речевого воздействия будущих преподавателей при создании лингвометодической модели (программы) речевого поведения, содержащей учебно-познавательную, методическую, этикетную, инструктирующую, оценивающую субпрограммы (дискурсные стратегии).

Будущие преподаватели ИЯ должны освоить его на уровне, который предполагает владение теоретическими профессиональными знаниями о языке и умениями преподавательской деятельности с его использованием [7]. С одной стороны, студентам необходимо участвовать в учебной коммуникации на уровне, близком к уровню филологически образованных носителей языка, в пределах актуальных для них сфер общения. С другой стороны, существует потребность в развитии профессионального подхода к языку как объекту будущей преподавательской деятельности, что вызывает необходимость формирования аналитического отношения к языковому материалу [3], учета интерферирующего влияния родного языка.

В профессиональной компетентности преподавателей ИЯ выделяют следующие составляющие: 1) компетентности, входящие в предметную сферу будущей профессиональной деятельности (лингвистическая и общегуманитарная); 2) компетентности, входящие в психолого-педагогическую сферу (психологическая, педагогическая, методическая); 3) компетентности, входящие в сферу педагогического общения (профессионально-коммуникативная) [3]. Исследователями выделяются следующие компетентности и компетенции: лингвистическая, коммуникативная, литературоведческая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, когнитивная, культуроведческая, лингвокультуроведческая, методическая, психолого-педагогическая, стратегическая, технологическая [7].

Разнообразие взглядов на данную проблему связано со сложностями профессиональной подготовки будущих преподавателей, которым необходимо овладеть умениями аналитико-моделирующего и адаптивно-вариативного использования средств данного языка, необходимого для подготовки и проведения занятий [4].

Сосредоточим внимание на вопросах формирования ЛМК иностранных студентов-русистов. Курс методики преподавания русского языка является одним из итоговых компонентов их подготовки. К моменту освоения методики учащиеся владеют знаниями о системе языка, умениями применения таких знаний в ситуациях общения в разных коммуникативных сферах.

В нашем случае курс методики преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) осваивали иностранные студенты, обучающиеся на факультете иностранных языков [5]. Для них русский язык является вторым иностранным и вызывает, естественно, большие трудности, чем у студентов русского отделения филологического факультета. Поэтому была поставлена задача проанализировать составляющие процесса преподавания методики РКИ и формирования у инофонов специальной компетентности – лингвометодической. Осуществлен анализ данного конструкта с целью описания его структуры и характеристики основных составляющих – когнитивной и деятельностной.

Проанализированы следующие компоненты учебного курса и процесса обучения: темы курса «Методика преподавания русского языка как иностранного»; интенции лингводидактического дискурса, реализуемые преподавателями и студентами

(познавательные и обучающие); корпус языковых единиц-операторов учебных заданий и учебных действий участников дискурса; корпус терминологических единиц, актуальных для освоения студентами курса методики; речевые клише, используемые для реализации программы и субпрограмм речевого поведения; грамматические конструкции, используемые для реализации интенций и функционирования операторов.

Комплексная программа речевого поведения будущих преподавателей РКИ представлена набором субпрограмм: учебно-познавательной, этикетной, инструктирующей, оценивающей, которые работают в ходе реализации прагматических компонентов лингводидактического дискурса: интенций, стратегий и тактик. Реализация субпрограмм осуществляется с помощью инвариантного набора речевых клише, которые строятся на основе определенных грамматических конструкций.

Выделены *критерии* отбора языковых и речевых единиц лингвометодического терминологического корпуса и корпуса операторов учебно-познавательной и преподавательской деятельности: 1) соответствие коммуникативным ситуациям учебно-познавательной деятельности студентов; 2) соответствие коммуникативным ситуациям объяснения, организации, оценивания преподавателем учебно-познавательной деятельности студентов и студентами друг друга, а также самооценки, 3) соответствие задачам реализации названного набора интенций, стратегий и тактик.

В структуре ЛМК целесообразно выделить ее лингвистического и экстралингвистического уровней, а также инвариантных (профессионально-ориентированных) и вариативных (национально-ориентированных) компонентов. Названные компоненты могут быть сформированы на основе единиц лингвистического уровня компетентности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Балыхина Т.М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога. Методологические проблемы обучения русскому языку: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (рус. яз. как иностр.). Москва, 2000. 59 с.

2. Власенко Н.М. Формирование дискурсивной социокультурной компетентности в процессе профессионально-языковой подготовки специалистов межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Москва, 2004. 173 с.

3. Молчановский В.В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. Москва, 2002. 320 с.

4. Соломонова А.А. Лингводидактическое описание базовых компетенций иностранного студента-филолога: автореф. дис. ... к-та пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. Москва, 2010. 22 с.

5. Ушакова Н.И. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе: Учебн. м-лы для иностранных студентов-филологов Х.: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2015. – 88 с.

6. Чень Чунься Формування лінгвосоціокультурної компетентності китайських студентів у процесі навчання російської мови: автореф. дис. ... кан. пед. наук 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)». Херсон 2018. – 24 с.

7. Шатилов С.Ф., Шахматова М.А. Основные компоненты профессионально-методической компетентности преподавателя русского языка как иностранного и пути их формирования в процессе обучения. *Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания* (Тезисы докладов и сообщений). Москва, 1990. Т. 2. С. 262–263.

Хом'як Іван,

м. Остріг

i.m.khomiak@gmail.com

ЗДАТНІСТЬ МИСЛИТИ В АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФІЛОЛОГА

У процесі навчання студент повинен уміти ставити перед собою мету, окреслювати плани та вибудовувати проекти виконуваних завдань, вдало використовувати наукові поняття, логічні конструкції, що функціують на базі мовних засобів, здійснювати різноманітні види узагальнень, створювати суб'єктивно новий лінгвістичний продукт.

Здатність слід трактувати як властивість індивіда, що визначає його можливість, спроможність, схильність до виконання певної навчальної діяльності; зумовлюється рівнем знань, компетенцій, здібностей, особистісними якостями: рисами характеру, темпераментом, особливостями емоційно-вольової сфери. Здатність опосередкована умовами діяльності і є змінною категорією: розвивається, поглиблюється, диференціюється в ході практичної роботи і відповідно до нахилів, задатків студента [6, с.63]; дозволяє встановлювати зв'язок між різними елементами лінгвістичних і лінгводидактичних ситуацій і формулювати рішення, уникаючи дій навмання.

Відповідно до лексикографічних трактувань, *мислити* означає: міркувати, зіставляючи явища об'єктивної дійсності й роблячи висновки; уявляти, створювати конкретні та абстрактні образи, оперувати ними та подумки здійснювати логічні підсумки [1, с.668].

В умовах соціально-економічних перетворень завданням вищої школи є: навчання фахівців, здатних здійснювати різноманітні розумові операції, гнучко й логічно мислити; підготовка професіоналів, готових до пошуку нових педагогічних ідей, орієнтованих на формування активної, творчої особистості. Проблема розвитку мислення приділили увагу С.Максименко, С.Мірошник, Т.Самаренко, Н.Степанова, С.Терно, С.Тимоха, О.Тягло та ін. Ми задалися метою проаналізувати роль мислення у фаховому зростанні студента, значення критичного мислення у формуванні професійних якостей українського філолога.

У «Педагогічному словнику» і «Психолінгвістичному глосарії» мислення трактується як «процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності» [2, с.56; 4, с.316]. У психологічній літературі мислення характеризується як один із вищих проявів психічного стану, процес пізнавальної діяльності індивіда, якому характерне узагальнене й опосередковане відображення дійсності; це аналіз, синтез, узагальнення умов і вимог розв'язуваних завдань та способів їх вирішення.

Акцентується увага на тому, що мислення нерозривно пов'язано з діяльністю особистості – з мотивацією, здібностями і т. ін. На кожній стадії психічного розвитку людина здійснює розумовий процес на основі сформованих мотивів і здібностей; при цьому подальше формування мотивів і здібностей відбувається в наступних стадіях розумової діяльності [7, с.245]. Розрізняють такі види мислення, як: словесно-логічне, наочно-образне, наочно-діюче, творче, теоретичне, практичне, емпіричне, логічне, аналітичне, інтуїтивне, реалістичне, аутистичне, продуктивне, репродуктивне, мимовільне, довільне.

В аспекті досліджуваної проблеми актуальними є:

- мислення словесно-логічне як один із видів мислення, для якого характерне використання понять, логічних конструкцій; функціонує на базі мовних засобів і являє собою найпізніший етап історичного та онтогенетичного розвитку мислення; у його структурі формуються й функціонують різноманітні види узагальнень;

- творче мислення, яке характеризується створенням суб'єктивно нового продукту й новоутвореннями в ході пізнавальної діяльності, що стосуються мотивації, цілей, оцінок і смислів; відрізняється від процесів застосування готових знань і певних умінь, характерних репродуктивному мисленню;

- наочно-образне мислення, що пов'язано з уявленням ситуацій і змінами в них; за його допомогою найповніше відтворюється все різноманіття фактичних характеристик предмета; його важлива особливість – установлення незвичних, «неймовірних» сполучень предметів та їхніх властивостей; являє собою один із етапів онтогенетичного розвитку [7].

Мислення здійснюється в тісному зв'язку з мовленням, і результати його фіксуються в мові. Йому властиві такі процеси, як: абстрагування істотних ознак від неістотних і від самих об'єктів, аналіз і синтез уявлених і мисленневих об'єктів, поставлення певних завдань і знаходження шляхів їх вирішення, узагальнення, класифікація, висунення гіпотез, ідей і т. п. Результатом процесу мислення завжди є певна думка [8, с.229; 6]. Мислячи, людина пізнає те, чого вона не може безпосередньо сприйняти й уявити, доходить до розуміння суті явищ світу, формує поняття про них і практично оволодіває ними. Таким чином, мислення є особливою пізнавальною діяльністю, що забезпечує утворення наукових понять на етапі переходу суб'єкта від уже засвоєних ним до нових знань шляхом виконання необхідних розумових операцій.

Аналіз наукової літератури підтверджує думку про те, що природні можливості розвитку мислення кожного індивіда реалізуються в процесі його взаємодії із зовнішнім світом, пізнання ним предметів і явищ, засвоєння мисленневих надбань людства. У процесі навчання в студентів формуються пізнавальні інтереси, розумові дії й операції, розвивається здатність мислити. Мета сучасного навчання полягає в тому, щоб не тільки дати знання, а й навчити самостійно мислити [6, с.92], аби виробити / розвинути необхідні компетентності.

В умовах інформаційного суспільства викладач втрачає функцію транслятора знань, його завдання – допомагати студентам розв'язувати проблемні завдання, розвивати вміння робити самостійні висновки на основі дібраних аргументів. У процесі вирішення проблемних задач, участі в лінгвістичних дискусіях, обґрунтуванні власних позицій виникає потреба в застосуванні *критичного мислення*. Освітній процес, побудований на засадах критичного мислення, став основою реформ у високорозвинених країнах Європи.

Засновник Інституту критичного мислення М.Ліпман визначив критичне мислення як кваліфіковане, відповідальне мислення, що забезпечує правильні судження. На його думку, критичне мислення дозволяє людині формулювати вірогідні судження тому, що воно:

а) засновано на критеріях; б) є таким, що самокоректується; в) "пливе" до контексту. Р.Поль також уважає, що основне призначення критичного мислення – розв'язування проблем (завдань), а його головним результатом є судження. Висунення гіпотез, за Ф.Станкато, – це одне з ключових умінь у критичному розмірковуванні [9]. Л.Барсукова наголошує на тому, що критичне мислення – це складний процес, який починається із залучення інформації та завершується прийняттям рішення [10]. До організаційного блоку критичного мислення С.Максименко вводить процедури з метою: усвідомлювати проблему, встановлювати діалектичний зв'язок між суперечностями; доводити-добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі докази [3].

Важливо, аби в умовах суб'єкт-суб'єктного навчання викладач не на себе брав пояснення лінгвістично-дидактичних фактів, явищ, понять, а стимулював студентів самостійно міркувати, логічно мислити, доходити висновків. Наводимо приклади завдань з метою розвитку критичного мислення студентів-філологів.

З а в д а н н я 1. Тема із сучасної української літературної мови «Пунктуація як система правил вживання розділових знаків».

- Чому оволодіння пунктуаційною компетенцією здійснюється під час засвоєння синтаксису, тоді як пунктуацію відносять переважно до правописних норм: це стосується передусім української академічної граматики, окремих підручників і дисертаційних праць.

З а в д а н н я 2. Тема з методики викладання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах «Типи уроків з української мови, їх структура й методика проведення».

- Чи правомірно сприймати сполуку «зв'язне мовлення» як плеоназм?

Проаналізуйте трансформаційний зміст цього поняття на прикладі відповідного типу уроку: «уроки розвитку зв'язного мовлення»... - «уроки розвитку комунікативних умінь і навичок» (М.Пентиліук), «уроки оволодіння комунікативною компетенцією» (І.Хом'як).

З а в д а н н я . Тема з методики викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах «Методика навчання морфеміки й словотвору».

- Наведіть контраргументи для вживання в науковій літературі термінології: творення іменників «суфіксальним, префіксальним, префіксально-суфіксальним, безафіксним **способами**» та творення іменників «безафіксним **видом** морфологічного **способу** творення іменників» або «суфіксальним **різновидом** афіксального **виду** морфологічного **способу** творення слів».

Отже, мислення відображає світ у поняттях, судженнях, теоріях; критичне мислення забезпечує самостійні та відповідальні дії філолога, ретельно обмірковані та незалежні рішення в розв'язанні лінгвістичних та лінгводидактичних проблем, формує фахівця, який уміє перемагати сумніви, шукати й бачити зв'язки між явищами й поняттями, унеможливорює маніпулювання ними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і гол. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: Перун, 2007. – 1736 с.
2. Воробйова Л.М. Психолінгвістичний глосарій / Л.М.Воробйова. – 2-е вид., доп. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 128 с.
3. Максименко С.Д. Мислення // Загальна психологія: підручник для студентів ВНЗ / С.Д.Максименко, В.О.Зайчук, В.В.Клименко, В.О.Соловієнко, за заг. ред. С.Д.Максименка. – К.: Форум, 2000. – С.202-217.

4. Педагогічний словник / за ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516с.
5. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І.Пометун. – К., 2007. – 144с.
6. Психологічний словник / за ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
7. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / під керівництвом В.Б.Шапаря. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.
8. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
9. <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
10. School3.ck.ua/vistavra_pedagogichnih_tehnologiy.

Цепкало Тетяна,

м. Херсон

tanuysya@ukr.net

АСТРАЛЬНА ТРІАДА У МІФОПОЕТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ ЛІРИКИ ІГОРЯ КАЛИНЦЯ

Образи сонця, місяця та зірок у міфопоетичній моделі світу лірики І. Калинця постають одухотвореними, що відповідає прадавнім народним віруванням, адже: «Небесні світила у слов'янському фольклорі набули антропоморфних рис, що засвідчує обожнювання їх давніми» [7, с.42]. У вірші «Місяць» зі збірки «Дванадцята сумна книжка» за допомогою прозопопеї поет відтворює архаїчні уявлення про народження нового місяця: *«старий місяць / червоною корою зашерх / як смерека // у старого місяця / мурашки бігають / під корою // треба на них дятла / з лісу кликати // а молодий / сам ріжками буцається / мов цапок // старому місяцеві / мультко / бік відлежав / на хмарині // а молодому / не спиться / біжить хвацько / через усе небо // дець там зіроньки / защедрували»* [6, с.374]. Протиставлення молодого та старого місяців зумовлене циклічністю ритму часу. Різні фази нічного світила в українській культурі символізували «народження, оновлення, життя і безсмертя» [1, с.346]. Однак художня деталь «зіроньки защедрували» вказує на особливий хронотоп поезії. Відповідно до праслов'янського світогляду у свято Щедрого вечора вшановували народження місяця, «коли нічному світилові співали величальні гімни – щедрівки, як володареві води й усіх генетичних процесів рослинного й тваринного світу» [5, с.52]. Порівняння молодика з цапом зумовлене обрядовою традицією водіння кози на Святвечір. М. Еліаде зазначає, що «міфо-ритуальний сценарій Нового року зіграв таку важливу роль в історії людства якраз тому, що, зберігаючи космічне оновлення, він давав разом з тим надію на отримання первісного щастя» [4, с.59]. Відтак, І. Калинець у ліричному творі «Місяць» відображає космічний цикл, що лежить в основі міфопоетичної картини світу митця.

Досліджуючи міфологізм художнього мислення І. Калинця, О. Буряк відзначала центральну постать людини в його ліриці, а категорії часу і простору в його сприйнятті трактувала як суб'єктивні, «залежні від ступеня розвитку антропоцентру міфічної реальності» [2, с.57]. Міфоаналіз астральної тріади в ліриці митця підтверджує цю думку. У вірші «Навіть сонцеві...» зі збірки «Коронування опудала» небесні світила зображено крізь призму сприйняття їх людиною: *«навіть сонцеві / не забувають / п'яточки його плям // місяцеві / вбивство вчинене братом / на братові // а білій зорі те / що згасла вона / мільйони літ до нас // а коханій / розлуки»* [6, с.87]. Сонце та зірку ліричний герой сприймає як

космічні явища з їхніми традиційними властивостями, а місяць інтерпретує відповідно до біблійної легенди про Каїна та Авеля. «Вважалося, що в ясну зоряну ніч на Місяці можна побачити знак Творця, котрий навіки поклав його, коли вперше брат убив брата. Цей знак для того, щоб люди завжди пам'ятали про страшний гріх, учинений колись у велику Святу неділю на святі Різдва» [3, с.38]. Таким чином, плями денного світила для людини є лише темними утвореннями на диску Сонця, а плями нічного світила трактуються відповідно до християнського світобачення.

Шанування релігійних свят широко представлене в поезії І. Калинця. Наприклад, у вірші «Писанки» зображено ритуал написання святкових яєць: *«Виводить мама дивним писачком / по білому яйці воскові взори. / Мандрує писанка по мисочках / із цибулиним золотим узваром, / з настоями на травах і корі, / на веснянім і на осіннім зіллі – / і писанка оранжево горить / у філіграннім сплеті ліній. / То вже вона, як дивовижний світ, / то вже дзвенить, як згусток сонця, / бувають буйно квіти у росі, / олені бродять в березневім соці. (...) І я поплив у світ дитячих мрій / на білі коліскові оболоні... / Котились писанками ізгори / ясні сонця у мамині долоні»* [6, с.22-23]. Писанка як «атрибут і символ Великоднього свята, важливий обрядовий предмет» [1, с.322] зосереджує в собі сакральну силу, що залежить від візерунків, нанесених на яйце. Виведені матір'ю малюнки ліричний герой у своїх спогадах описує з любов'ю та ніжністю, кожна деталь ніби оживає та набуває магичності. За М. Еліаде, «ритуал скасовує Час світський, хронологічний та відновлює сакральний час міфу» [4, с.143]. Згадка про фарбування яйця в настоях і зіллі має архаїчну основу, адже у стародавні часи «знахарі та волхви вміли готувати настій, таємниця якого була відома небагатьом. Згідно з переказами, якщо яйце опустити в такий настій і сховати в темному місці, то на ньому з'являються різні узори» [3, с.372]. Свято Великодня здебільшого відоме як «день Господнього Воскресіння» [1, с.321], але насправді корінням сягає язичницької доби. Наші пращури вірили, що світ зародився з вогняного Яйця-райця, «де вирросло Дерево життя, та прийшли у цей світ бог Ладо – прабатько-першотворець – та богиня Лада – праматір-родиця, берегиня білого світу» [3, с.54]. У поетичних рядках І. Калинця писанки асоціюються із сонцями, що також пов'язане з праслов'янськими уявленнями: «Великдень вважається найбільшим днем у році, бо тоді воскресає бог життя – Сонце» [3, с.54]. Отже, митцеві вдається поєднати християнські та поганські вірування.

Водночас у ліриці І. Калинця зустрічається мотив протистояння язичницької та християнської релігії. Наприклад, у вірші «Перун»: *«З димом Десятинну і десяток інших – / хай дибляться до Бога, хай диваються до дідька! / Зализує звали язиком зеленим місяць – / цей язичного апокаліпсису рахманний свідок. // Осиротіли подніпровські горби високо рівні. / З-під скосогору з драгви Перун вилазить. / Дубове своє тіло задубіле під дубом гріє / (золоті вуса русалкам пішли на прикраси). // Повертається старе з-перед віків черепкових, / рушили ордою по підсоннях соняшникові хащі. / Об руїни крешуть червоних блискавиць коні – / облюбовує собі Перун місце для капища»* [6, с.41]. Перун – це поганський бог «наймогутніших сил неба і землі, блискавки та грому. (...) Його уявляли у вигляді літнього чоловіка зі срібною головою та золотими вусами» [3, с.363], він – «той, що робить вогонь, кидає вогонь, стріляє вогнем», а деревом Перуна вважався дуб, «бо в нього найчастіше влучає грім» [3, с.364]. У поетичних рядках І. Калинця найпопулярніше в праслов'янську епоху божество зображене відповідно до народних вірувань. Митець використовує багато художніх деталей для передачі підтекстового змісту. Так, про християнські собори свідчить назва першої цегляної церкви – Десятинна, що була споруджена Володимиром Великим. До

речі, саме за правління цього князя у часи хрещення Русі, як свідчать історичні факти, «саме культ Перуна зазнав найбільших переслідувань» [3, с.364]. Із підтексту випливає, що Перун палить церкви для того, щоб збудувати своє капище. Однак у вірші немає вказівки на завершення поєдинку між новою і старою релігіями, а тому вважати завершеною справу Перуна не можна. Місяць постає незворушним свідком «язичницького апокаліпсису», а його зелений колір символізує надію «на злагоду, мир і спокій» [1, с.425].

Отже, астральні образи в міфопоетичній картині світу лірики Ігоря Калинця позначені синтезом язичницьких та християнських вірувань українського народу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багнюк А. Символи українства : художньо-інформаційний довідник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 512 с.
2. Буряк О. Міфологізм художнього мислення Богдана-Ігоря Антонича та Ігоря Калинця : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.01 «Українська література». – Кіровоград, 2001. – 168 с.
3. Войтович В. Українська міфологія. Вид. 2-ге, стереотип. Київ : Либідь, 2005. 664 с.
4. Элиадэ М. Аспекти мифа / Мирча Элиадэ; пер. с франц. В. Большакова. – М. : «Инвест – ППП», СТ «ППП», 1996. – 240 с.
5. Знойко О.П. Міфи Київської землі та події стародавні: [наук.-попул. вид.] / О.П. Знойко. – 2-ге вид. – К.: Молодь, 2004. – 336 с.
6. Калинець І. Поезії. – Львів : ЛА «Піраміда», 2008. – 608 с.
7. Слов'янський світ : ілюстрований словник-довідник міфологічних уявлень, вірувань, обрядів, легенд та їх відлунь у фольклорі і пізніших звичаях українців, братів-слов'ян та інших народів / упорядник О.А. Кононенко. – Київ : Асоціація ділового співробітництва «Український міжнародний культурний центр», 2008. – 784 с.

Чаура Наталія,

м.Херсон

chauranata@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ЧАСОПИСУ «ВСЕСВІТ»

Літературно-художня періодика репрезентує всі події суспільно-політичного та культурного життя країни. В добу інформаційності вона розвивається невідривно від літературного процесу. Журнал «Всесвіт» присвячено іноземній літературі, культурі, мистецтву та суспільно-політичним акцентам зарубіжних країн та їх зв'язків з Україною. Під час такої взаємодії відбувається процес появи нових форм культурної активності, духовних орієнтирів та ознак способу життя людей. Саме у аналізованому часописі здійснюється нерозривна єдність традиції та новаторства [3, с.112]. Засновано у січні 1925 року у Харкові Василем Еланом-Блакитним та Миколою Хвильовим. Публікації носили ілюстрований характер, друкувалися статті краєзнавчого спрямування. Від початку свого заснування часопис репрезентував україномовні переклади іноземної прози, що збільшувало читацьку аудиторію, адже розміщені були вперше. З проголошенням незалежності, як зазначає

головний редактор журналу, часопис втратив найбільшу кількість читачів. Тому досі намагається будувати модерний контент як *«приклад культурної дипломатії»* [2, с.2].

Із 2014 року починають виходити спецвипуски часопису спрямовані на культурну взаємодію між літературою України та іншими країнами. Першою стала Польща, як *«країна, яка була, і, я дуже хочу вірити, залишається адвокатом України в західному світі. Ми створили продукт, у якому стверджуємо, що зв'язок української культури з польською є органічним, що і в польській культурі були свої афронти та колізії»* [2, с.2]. У кінці 2014 року редакція презентує азербайджанський номер «Всесвіту», де фіксує літературу Азербайджану від класиків до модерністів. Відтоді і почався діалог між українським «Всесвітом» та виданнями-аналогами за кордоном, адже того ж року у азербайджанському часописі «Світова література» з'являється випуск присвячений українській літературі.

Як стверджує дослідниця В. Болотова, форма культури та її типи виражаються складною структурою, що охоплює регіональні, історичні, національні та інші галузі життя людства. Вона класифікує культуру за видом діяльності та способам задоволення людських потреб на матеріальну, духовну, художню та фізичну [1, с.157].

Із часом журнал «Всесвіт» починає будувати свій контент саме на основі духовної культури, адже намагається показати міжлітературні зв'язки літератур різних народів та їх рецепцію в українському літературному процесі. Що робить вагомий унесок у роботу істориків та культурологів. Після 2015 року сталися певні зрушення інноваційного плану. З'явилася публічна сторінка в соціальній мережі Facebook та контент журналу став орієнтуватися на масового читача. Майже повністю оновилися рубрикація часопису, що допомагає системніше сприймати та опрацьовувати контент журналу. Постійна рубрика «Nota bene» уміщує літературно-критичні матеріали, а «Письменник. Література. Життя» – публіцистичні напрацювання митців слова.

У 2017 році було випущено спеціальний номер журналу, що присвячений сучасній літературі Султанату Оман. У статті перекладача Михайла Якубовича «Османська література: досвід перекладача» йдеться про розвиток арабської літератури та незначну кількість її перекладів українською. Автор подає відомості про розвиток української та арабської культури, описує їх спільні та відмінні риси. Наголошує на унікальності цієї літератури, що зберегла свою автентичність. Саме публікація сучасної Османської літератури по-новому репрезентує культурний, філософський та суспільний вимір творчості письменників Султанату Осман. Сюжети поєднують у собі дві суперечливі інтенції – ідею відкриття нового, жагу до подорожі, руху, а з іншого – належність до родини, що зумовлює ідею «повернення» – відновлення забутого, рідного [4, с.1]. Тексти, що обрані для українського читача звернені до його особистого досвіду та світосприймання й іноді переходять за культурний контент пов'язаний з Оманом. Більшість творів наповнені песимістичними настроями. Невдоволеність, що сублімована в поетичних рядках надає певного фаталізму, скепсису, відчуття неминучості. Це зумовлено пошуком авторів власної ідентичності, чіткої позиції у літературі. Привертає увагу читачів діалог між редакцією часопису з письменниками чиї твори перекладами вийшли на сторінках «Всесвіту».

Із 2017 року редакція часопису активно співпрацює з київським театром «Сузір'я» публікуючи маловідомі твори класиків стимулюючи театральні постановки. Як зазначає Дмитро Дроздовський *«Так має функціонувати культура – в режимі постійної ненаситності. Найгірше – це збайдужіння. Ми хочемо жити в країні культури. А для цього читання має сприйматися як важлива соціокультурна практика»* [2, с.5]. Редакційна

політика часопису спрямована на консолідацію різних читацьких сегментів. Саме тому у випуску №1-2 за 2017 рік у постійній рубриці «Поезія» надруковано переклад пісні Пінк Флойд «Стіна» та твори Фреді Меркурі.

Отже, огляд журналу дає змогу стверджувати, що редакція спрямовує свої дії на культурну дипломатію, акцентує зарубіжні літературні набутки та цілеспрямовано представляє якісну українську культуру за кордоном.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болотова В.О. Конспект лекцій з дисципліни «Соціологія культури» для студентів денного відділення, що навчаються за напрямом «Соціологія»: навч.-метод. посіб. / В.О.Болотова. – Х. : НТУ «ХПІ», 2014. – 75 с.
2. Пересунько Т. Дмитро Дроздовський: Культура має функціонувати в режимі постійної ненаситності [Електронний ресурс] / Т.Пересунько – Режим доступу: ukr.lb.ua
3. Покляцька К.А. Типологічна класифікація публіцистики в журналах «Всесвіт», «Life» та «Иностранная литература» / К.Покляцька // Наукові записки інституту журналістики. Том 56. – 2014. Липень-вересень. – С.111-115.
4. Якубович М. Османська література: досвід перекладача [Електронний ресурс] / М.Якубович // Всесвіт., 2017 – №7-8. – Режим доступу: <http://www.vsesvit-journal.com>.

Чухонцева Наталія,

м. Херсон

AMalchenko@ksu.ks.ua

КОНЦЕПТИ “МОРЕ” І “БЕРЕГ” У ЛІРИЦІ ЯРА СЛАВУТИЧА

Про творчість Яра Славутича опубліковано вже досить багато наукових розвідок, проте з усієї його поетичної мариністики досі розглядався лише триптих «Чорне море» і, до того ж, дуже лаконічно навіть у значних за обсягом працях. Н. Сологуб, яка вивчала лірику Яра Славутича крізь призму лінгвоконцептології, виокремила у ній головний концепт (макрополе) «Україна» і відзначила: «Найбільшою мірою семантику образу України репрезентує мікрополе «Степ» [3, с. 17]. Авторка присвятила аналізу цього мікрополя цілий розділ своєї монографії, а також ґрунтовно з'ясувала семантику топосу Дніпра, топос же Чорного моря лише побіжно згадала. Основним предметом дослідження Славутичева мариністика була тільки у двох невеликих статтях: В. Марочкина [1] та нашій [4], які побачили світ 20 років тому. Отже, назріла потреба реінтерпретації її зі застосуванням сучасних методів аналізу. Концепт «Берег» у ліриці Яра Славутича досі не вивчався. Усе це визначає актуальність обраної нами теми.

Ми ставимо мету з'ясувати семантику концептів «Море» і «Берег» у ліриці Яра Славутича, що дозволить скласти повніше уявлення про його художній світ. Наукова новизна нашої розвідки полягає у тому, що в ній уперше розглядається зображення моря і берега у ліриці цього поета крізь призму філософсько-естетичної концептології, культурної семантики та поезики.

В. Марочкин слушно наголосив на тому, що образ Чорного моря у творчості Яра Славутича асоціюється з образом України (це засвідчують епітети «українське», «запорозьке»), але, як і всі інші дослідники, він не звернув уваги на те, що мариністика Яра

Славутича не обмежується чорноморськими мотивами, що «Море» постає у ній як філософський і лінгвокультурний концепт ширшої семантики і співвідноситься з концептом «Берег».

У ранній ліриці Яра Славутич іноді використовує мариністичні образи у степових пейзажах, як-от: *«Ви шуміть, степи, як море, / Затопіть мої стежки!»* [2, с. 9]. Асоціативне зближення розораної землі з морськими хвилями лежить в основі такої розгорнутої метафори: *«Неначе хвилі, чорні скиби / Пливуть за небокрай»* [2, с. 15]. Суто мариністичних віршів у ранній творчості Яра Славутича немає. Вони з'явилися у 40-х роках, коли поет мусив емігрувати.

У сюжетній поезії «Бунт» картини збуреної стихії відіграють роль кільцевого обрамлення для зображення повстання українських моряків. Море постає як символ нової долі українського народу: *«Українська доля – / Не сліпців над лірами виття, / Не в саду хатина коло поля; / Наша доля – збурене биття: / Шлях до моря, де витає воля, / Шлях – у світ, де славне майбуття»* [2, с. 87]. Зображення моря у «Бунті» – надзвичайно експресивне, по-своєму мальовниче: *«Чорне море, сатанинське море! / Бурунить, розбурене, суворе, - / Не знайти, де сонце, де причал. / Тільки чайка білу бризку бере...»* [2, с. 86]. Алітерації та асонанси у другому й четвертому рядках наведеної вище строфи підсилюють похмуро-тривожне враження від картини, витриманої у чорно-білих кольорах. Вона подається ніби крізь призму сприйняття тих моряків, які не втратили селянського світовідчуття: *«Виє море, дике і бездонне. / Надовкола – хвилі чи скирти?»* [2, с. 87]. Зображення моря у «Бунті» асоціюється не з живописом, а з графікою. Напевне, автор навмисно «збіднює» кольорову палітру, щоб надати своїй «картині» більшої динаміки. Досягає він цього переважно за допомогою експресивних метафор, як-от: *«Линить море хвиль вихрасте шмаття...»*, до своєї мети повстанці *«владно пробиваються», «валам розкраюючи гриви»* [2, с. 87]. Метонімія *«гриви»* тут викликає асоціацію з упокоренням норовистих коней. Звідси логічно випливає думка, що герої вже відчували себе господарями моря. Вона акцентується у прикінцевих рядках твору: *«Бурунами здружені брати, / Що на море проміняли ниви / І на шторми – затишні хати»* [2, с. 87].

У ностальгійних «Полярних сонетах» та циклі «Північне сяйво» поет гріє душу спогадами про рідне і тепле Чорне море та узбережжя Криму, як-от у сонеті *«Десь плаче праліс, як тотемний птах...»*: *«І так скорботно й радісно мені, / Втопивши зір у сніговію зриму, / Уявно братись берегами Криму»* [2, с. 207]. Подібні *«душі пейзажі»*, що виникають на тлі суворой природи чужини, рятують автора від розпачу, як зізнається він у вірші *«Мене обіймають зловісні...»*. Чорне море та його береги у цій групі поезій постають не в конкретному зображенні, а як символи далекої України.

Ностальгія Яра Славутича виявляється й у творах, написаних під час перебування на сонячних берегах теплих морів і Великого океану, якими він милувався у своїх численних подорожах. «Екзотична» мариністика Яра Славутича відзначається багатством барв і «музичністю» образів. Його ліричний герой, зачарований красою розкішної природи, нібито долає душевний біль, як, наприклад, стверджується у вірші *«Цвітуть евкаліпти, пускаючи пух...»*: *«Розтанув навіки скитальчий туман, / І давньою радістю повниться серце»* [2, с. 145]. Радісне відчуття гармонії виражене і в поезії *«“Раюю на горі – як на Парнасі», але вже у другій строфі з'являється натяк на ностальгію: «Ні бур, ні хмар – лише блакит нестримний! / Димує Торо, ніби Чатирдаг»* [2, с. 145]. Миттева згадка про Чатирдаг порушує гармонію в душі ліричного героя, бо одразу ж з'являється питання: *«Навіщо ж туга, дивний чоловіче?»*,

а за ним строфа, де приспана красою «нерідного» моря і чужих берегів ностальгія озивається на повний голос: *«Та він, скорботний завжди, мимоволі / В борвійнім пориві палких зусиль / З-над сосон чує рідний шум тополі, / А знизу – плескіт чорноморських хвиль»* [2, с. 145]. Ще складніший і драматичніший «психологічний сюжет» розгортається у поезії «Не з кости білої слонів...», де автор зізнається, що «синява можуть» океану викликає у нього суперечливі почуття: *«Немає тут ні пір, ні ер. / Така предвічна, гойна звичність! / Я ще живу чи вже помер? / Сучасність... Вічність...»* [2, с. 146].

Деякі мотиви та образи в «екзотичній» мариністиці Яра Славутича споріднені з неокласичною традицією оспівування «абсолютної краси», але його поетичний світ завжди сповнений драматизму й оригінальний. Це можна продемонструвати на прикладі сонета «Монтерей»: *«Епічний стиль розлогих кипарисів, / Ноктюрни скель та Тихий океан – / Чого ще треба для душевних ран, / Для бурі в серці – невгамовних бризів?»* [2, с. 147]. Викінчена, вишукана пластика образів у двох перших рядках, сама форма сонета – ото і вся данина неокласицизму, а далі вже навіть не «бризи», а «буйний шквал» пристрастей вривається в душу ліричного героя, внаслідок чого у традиційному фінальному рядку *«Милуйсь і думай – ти відкрив Парнас!»* виникає іронічний підтекст. Мрія про «свій Парнас», де можна було би заховатися від «шквалів» і віддатися спогляданню «абсолютної краси» та оспівуванню її, виражається у багатьох віршах Яра Славутича, але щоразу він констатує її нездійсненність. Особливо показовий у цьому сенсі вірш «Будні мої безтурботно течуть...», що завершується таким катреном: *«Чом же для тебе немає краси, / Серце, крилатий човне!? / Інші вчуває воно голоси, / Тугою повне»* [2, с. 147]. Крилатий човен як символ серця – суто Славутичева художня знахідка. Море майже завжди настроює поета на філософський лад художнього мислення. Прикладом може служити вірш «Хвилі», де пейзаж набуває символічного характеру: *«О хвилі смертного буття, / Відбиті в вічному океані! / Вістять приземні сум'яття / Для духа здвиги ненастанні»* [2, с. 241].

У збірці «Мудрощі мандрів» (1972) поглиблюється культурософське наповнення мариністики Яра Славутича. На берегах Егейського та Балтійського морів, згідно з концепцією, сповідуваною неокласиками, з якими автор завжди відчував духовно-естетичну спорідненість, була «правітчизна» європейської культури. У циклі «Делос», наприклад, кожен вірш є не стільки пейзажним, скільки культурологічним чи історіософським, більше того: атрибути культури тут стають невід'ємними компонентами будь-якого пейзажу, як те бачимо у IV вірші: *«Немає стриму берегам, / Нема обмежжя небозводам, / Де кожна пристань, наче храм, / Дзвенить племенам і народам»* [2, с. 235]. Поет наголошує, що давні культури Греції, Риму та Прибалтики належить не тільки народам, які їх населяють, а й усьому цивілізованому світові, повторюючи (у дещо зміненому вигляді) образні втілення понять «межа» й «обмежжя» (до речі, Славутичів новотвір): *«Не мав справіку твій варязький рід / Межі морям, обмежжя небозводам»* [2, с. 227]. У поезіях «Стокгольм», «Ясна Литво...», «Гаральдів плач» та ін. мариністичні образи увиразнюють характерні риси нордичних народів.

Орієнтальна мариністика Яра Славутича відзначається багатством барв, традиційним для такого роду пейзажів. Винятком є тільки вірш «Хто називав тебе Хвалинським...». Перша строфа цілком складається зі сповнених обурення риторичних запитань, у контексті яких навіть епітет «неозоре» набуває негативного забарвлення. Каспійське море постає тут як символ неволі, «мариво засланиців». Зображено воно у виключно темних, похмурих тонах

насамперед тому, що було «незамкнутою тюрмою» для Тараса Шевченка та багатьох інших страдників.

Звернення поета до моря у триптиху «Чорне море» сповнене надзвичайної експресії: *«Для мене ти – як материнські груди, / Мов батьків клич, немов херсонський край»* [2, с. 267]. Написані ці рядки на турецькому березі 12 серпня 1966 року, коли Яр Славутич із болем у серці вдивлявся у морську далечінь, відчуваючи близькість рідної землі, та не сподіваючись, що колись знову на неї ступить. Звідси – суперечливе емоційне забарвлення стилю, барокове “поєднання непоєднуваного” у художній мові першої частини триптиху. У другій частині стиль поета набуває лаконізму і майже біблійної урочистості: *«На очисне купання / Я до тебе прийшов. / Ти – як воля остання, / Ти – як вічна любов!»* [2, с. 267]. За фольклорними космогонічними уявленнями, вода (як і вогонь, земля та повітря) належить до першостихій, із яких було створено світ. У народі здавна існує віра в те, що вона очищує людину не тільки фізично, а й морально. На цій вірі ґрунтується, зокрема, обряд хрещення. Крім того, вода вважається «жіночою», «материнською» першостихією. Отже, порівняння морських хвиль з материнськими грудьми виникло у поета на основі підсвідомого архетипного уявлення. Показово, що замість звичної лексеми «батьківщина» Яр Славутич часто вживає слово «материзна». Зі вражаючою щирістю він зізнається у вірші «Матері»: *«Я ридма ридав, невідвідана мамо, / На березі Чорного моря вночі...»* [2, с. 269].

Таким чином, у філософсько-психологічному сенсі концепт «Море» в художньому світі Яра Славутича входить до макрополя космогонічної першостихії «Вода», а в конкретно-історичному втіленні – як «Чорне море» – до макрополя «Україна», що включає у себе і концепт «Берег» у символічному його значенні. Навіть цей – далеко не повний – розгляд мариністики Яра Славутича, який ми здійснили, дає підстави для висновку про її різноманітну семантичну наповненість, поліфункціональність, високий художній рівень. На нашу думку, подальше вивчення семіосфери образів першостихій у художньому світі цього поета є науково перспективним, оскільки дозволить глибше розкрити філософське і психологічне підґрунтя його творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Марочкин В. Морські теми у поезії Яра Славутича / В. Марочкин // Херсонський збірник: до 80-річчя Яра Славутича / упорядкував Анатолій Крат. – Київ; Херсон: Дніпро, 1998. – С. 88-93.
2. Славутич Яр. Твори: у 5 т. / Яр Славутич. – Київ: Дніпро; Едмонтон: Славута, 1998. – Т.1. – 469 с.
3. Сологуб Н. Мовний портрет Яра Славутича / Н. Сологуб. – К.: Дніпро; Вінніпег: Українська Вільна Академія Наук, 1999. – 152 с.
4. Чухонцева Н. Мариністичні мотиви у поезії Яра Славутича / Н. Чухонцева // Запорізький збірник: до 80-річчя Яра Славутича / упорядкував Віктор Чабаненко. – Київ; Запоріжжя: Дніпро, 1998. – С. 98-102.

Шиянюк Лариса,

м.Херсон

larisa040163@gmail.com

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВИШУ

Відповідно до законодавчих і нормативних документів зміст професійно-технічної освіти в Україні зумовлений суспільними вимогами до рівня кваліфікації молодих спеціалістів і визначається державними стандартами професійно-технічної освіти, у яких пріоритетними є підготовка конкурентоспроможних фахівців для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці кваліфікованими фахівцями, які мають належний рівень професійно-комунікативної компетентності, тобто володіють системою професійних знань, комунікативних умінь і навичок. У цьому контексті особливої значущості набула мовна освіта, що визначає своєю головною метою формування комунікативної компетентності, що спирається на досягнення когнітивної й комунікативної лінгвістики, спрямована на практичне оволодіння громадянами України державною мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності для досягнення мети в різних сферах життя. Тому важливою стала проблема формування українськомовної комунікативної компетентності студентів, зокрема, вищих технічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації. Успішне розв'язання цієї проблеми зумовило дослідження наукових праць психологів (І. Бех, І. Зимня, Г. Селевко та ін.), дидактів і лінгводидактів (З. Бакум, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Г. Михайловська, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.) і підтвердило актуальність пошуку й упровадження ефективних підходів до організації навчального процесу для формування українськомовної комунікативної компетентності студентів технічного вишу.

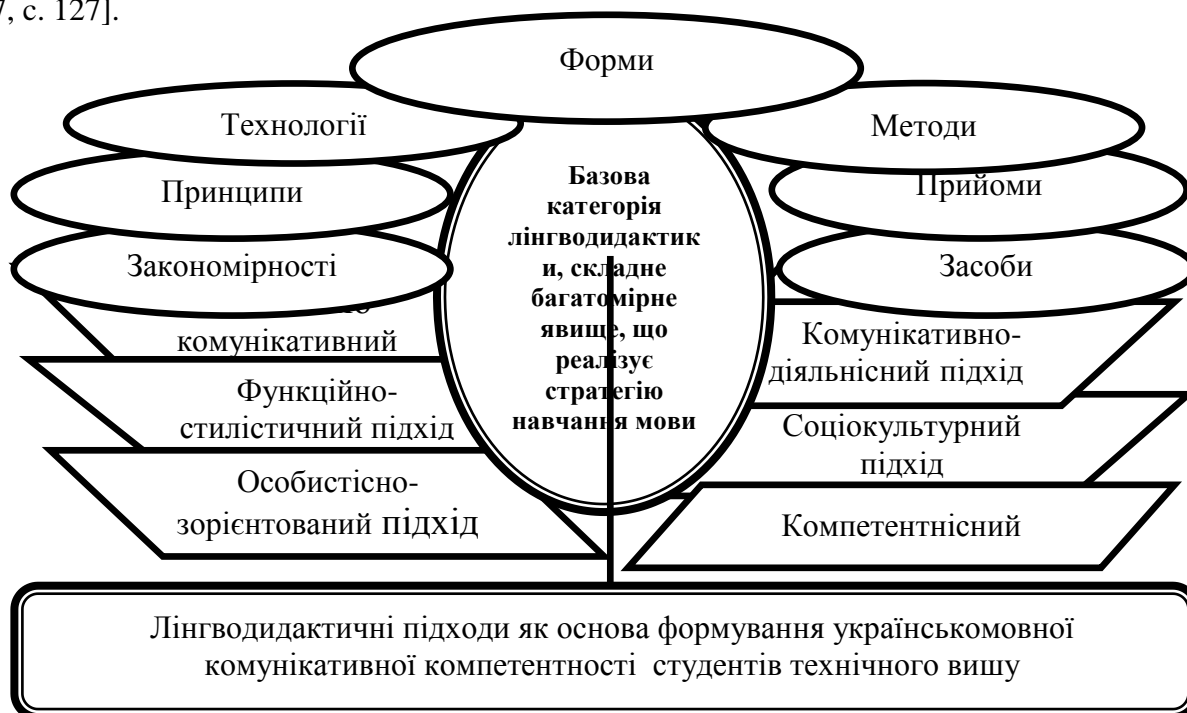
У науковій літературі дефініція «підхід» активно трактується сучасними лінгводидактами. Поділяємо думку щодо визначення навчального підходу С. Омельчука. Науковець окреслює підхід як «методологічну категорію лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю» [161, с.4]. Лінгводидакт визначає тематичні групи підходів до навчання мови: 1) *за способом суб'єктивної організації навчальної діяльності* – діяльнісний, індивідуальний, компетентнісний, особистісний, особистісно орієнтований, особистісно діяльнісний; 2) *за способом організації засвоєння навчального матеріалу з мови* – дедуктивний, диференційований, індуктивний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, системний, системно-лінгвістичний; 3) *за характером добору й подання лексико-граматичного матеріалу* – професійно спрямований, соціокультурний, текстоцентрично-дискурсивний, функційний, функційно-стилістичний; 4) *за новизною* – традиційні й інноваційні (дослідницький, компетентнісний, крос-культурний) [3, с.39].

У лексикографічних працях термін «підхід» уживається в таких значеннях: *сукупність способів, прийомів* розгляду чого-небудь, впливу на кого-небудь, що-небудь [1, с.785]; *сукупність співвідносних ідей*, пов'язаних з природою навчання і навчанням мови [4, с.37]; *базова категорія методики*, що визначає стратегію навчання мови і вибір методу навчання, що реалізовує стратегію [10, с.218]; *методологічна орієнтація вчителя*, який спонукає до використання певної характерної сукупності взаємозв'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [8, с.518]; *основний стратегічний напрям*, що визначає всі компоненти системи навчання: його цілі, завдання і зміст, шляхи та способи досягнення їх, діяльність учителя й учня, технології (прийоми) навчання, критерії ефективності освітнього процесу, систему контролю [3, с.37].

Визначаємо лінгводидактичні підходи, що сприятимуть формуванню українськомовної комунікативної компетентності студентів і проектуванню змісту сучасного заняття з української мови у вищому технічному навчальному закладі шляхом упровадження принципів, методів, прийомів і засобів навчання, які виступають складовими цієї методологічної категорії лінгводидактики, що включає суб'єктів педагогічної взаємодії: викладача й студента (Рис. 1.).

Дослідження сучасних учених, спрямовані на пошук нових форм, методів, технологій, обґрунтування в лінгводидактичній *комунікативно-когнітивній парадигмі*, в основі якої лежить комунікативна й когнітивна лінгвістика, «яка розглядає мову не як систему в самій собі, а у зв'язку з людиною, без якої виникнення й функціонування цієї системи було б неможливим» [9, с. 26]. принципів, прийомів навчання, що сприяють формуванню українськомовної комунікативної компетентності студентів, одержали найбільш послідовне теоретичне

М. Пентилюк визначає когнітивну методику навчання мови як «сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу й певного результату створення образу світу в уяві кожного» [6, с. 5]. На думку лінгводидакта, метою когнітивної методики є «опанування глибинних значень змістових структур тексту, що втілюють мотиви й інтенції автора задля формування вмінь адекватного сприймання текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності, підвищення інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування» [7, с. 127].



Отже, текст є основним засобом навчання в когнітивній методиці. На основі навчального тексту студенти спостерігають функціонування мовних явищ, засвоюють поняття мовленнєвої діяльності, формують комунікативні навички побудови й створення власних текстів. Когнітивний підхід до навчання мови передбачає врахування таких

категорій як розуміння, пізнання, сприймання, мислення, усвідомлення. Б. Глухів і А. Щукін дають таке визначення когнітивного підходу: «Те саме, що пізнавальний (від англ. cognition – знання, пізнання) підхід до навчання, який, насамперед, полягає у засвоєнні теорії мови, яка вивчається, переважно у вигляді роботи над вивченням правил фонетики, граматики й слововживання. Тренуванню відводиться незначна роль, а на протигагу йому акцент робиться на свідомому конструюванні висловлювання рідною мовою» [10, с. 95]. До найбільш вагомих *принципів когнітивно підходу* науковці відносять: цілісного сприйняття тексту; функціональності; професійної орієнтації та тематичної серійності; інтегративної мовленнєвої діяльності; системності; формування стратегій навчальної діяльності [там само]. Когнітивний підхід до навчання мови реалізується в тому випадку, коли студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача. Тому саме когнітивний підхід у процесі формування українськомовної комунікативної компетентності студентів технічного вишу робить комунікативну методичку динамічною, сприяє розвитку комунікативних здібностей: сприймати інформацію, що надходить з різних джерел, концентрувати увагу на окремих аспектах нової інформації, здійснювати збір інформації за даною проблемою, аналізувати й детально опрацювати її, конспектувати, анотувати, зіставляти, виявляти проблеми й суперечності в потоці інформації, створювати власні висловлювання відповідно до ситуації спілкування. За визначенням І. Дроздової, когнітивно-комунікативний підхід може розглядатися як *метапідхід*, тому що одночасно забезпечує усвідомлення відомостей (матеріалу) мовного, професійного характеру та розвиває пізнавальні здібності й інтереси студентів, їхні особисті якості, орієнтовані на особистісну активність, пошукову творчість [2, с. 143–144]. Цей підхід, на думку лінгводидакта, дає змогу свідомо оволодівати комунікативними вміннями в процесі навчання української мови з урахуванням професійної специфіки (використовуючи комунікативні потреби майбутнього фахівця) та формувати пізнавальну активність для отримання науково-навчальної і професійної інформації.

Когнітивний підхід є пріоритетним при розробці методики навчання української мови на текстовій основі студентів технічного вишу, оскільки він безпосередньо впливає на ефективність процесу засвоєння мовного матеріалу і передбачає, як зауважує М. Пентилюк, «посилення практичної спрямованості змісту предмета «Українська мова»; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток студентів; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей та способів і засобів їх вербального відтворення» [5, с.15].

Таким чином, когнітивний підхід до навчання дозволяє по-новому змоделювати процес засвоєння матеріалу, що вивчається, а також активізувати продукування студентами граматично правильних і семантично точних текстів соціокультурного й фахового змісту, що передбачає оволодіння вміннями роботи зі складним за змістом і обсягом текстовим матеріалом (пошук, опрацювання), завдяки якому формується здатність самостійно вибудовувати цілісний пізнавальний процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., доповн. та СД)/уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

2. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.
3. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання мови: лінгводидактичний словник-довідник: навч. посіб. Київ: [б.в.], 2015. 56 с.
4. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки. Українська мова і література в школі. 2013. № 2. С. 2–7.
5. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. статей. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.
6. Пентилюк М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5–9.
7. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні / М. Пентилюк // Вісник Львівського університету. Серія філол. – 2010 – Вип. 50. – С. 123–130.
8. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
9. Селіванова О.О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О. О. Селіванова. – К.: Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.
10. Щукин А. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. 746 с.

Шуляр Василь,
м. Миколаїв
vshuliar@ukr.net

АКТУАЛІТЕТИ СПАДЩИНИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО Й МОВНО-ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Гармонійний розвиток особистості нової української школи може вибудовуватися на одному з актуалітетів, який нами означено як «Педагогіка гармонії» за ідеями Василя Сухомлинського. Аксиомою до запропонованої логіко-семіотичної моделі є твердження вченого: «... у вихованні всебічно розвиненої особистості взагалі немає нічого другорядного, усе тут важливе, і коли що-небудь упущено або зроблено неправильно, руйнуються основи гармонії, якою є всебічний розвиток як єдине ціле» (Василь Сухомлинський, «На нашій совісті – людина», т. 5, с. 203-217).

Регулятивом «гармонії» стосунків суб'єктів освіти мають стати норми духовно-моральної культури особистості. То ж «Педагогіка гармонії» шляхом формування Педагога й Учня високої духовно-моральної культури містить такі елементи: «почуття й переконання» → «думки й поняття» → «дій і вчинки». Отже, шлях реалізації «Педагогіки гармонії»: від думки й понять (моральна свідомість) через моральні почуття й переконання, а від них – до професійно-фахових дій і вчинків (педагога) та дій і вчинків учнів засобами навчальних предметів. Вершинним співпраці є організація життєдіяльності суб'єктів освіти за вищими духовними законами.

Поведінкова складова суб'єктів освіти може бути зреалізованою, якщо нормою для кожного стане ще й культура почуттів і бажань. Засадничою для «Педагогіки гармонії» має

бути й норма поведінки, яка містить гармонію бажань і обов'язку, і усвідомлене розуміння, що регулятивом є межа між бажаним і можливим. Прийняте забезпечить демократичні стосунки, дисципліну й порядок, гармонію між бажаннями і потребами (істинними й реальними).

Концепція Нової української школи передбачає формування компетентного випускника, зберігши його українську ідентичність. Типові освітні програми містять мовно-літературну освітню галузь і відповідний предмет «українська мова і літературне читання». На сьогодні маємо дві базові програми. Перша підготовлена під керівництвом академіка Олександри Савченко і визначає мету початкового курсу мовно-літературної освіти як «розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей» [3].

Освітню програму з рідномовної освіти створено на основі Державного стандарту початкової освіти під керівництвом Романа Шияна. Мета рідномовної освіти для загальної середньої освіти цим колективом визначено так: «... розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому і суспільному житті, у міжкультурному діалозі, бачити її передумовою життєвого успіху; плекання здатності спілкуватися рідною мовою (якщо вона не українська); формування шанобливого ставлення до культурної спадщини; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду».

Головними завданнями рідномовної освіти у початковій школі автори визначили в такий спосіб:

- виховання стійкої мотивації до читання та прагнення вдосконалювати своє мовлення;
- сприяння індивідуальному самовияву учнів та взаємодії між ними через розвиток комунікативних умінь, зокрема діалогічного мовлення, театралізацію;
- розвиток умінь вдумливого читання і базових правописних умінь;
- збагачення духовного світу учнів через естетичне сприймання творів художньої літератури та медіапродуктів;
- розвиток уяви та творчого мислення учнів за допомогою творів літератури та мистецтва, медіатекстів, театралізації, гри;
- формування умінь опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти);
- розвиток здатності спостерігати за мовними явищами, експериментувати зі звуками, словами, фразами, зокрема і в мовних іграх, для опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови;
- створення сприятливого мовного середовища у школі, зокрема й через пізнання сучасної дитячої літератури різної тематики та жанрів.

Об'єднувальним для авторських колективів є розвиток особистості дитини засобами слова для «духовного, культурного й національного самовияву» та здатність послуговуватися комунікативними нормами в житті.

Відповідно до окреслених завдань, у початковому курсі мовно-літературної освітньої галузі виокремлено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення» (Олександра Савченко і Роман Шиян), «Театралізуємо» (Р. Шиян). Назване нами враховувалося під час розроблення технології вивчення теоретико-літературних понять із візуалізацією їх у схемах, моделях, образах тощо. Такого підходу вимагає загальна мета-ідея першого циклу Нової української початкової школи: 1-2 клас – адаптаційно-ігровий.

Зважаючи на традиції минулого, маємо адаптувати кожного суб'єкта жити і діяти в сучасному інформаційно та технічно орієнтованому просторі, досконало володіючи лінгвістичними знаннями і нормами української мови. Засобами мови й літератури допомогти дитині соціалізуватися, приймати рішення і нести за них відповідальність, бути затребуваним і компетентним мовцем, який зможе комунікувати в різних життєвих і професійних ситуаціях. Вершинним на цьому шляху ЧИТАЧА – стати духовно багатим, інтелектуальним читачем, демонструючи високий рівень ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ, яка здатна жити і діяти за вищими духовними законами і нормами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинський В. На нашій совісті – людина / В. Сухомлинський. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1979. – 639 с.
2. Концепція. Нова українська школа : режим доступу [http://mon.gov.-ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf](http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf).
3. Типові освітні програми Нової української школи (за ред. О. Савченко і Р. Шияна): режим доступу <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
4. Шуляр В. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.

Юріна Юлія,

м. Херсон

jurinajulija1974@gmail.com

ІНТЕРНЕТ-ЗМІ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА СУЧАСНОГО МЕДІАРИНКУ

На межі ХХ-ХХІ ст. у медіасфері відбулися кардинальні зрушення, спричинені комп'ютеризацією і масовим поширенням Інтернету. Виник новий сегмент медіаринку та відповідний окремий напрямок у журналістиці.

Діяльність Інтернет-ЗМІ становить великий інтерес для українських дослідників. У перші роки функціонування Мережі значення Інтернету для вітчизняної системи засобів масової інформації проаналізували В. Іванов і О. Мелешенко, вказуючи, з одного боку, на перспективи, які він відкриває, а з іншого – на пов'язані з ним специфічні проблеми. Зокрема, В. Іванов приділив багато уваги питанню правового врегулювання мас-медійної діяльності в Інтернеті, О. Мелешенко – питанню медіавзаємодій. Філософські ідеї, висунуті західними науковими школами у зв'язку з глобалізацією інформаційних потоків, що посилювались із запровадженням Інтернету, суттєво розвинув Б. Потятиник. Дослідження, пов'язані з найрізноманітнішими аспектами Інтернет-журналістики, сьогодні знайшли

відображення у цілій низці наукових робіт. Правовий аспект вивчали Ю. Бурило, Л. Городенко, В. Наумов, П. Салига, М. Черкес, мовний – М. Рудик, О. Штурнак. Інтернет як засіб інтеграції всіх ЗМІ розглядав А. Данилюк, типолого-технологічні особливості нових медіа – Н. Штанько.

Типологією Інтернет-ЗМІ та деякими аспектами застосування гіпертекстуальності займався О. Коцарев. Активну роль Інтернет-журналістики в українських політичних процесах довів І. Балинський. Питання форматів комерційної Інтернет-реклами розкрила Н. Фурманкевич. Спробу комплексного дослідження вітчизняного медіа-сектору в Інтернеті здійснила І. Артамонова, яка запропонувала власний спосіб класифікації Інтернет-ЗМІ. Українські дослідники часто спираються на роботи російських науковців – таких, як О. Калмиков, Л. Коханова, М. Лукіна, С. Машкова, В. Монахов, М. Раскладкіна, П. Сухов, І. Фомічова, О. Шеремет. Орієнтуватися в загальносвітових тенденціях стосовно розвитку Інтернет-ЗМІ допомагають думки західних вчених, зокрема, К. Гарпера, М. Дезе, К. Кені, М. Кюнка, значною мірою – узагальнення, зроблені автором підручника з Інтернет-журналістики Р. Крейгом, та ін.

Актуальність теми зумовлена тим, що в цілому діяльність вітчизняних Інтернет-видань залишається недостатньо дослідженою через те, що досі не були з'ясовані розміри та загальна структура галузі, багато «білих плям» в історії Інтернет-ЗМІ України, відсутня періодизація. Без цього ґрунтовна характеристика минулого і сучасного станів галузі, прогноз щодо подальшого розвитку з урахуванням усіх наявних тенденцій неможливі.

За Н. Луманом, одна з головних функцій мас-медіа полягає в управлінні самоспостереженням суспільної системи, постачанні опису світу, на який орієнтується сучасне суспільство всередині та поза системою мас-медіа [5, с.151]. Важливо з'ясувати, як саме Інтернет впливає на реалізацію цієї функції, які його риси породжують специфіку її здійснення та дослідити природу інтернет аудиторії.

Інтернет став важливим елементом масової комунікації. «Під масовою комунікацією слід розуміти соціальний процес розподілу інформації в суспільстві за допомогою технічних засобів (через пресу, радіо, телебачення, кіно, аудіо або відеозапис)» [3, с. 278].

Для розуміння масової комунікації необхідно розглядати і розвиток публічної сфери. Інтернет глобалізує інформаційні потоки, або, принаймні, значно розширює міждержавні комунікації всередині мовних зон, хоча, національні медіа, в тому числі інтернет-ЗМІ, продовжують формувати першочерговий порядок денний усередині країн. Як припускають деякі дослідники повсякденності, спільні практики використання техніки (під'єднаних до Інтернету комп'ютерів, смартфонів), практично однакових соціальних мереж та електронних сервісів формують технологічно просунутий клас «глобальних містян» (globalized citizen).

Важливе значення має поділ аудиторії ЗМІ за географічними ознаками: поселенські, регіональні, загальнонаціональні, міжнародні, глобальні [1, с. 303].

Існує поділ на аудиторії за гендерною та віковою, класовою характеристиками. В Інтернеті також можна виділити ЗМІ, що орієнтовані на відповідні види аудиторій.

Традиційна аудиторія будується на основі комунікації «один-до-багатьох». А «нові медіа», що з'явилися завдяки Інтернету, доповнюють цю модель комунікації моделями «багато-хто-багатьом» та у випадку можливості посиляти особисті повідомлення «один-до-одного». Тобто в інтернет-ЗМІ, соціальних мережах, блогах, форумах ми бачимо різноманіття усіх цих моделей. Дослідники зазначають, що в Інтернеті люди втрачають можливість визначати можливу аудиторію свого повідомлення, наприклад, знати, хто

присутній у місці, де розміщено повідомлення; визначати час існування повідомлення, бо воно зберігається; відбувається зменшення можливості контролю за перетином фізичних та віртуальних місць присутності (спілкування у дружньому колі (фото чи переписка) може стати доступним керівництву чи широкій громадськості) [2, с. 49].

Розглянемо для прикладу вплив телебачення, радіо, друкованої преси та Інтернету на різні вікові групи в Україні. Особливу увагу приділено молоді, бо саме її поведінка дає змогу визначити тенденції, які ми будемо спостерігати у подальшому. Окремо визначимо, як різні ЗМІ використовуються для отримання політичної та суспільно значущої інформації різними віковими групами.

Спробуємо визначити, які особливості інтернет-ЗМІ впливають на специфіку сприйняття інформації з цього джерела:

- 1) поєднання на одній сторінці текстової інформації, фото, відео та аудіо матеріалів (тобто, можуть бути задіяні різні канали сприйняття);
- 2) аудиторія інтернет-медіа активна, тобто вона може коментувати, ставити «лайки» через соціальні мережі, розміщувати посилання на певний ресурс на своїх сторінках. Користувачі можуть активно висловити підтримку чи засудження матеріалу про певні події, і кількість дописів з посиланням у соціальних медіа, «репостів» та коментарів неодмінно додають специфіку впливу інтернет-ЗМІ. Члени аудиторії можуть самі впливати на думку оточуючих;
- 3) висока швидкість подачі матеріалу, тобто між подією та моментом публікації відомостей про неї проходить мінімальна кількість часу. Читання стрічки оновлень набуває характеру перманентного перебування у потоці подій;
- 4) Інтернет дає величезну швидкість та об'єм отримання інформації, через що інформація швидко застаріває, губиться під шквалом нової і іноді її важко відшукати знову;
- 5) люди, що складають аудиторії інтернет-ЗМІ мають значно ширші можливості з управління контентом у порівнянні з аудиторіями традиційних ЗМІ: перехід за посиланнями між тематично пов'язаними матеріалами, легкий доступ до архівів інтернет-версій друкованих видань, можливість повторного перегляду відео, наприклад, телепередачі чи випуску новин, з будь-якого місця та у будь-який час, не кажучи вже про можливості, що надають пошукові системи. Знайдений матеріал користувачу технічно легко зберегти в себе на пристрої;
- 6) фрагментація аудиторій набуває поглиблення через неймовірну кількість інтернет-ЗМІ різноманітної тематики. Персоналізація результатів пошуку в залежності від попередніх запитів користувача, алгоритми пропонування «цікавих» матеріалів у соціальних мережах взагалі сприяють замиканню користувачів у вузьких тематичних світах, перешкоджають сприйняттю нового, формуванню актуального порядку денного в масштабах соціуму;
- 7) живий діалог чи полілог, що відбувається під час коментування в інтернет-ЗМІ та на інших сайтах втілюється у друкованій формі і є доступним для ознайомлення іншим; зазвичай він є досить емоційним, що може впливати не стільки на радіочитачів, скільки на їх емоції, змінюючи їх думку. Відзначають частий відхід від граматичних норм, поширення сленгу та ненормативної лексики, узвичаєння невихованості та відвертих образ;
- 8) анонімність або просто фізична віддаленість сприяють жорсткості дискусій, відсутності терпимості, націленості на знаходження порозуміння. Як наслідок на сайтах

певних ЗМІ та блогових майданчиках відбувається гомогенізація аудиторії, що виключає інші думки з поля зору аудиторії.

Що розуміють під терміном інтернет-ЗМІ? В Інтернеті наявні сайти, що ставлять своєю метою виконання тих же функцій, що і традиційні ЗМІ. Можна поділити такі сайти на: 1) інтернет-версії традиційних ЗМІ; 2) інтернет-ЗМІ, що діють лише в Інтернеті; 3) сайти інформ-агентств. Важливі ознаки інтернет-ЗМІ мають сайти пошукових систем, чия стрічка новин значно впливає на інформування аудиторії про поточні події [2, с. 12]. Виступаючи агрегатором ЗМІ, стрічки пошукових систем стають посередниками між ЗМІ та користувачами. Значна кількість користувачів в Україні, скоріше заїде прочитати новини на сайті «Укр.нет», ніж піде читати конкретне ЗМІ. Найпопулярнішими пошуковими сайтами, а отже і сайтами з агрегування новин в Україні є Google, Mail.ru, Яндекс, Ukr.net, I.ua [3, с.34].

На сайтах інтернет-видань можна впливати на громадську думку не лише через розміщення статей, зміст коментарів, але і через можливість користувача розмістити свій матеріал (повідомлення, фото чи відео), наприклад, за допомогою сервісів для ведення блогів чи кнопки «запропонувати новину». Серед власників блогів є дві категорії: «лідери думок» (політики, політологи, громадські діячі, економісти та журналісти, представники великого бізнесу) та звичайні користувачі.

Виділимо основні ознаки аудиторії інтернет-ЗМІ. Це група людей, що сприймає інформацію з одного джерела, але при цьому вони спільно беруть участь у продукуванні та/чи поширенні інформації і формуванні певної суспільної думки через коментування матеріалів, використання функцій «згоден/незгоден» («лайк»/ «дизлайк», «+/-»), наданні інформації для видання та її обговорення через спеціальні сервіси сайтів (форуми, опитування, блогові майданчики при виданнях).

Через інтеграцію в соціальні мережі та сервіси (сторінки ЗМІ у соцмережах, канали ЗМІ на YouTube) інтернет-медіа розширюють свою аудиторію: користувачі мережі беруть участь у обговоренні, «репості» матеріалів, що поширює інформацію і їхніх «друзів», переносить обговорення наче в «особистий світ» людини. Тепер для оцінки аудиторії ЗМІ в Інтернеті варто враховувати не лише відвідування сайту, а й кількість підписників на сторінках ЗМІ у соцмережах.

Інтернет розширює доступ користувачів до іноземних видань, сайтів, соціальних медіа та сервісів, це сприяє тому, що значна кількість людей починає відчувати себе майже «громадянами світу». Окрім того, у мережі всі шукають можливості спілкуватися з тими, з ким є спільні інтереси. Для основної маси населення викликає проблеми не відсутність інформації, а її шквал; під питанням знаходиться її якість. У дефіциті для користувача саме надійне знання, а не просто інформація.

Специфіка інтернет-середовища, на нашу думку, має двозначний вплив на функціонування публічної сфери. З одного боку, Мережа розширює доступ до інформації, полегшує обмін думками. А з іншого, через те, що користувачі Інтернету самі обирають ресурси, які вони відвідують, тут дуже яскраво виявляється фрагментація аудиторій. Користувачі замикаються або на ресурсах і у колах спілкування у соцмережах, що зовсім не містять політичної інформації, або на ресурсах, що висвітлюють інформацію лише у певному ракурсі, де вони не стикаються з точкою зору опонентів. А це, у свій час, стає на заваді формуванню «порядку денного» у масштабах країни. Відзначимо, що в Інтернеті функції медіа починають набувати найрізноманітніші сервіси: від соціальних мереж до блогових майданчиків та сервісів відеохостингу (YouTube) та фотохостингу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акопов А. И. Типологические признаки сетевых изданий / А. И. Акопов // Акценты. — 1999. — № 1. — С. 22–27.
2. Артамонова І. М. Тенденції становлення та перспективи розвитку інтернет-журналістики в Україні: монографія / І. М. Артамонова. — Донецьк : Лебідь, 2009. — 416 с.
3. Бирюков Д. Блоги и СМИ: новые роли [Електронний ресурс] / Д. Бирюков // Взгляд. — 28.08.2006. / <http://vz.ru/culture/2006/8/28/46864.html>.
4. Гол Дж. Онлайн-журналістика / Джим Гол. — К. : К.І.С., 2005. — 344 с.
5. Грозданов Ф. Т. Типология Интернет-газет / Ф. Т. Грозданов // Журналистика в контексте культуры и массовых информационных процессов. — М. : МГИ им. Е.Р.Дашковой, 2004. — С. 22–25.
6. Давыдов И. Масс-медиа Рунета. Основные тенденции развития и анализ текущей ситуации: аналитический доклад [Електронний ресурс] Вісник ХДАК. Випуск 30. 2010/ И. Давыдов // Среда. — 2001. — № 11-12. — Режим доступу: <http://www.internews.ru/sreda/rubrik/internet.htm>

Корівчак Людмила

м. Херсон

korivchak15@ukr.net

ХУДОЖНЯ РЕЦЕПЦІЯ РОСІЙСЬКОЇ КЛАСИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВІРШАХ М.ЧЕРНЯВСЬКОГО

Лірика М.Чернявського є невід'ємною частиною української літератури кінця ХІХ-перших десятиліть ХХ століття. Відповіді на свої естетичні запити поет намагався знайти у творчості російських класиків.

Про те, наскільки близькими М.Чернявському були твори М.Лермонтова, С.Надсона, О.Пушкіна, свідчить низка перекладів, які він здійснив на початку своєї літературної діяльності. Український митець присвячує О.Пушкіну, М.Лермонтову й оригінальні вірші, написані у жанрі послання.

Вірш «Пушкіну» пройнятий пафосом утвердження всеперемагаючої сили мистецтва, здатної подолати навіть смерть. Масштабність таланту російського класика розкриває метафоричний образ хвали, «що переключними громами / Іде у нас над головами». Звертання до Пушкіна – «Бояне Руської землі» – виражає думку про те, що геніальний поет належить не тільки своїй нації, адже поняття «Руська земля» нерозривно пов'язане з поняттям «Київська Русь». Порівняння російського митця з народним співцем вказує на популярність і невмирущість його таланту.

Друга більша частина вірша становить уявний діалог ліричного героя з Пушкіним і набуває рис оди. М.Чернявський у цій частині розкрив своє щире захоплення талантом О.Пушкіна: «Поете, образ чистий твій / В душі ношу я, мов святиню, / Немов блакить небесно-синю / Гойдаю, ніжучи, у ній [175, с. 233].

Насичення функціонально значимих образів в одній строфі («геній», «півбог», «сонце») у різних варіаціях служить для відтворення постаті О.Пушкіна як взірця поета, орієнтиром життєвої поведінки.

М.Чернявський називає його «собратом» і досягає певного «ефекту наближення», підсиленого лірично-інтимною сповіддю у другій строфі вірша. Ця «інтимізація» допомагає йому, оспівуючи велич генія, не перетворювати його образ на монумент, а надати йому теплоти, показати безсмертя поета як «інобуття» у душах читачів.

Вірш «Пушкін» у циклі «Крим» має медитативний характер. М.Чернявський описав душевний стан О.Пушкіна під час неофіційного заслання на півдні, а також трагічну смерть поета після повернення з Криму. Факти з життя російського класика служать для зображення психологічного гартування О.Пушкіна: «В борні і творчому змаганні / Од сили в силу духом ріс» [175, с. 410].

Наснагу російський поет черпає з морських просторів Криму. Метафори «душа кипуча», «огні в крові його жили» розкривають вольовий характер О.Пушкіна, його негідвладність обставинам. Визначальним у відтворенні образу поета є порівняння його з орлом («орлиним взором», «мов орел знявся»).

З такими віршами М.Чернявського «Я не прихильник буч кривавих...», «Мов хвилі в морі, повлягались...», «Важким шляхом до світу йдуть народи...» в ідейному плані співзвучні вірші «Вольность», «К Чаадаеву», «Деревня» О.Пушкіна. Обидва митці у своїх творах прагнуть бачити свої народи вільними, самодостатніми.

Спільним для віршів українського й російського поетів є мотив свободи. М.Чернявський, як і О.Пушкін, обстоював прагнення людини до саморозкриття, поняття свобода вважав головним стимулом у житті людини. Першим кроком до здобуття свободи митці вважають досягнення людиною внутрішньої свободи.

У ліриці М.Чернявського («Поет», «І будеш ти чужий між ними...»), як і О.Пушкіна («Поэт», «Поэт и толпа») образ поета співвідноситься з біблійним образом пророка.

У 1897 році український поет написав вірш-послання «Лермонтову». Ідейним спрямуванням цього твору було звеличення російського поета. Порівняння М.Лермонтова з могутнім птахом, так само як у характеристиці О.Пушкіна, спрямоване на возвеличення його духовної сили, незламності.

М.Чернявський у вірші художньо осмислив факт з біографії російського митця – смертельне поранення і таким чином посилив трагічність звучання поезії. М.Лермонтову, що є уособленням світла («блискуча зірниця»), у творі протистоїть образ темряви, що постає символом пасивності, бездуховності суспільства.

М.Чернявському імponує суб'єктивізм М.Лермонтова, який зазвучав по-новому в російській літературі: своєрідність пізнання людиною Всесвіту, відчуття себе його частиною як єдиного цілого. Близькою до поглядів М.Лермонтова є розробка М.Чернявського філософії смерті. Смерть постає у їх віршах не як логічне завершення людського буття, а як фатум. Українського поета лякає те, що людина свідомо не може передбачити кінець життя, а отже, залишаться нездійсненими її прагнення.

Вірш М.Чернявського «Так і пройде життя, мов тривожний той сон...» споріднений з поезією «1831-го юня 11 дня» Ю.Лермонтова. У формі роздумів ліричного героя обидва митці відтворили плінність людського життя.

Суб'єкта лірики М.Чернявського, як і Ю.Лермонтова, переповнюють почуття незреалізованості своїх творчих сил. Невблаганний вирок природи – смерть – здатний позбавити людину всіх мирських утіх.

Під час навчання в духовній семінарії у Катеринославі М.Чернявський ознайомився з творчістю Л.Толстого. Філософія російського мислителя мала великий вплив на формування світогляду поета.

Оскільки людина має подвійну натуру, основним, за Толстим, має бути прагнення досконалості. Самозаглиблення стає основною рисою ліричного героя М.Чернявського, який намагається дослідити засобами самоаналізу людську натуру. Як і Л.Толстой, український поет доходить висновку, що людина може змінити своє ество.

М.Чернявський вірить в людину, в її духовний потенціал. Український поет утверджує думку, що лише у мирному суспільстві кожна людина зможе до кінця виконати свою місію: щасливо жити самій і допомагати в цьому іншим. Така позиція суголосна з філософією Л.Толстого: «поводься з іншими так, як хочеш, щоб поводитися з тобою». М.Чернявський, як і Л.Толстой, виступає проти будь-якого насильства над людиною. Життєлюб, він обстоює позицію мирного розв'язання всіх конфліктів.

Поетичні портрети російських митців у віршах М.Чернявського виявляють його естетичні смаки, розкривають етапи формування митця. Ранні вірші поета були написані під впливом лірики О.Пушкіна та М.Лермонтова та філософських теорій Л.Толстого, творчість яких була популярна в період кінця ХІХ-початку ХХ ст.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лермонтов М. Ю. Полное собрание сочинений в 10 томах. / Лермонтов М. Ю. – Т. 1. – М. : Воскресенье, 2000. – 505с.
2. Пушкин А. С. Сочинения : В 3-х т. / Пушкин А. С. – Т. 1. – М. : Худож. лит., 1985. – 735 с.
3. Чернявський М. Твори : У 2 т. / М. Чернявський – К. : Дніпро, 1966. – Т. 1. Оригінальні поезії. Переклади. – 514 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- АГАПОНЕНКО**
Марія Олександрівна – викладач циклової комісії іноземної філології Автотранспортного коледжу ДВНЗ «Криворізький національний університет»
- БАКУМ**
Зінаїда Павлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету
- БАХТІАРОВА**
Тетяна Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Херсонського державного університету
- БЕЦЕНКО**
Тетяна Петрівна – доктор філологічних наук, професор кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
- БОКШАНЬ**
Галина Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Херсонського державного університету
- БОНДАРЕНКО**
Лідія Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури Херсонського державного університету
- БРОДСЬКА**
Ростислава Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича
- БУЦЕНКО**
Слізавета Володимирівна – студентка першого курсу Харківської державної академії дизайну і мистецтв
- ГАВРИЛОВА**
Яна Леонідівна – кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри соціальних комунікацій Херсонського державного університету
- ГАЙДАЄНКО**
Ірина Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету
- ГАЙДУЧЕНКО**
Галина Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Херсонського державного університету
- ГАЛАГАН**
Валентина Володимирівна – старший викладач кафедри української літератури Херсонського державного університету
- ГАЛИЧ**
Артем Олександрович – доктор філологічних наук, доцент кафедри журналістики та видавничої справи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ)
- ГИРИЧ**
Зоя Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, старший викладач підготовчого відділення для іноземних громадян

Харківського національного медичного університету

- ГИЧ**
Галина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
- ГОЛОБОРОДЬКО**
Євдокія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності, член-кореспондент НАПН України
- ГОЛОТЮК**
Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької та романської філології Херсонського державного університету
- ГОРБОНОС**
Ольга В'ячеславівна **Горбонос Ольга** – кандидат філологічних наук, доцент загальноуніверситетської кафедри світової літератури та культури імені проф. О. Мішукова Херсонського державного університету
- ГОРОШКІНА**
Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу методики української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України
- ГРИДЖУК**
Оксана Євгенівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціології та культурології Національного лісотехнічного університету України
- ДЕМЧЕНКО**
Алла Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Херсонського державного університету
- ДЕМЧЕНКО**
Володимир Миколайович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету
- ДРОЗДОВА**
Ірина Петрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри українознавства Харківської державної академії дизайну і мистецтв
- ДУБОК**
Тетяна Василівна – аспірантка кафедри мовознавства ХДУ, вчитель української мови та літератури Знам'янської ЗШ І-ІІІ ступенів №1 ім. Т.Г. Шевченка
- ДЯЧЕНКО**
Марія Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та практики перекладу Запорізького Класичного приватного університету
- ЗАБОЛОТНА**
Інна Олександрівна – аспірант кафедри української мови ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

(м. Старобільськ)

- ЗАГОРОДНЮК**
Василь Степанович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціальних комунікацій Херсонського державного університету
- ЗУБРОВА**
Ольга Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету
- ІВАНИШИН**
Оксана Андріївна – магістрантка кафедри англійської філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
- КАБЕРА**
Наталія Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри українського ділового мовлення Національної академії Служби безпеки України
- КАРАБУТА**
Олена Павлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Херсонського державного університету
- КЛИМОВИЧ**
Світлана Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Херсонського державного університету
- КОЛЕСНИКОВА**
Лариса Леонідівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та загального мовознавства ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м.Старобільськ)
- КОСТЮШКО**
Вікторія Іванівна – аспірант кафедри мовознавства Херсонського державного університету
- КУЗНЄЦОВА**
Анастасія Миколаївна – старший викладач кафедри теорії й методики мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
- КУЧЕРЕНКО**
Ірина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри практичного мовознавства, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
- КУШНІР**
Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки ІІМО Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
- ЛЕБЕДЄВА**
Надія Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету
- ЛУК'ЯНЕНКО** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії й

- Дарія В'ячеславівна** – методики мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
- МАГДИЧ**
Тетяна Павлівна – викладач КСРУ «Житомирське вище професійне училище-інтернат», аспірант кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету ім. І. Франка
- МАМЧУР**
Лідія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
- МАРТОС**
Світлана Андріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Херсонського державного університету
- МЕЛКОНЯН**
Валентина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету
- МЕЛЬНИЧУК**
Юлія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету
- МЕРКОТАН**
Валентина Іванівна – учитель української мови та літератури вищої категорії Виноградівського закладу ПЗСО імені О.М. Соценка Олешківського району Херсонської області
- МИРОНЕНКО**
Оксана Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету
- МОСКАЛЮК**
Галина Олександрівна – аспірантка кафедри мовознавства Херсонського державного університету
- НАГРИБЕЛЬНА**
Інна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету
- НЕМЧЕНКО**
Іван Васильович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Херсонського державного університету
- НІКІТІНА**
Алла Василівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ)
- НІКОЛАЄНКО**
Віта Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
- ОКУНЕВИЧ**
Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету
- ОЛЕКСЕНКО** – доктор філологічних наук, професор, декан факультету

- Володимир Павлович** української філології та журналістики Херсонського державного університету
- ОМЕЛЬЧУК Сергій Аркадійович** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Херсонського державного університету
- ОМЕЛЬЧУК Юлія Олександрівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри мовознавства Херсонського державного університету
- ОРЛОВА Наталя Василівна** – кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри соціальних комунікацій Херсонського державного університету
- ПАНЧЕВ Иво** – доктор головний асистент, інститут з болгарської мови імені «Професора Любомира Андрейчина» при Болгарській Академії наук
- ПАСКАЛЕВ Нікола** – доктор головний асистент інституту з болгарської мови імені «Професора Любомира Андрейчина» при Болгарській Академії наук
- ПЕРЕПЬОЛКА Віра Іванівна** – старший викладач кафедри філології Херсонського державного університету
- ПОКОРНА Людмила Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету
- ПОНОМАРЕНКО Наталія Петрівна** – викладач кафедри української мови Машинобудівного коледжу Сумського державного університету
- ПОПКОВА Оксана Анатоліївна** – аспірантка кафедри української мови, старший лаборант кафедри соціальних комунікацій Херсонського державного університету
- ПОПОВА Олена Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології та журналістики Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського
- ПРОШУРОВА Алла Ігорівна** – магістрантка Херсонського державного університету
- РЕЗНІЧЕНКО Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології Херсонського державного університету
- РЕМБЕЦЬКА Ольга Віталіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціальних комунікацій Херсонського державного університету
- РОЗМАРИЦЯ Світлана Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, викладач-методист філологічних дисциплін Миколаївського будівельного

коледжу Київського національного університету будівництва і архітектури

РУСКУЛІС

Лілія Володимирівна

– кандидат педагогічних наук, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету

СЕМЕНОГ

Олена Миколаївна

– доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

СМАЛЮГА

Дарина Ігорівна

– магістранта кафедри англійської філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

СОЛОМАХІН

Андрій Федорович

– кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри соціальних комунікацій Херсонського державного університету

СТЕПАНЧУК

Наталя Олександрівна

– викладач циклової комісії іноземної філології Автотранспортного коледжу ДВНЗ «Криворізький національний університет»

СУВОРОВА

Тетяна Миколаївна

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету

СУГЕЙКО

Любов Григорівна

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету

ТИХОША

Валентина Іванівна

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Херсонського державного університету

ТКАЧЕНКО

Людмила Леонідівна

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов Херсонського державного університету

ТРОНЬ

Андрій Андрійович

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

УШАКОВА

Наталя Ігорівна

– доктор педагогічних наук, професор кафедри мовної підготовки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

ФАТТУЛАЄВА

Нармін Яшар кизи

– магістрантка кафедри англійської філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

ХОМ'ЯК

Іван Миколайович

– доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої школи України, завідувач кафедри української

мови та літератури Національного університету «Острозька академія»

ЦЕПКАЛО

Тетяна Олександрівна

– викладач кафедри української літератури Херсонського державного університету

ЧАУРА

Наталя Сергіївна

– викладач кафедри української літератури Херсонського державного університету

ЧУХОНЦЕВА

Наталя Дмитрівна

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Херсонського державного університету

ШИЯНЮК

Лариса Василівна

– кандидат педагогічних наук, викладач циклової комісії дисциплін українознавства Морського коледжу Херсонської державної морської академії

ШУЛЯР

Василь Іванович

- доктор педагогічних наук, професор, директор Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

ЮРІНА

Юлія Миколаївна

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціальних комунікацій Херсонського державного університету

Корівчак Людмила

Денисівна

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Херсонського державного університету