Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів

(м. Слов'янськ, 22–24 травня 2018 р.)

Випуск 10

Частина 2

Затверджено
на засіданні Вченої ради ДДПУ.
Протокол № 8 від 24.04.2018 р.

Слов'янськ – 2018

УДК 80
П 278

Редакційна колегія:

О. Л. Біличенко – доктор наук із соціальних комунікацій, професор;

В. А. Глущенко – доктор філологічних наук, професор;

І. М. Казаков – кандидат філологічних наук, доцент;

Н. М. Маторіна – кандидат філологічних наук, доцент;

Н. П. Нікітіна – кандидат педагогічних наук, доцент;

Н. І. Овчаренко – кандидат філологічних наук, доцент;

А. А. Рубан – кандидат філологічних наук, доцент.

П 278 **Перспективні напрямки сучасної науки та освіти**: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів (м. Слов'янськ, 22–24 травня 2018 р.) / відп. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ: ДДПУ, 2018. Вип. 10. Ч. 2. 167 с.

Розглядаються актуальні питання педагогіки, українського, російського й загального мовознавства, іноземних мов, теорії та історії літератури, методики викладання мови і літератури в педагогічному вузі та загальноосвітніх закладах.

Збірник розраховано на наукових робітників, викладачів вишів, учителів, аспірантів, студентів тощо.

УДК 80
© Н. М. Маторіна, 2018 (укладання)

ЗМІСТ

Антонова І. М.
ФЕМІНІСТИЧНІ МОТИВИ У ТВОРАХ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ 7
Бондаренко Є. О.
ДО ПРОБЛЕМИ ТОПОНІМИКИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 10
Павлова О. С.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ЇХ ВАЖЛИВІСТЬ ДЛЯ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 13
Пампура С. Ю.
А. МЕЙЄ ПРО ДІЮ ФОНЕТИЧНИХ ЗАКОНІВ 17
Паніна О. В., Боженко Н. В.
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ, ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ ТА СПЕЦКУРСАХ..... 19
Пашин О. К.
ФУТБОЛ (урок фізичного виховання в 6 класі) 24
Пащенко В. А., Маторин Б. И.
О ПОНЯТИИ *КЛАСС* У РУССКИХ ГЛАГОЛОВ В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 26
Пащенко В. А., Маторина Н. М.
ОБРАЩЕНИЕ И СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОБРАЩЕНИЙ (лингводидактический аспект) 30
Перепечина М. А., Савченко Е. В.
ДИАЛЕКТИЗМЫ И ИХ ТИПЫ (лингводидактический аспект)..... 35
Піскунов О. В., Азаренко О. О.
МОДЕЛЮВАННЯ МОВНОЇ ІСТОРІЇ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ 30–х рр. ХХ ст. 39
Піскунов О. В., Шевченко Г. Д.
ПИТАННЯ РЕКОНСТРУКЦІЇ ПРАМОВИ В ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ МОВОЗНАВЦІВ 30 – рр. ХХ ст..... 42
Погорелова А. О., Маторина Н. М.
ОБ ОБОСОБЛЕНИИ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 45
Помазунова М. С.
«ПОДОРОЖ МАЛЕНЬКОЇ КРАПЛИНКИ» (заняття з рідної природи у старшій групі)..... 51
Помазунова М. С.
«І ЖИВУ Я В УКРАЇНІ, І З НЕЇ Я РОДОМ» (урок громадянського виховання) 54

Проскурин И. А.
СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ
И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ МОДЕЛИ (к вопросу об изучении синтаксических норм русского языка в высшей школе)..... 58
Прядко А. Р., Рибалко Л. В.
ТИПИ ПОМИЛОК В ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕКСТАХ ТОВАРІВ ПОВСЯКДЕННОГО ВЖИТКУ 60
Радзієвська О. В.
ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗА ДОПОМОГОЮ РОЛЬОВИХ ІГОР..... 64
Радзієвська О. В., Ульянова Е. В.
СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЛЕНГУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ..... 67
Решетняк О. О., Коваленко Д. А.
ДО ПИТАННЯ ПЕРЕДУМОВ РОЗВИТКУ
КОМП'ЮТЕРНОГО СЛЕНГУ..... 69
Рижеголова Г. О.
«З ПРИРОДОЮ ЖИВИ У ДРУЖБІ, ТО Й БУДЕ ВОНА ТОБІ
У СЛУЖБІ» (Сценарій свята)..... 72
Рижих А. С.
БІОЛОГІЧНА РОЛЬ В ОРГАНІЗМІ ЛЮДИНИ МАКРО-, МІКРО- ТА УЛЬТРАМІКРОЕЛЕМЕНТІВ..... 76
Рижих Н. О.
ІМІДЖ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ГУРТКА ЗАКЛАДУ
ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СКЛАДНИКИ
ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ..... 79
Рижих Я. С.
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИХОВАНЦІВ САНАТОРНО-ОЗДОРОВЧОГО ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ..... 83
Рижкова С. В.
ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ 86
Рижкова С. В., Годунова Н. Б.
ДОМАШНЄ ЧИТАННЯ ЯК СКЛАДОВИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... 89
Роман В. В.
КЛАСИФІКАЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ ЗА РІВНЕМ ЇХ ОСВОЄНОСТІ 92
Романченко А. С.
ОКОЛИЦЯ – ЦЕНТР ХУДОЖНЬОГО ПРОСТОРУ В. ШЕВЧУКА 98
Рубан А.
ЧАЕПИТИЕ ПО-ТУРГЕНЕВСКИ..... 102

Рубан А. А., Сватко А. Д.
БАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА НА СТРАНИЦАХ РОМАНА-ЭПОПЕИ Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»..... 105
Рубан А. А., Соломко А. А.
ЭКФРАСИС В ТВОРЧЕСТВЕ А. С. ПУШКИНА 109
Руденко М. Ю.
З ІСТОРІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ АРГО В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ МОВОЗНАВСТВІ XIX ст. – ПОЧАТКУ XX ст..... 112
Руденко О. В.
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 116
Руденко О.В., Благушина І. М., Марко В. А.
МОДЕЛЬ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЯК СПОСІБ УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 123
Рябініна І. М., Дудка І. М.
ПРИЧИНИ ПОЯВИ НОВОТВОРІВ У ФРАЗЕОЛОГІЇ 126
Святченко В. В.
МОВА ЯК СИСТЕМА В ПРАЦЯХ І. І. СРЕЗНЕВСЬКОГО 130
Сєчка С. В.
ХАРАКТЕРИСТИКА МОДАЛЬНОСТІ ЯК ЗНАЧУЩОЇ ФУНКЦІЇ АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА..... 133
Сєчка С. В., Боцман Ю. О.
ШЛЯХИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... 136
Сиротенко С. М.
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ШЛЯХОМ УДОСКОНАЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 139
Сімагіна Н. В.
«СТВОРЕННЯ СВІТУ» (підсумкове заняття з хореографії)..... 143
Сіробаба М. В.
АЛГОРИТМ ВІРШОПИСАННЯ СВІТЛАНИ КОРОНЕНКО..... 149
Слабоуз В. В.
SOME MORE IDEAS ON INCREASING EFFECTIVENESS OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK WHILE STUDYING FOREIGN LANGUAGES BY MEANS OF USING MODERN IT-TECHNOLOGIES..... 150
Смірнова Н. Є.
ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ЯК КОМУНІКАЦІЙНИЙ РЕСУРС..... 153
Соколова Я. В.
СВЯТО МИКОЛАЯ 157

Соломко Г. В.
РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ І ТВОРЧОЇ ФАНТАЗІЇ У ГУРТКУ ПОЧАТКОВОГО ТЕХНІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ З ОСНОВАМИ ІНФОРМАТИКИ 161

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 165

Антонова І. М.

ФЕМІНІСТИЧНІ МОТИВИ У ТВОРАХ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ

Науковий керівник –
канд. філол. наук, доцент **Н. В. Лисенко**

Феміністський рух – перша системно організована спроба жіноцтва ствердити повноцінність власного буття в патріархальному суспільстві.

У європейському контексті фемінізм виступив однією з найвпливовіших течій XX століття. У науковій літературі дане поняття вимагає визначення щонайменше на двох рівнях: з одного боку, це широкий суспільний рух за права жінок, або ж феміністський рух, а з іншого – комплекс соціально-філософських, соціологічних, психологічних, культурологічних теорій, які здійснюють аналіз статусу жінки у суспільстві, або ж феміністична теорія. У наш час дослідники даного напрямку говорять не лише про феміністський рух чи про феміністичну теорію, а й про «феміністську теологію», яка є «теологією досвіду, що намагається викривати, осмислювати і покращувати ситуацію у суспільстві, пов'язану з утиском прав жінок, їхньою дискримінацією» [8, с. 95].

Популярність гендерної проблематики, активізація феміністичних досліджень, неоднозначність оцінок процесів, які відбуваються у міжстатевих стосунках, гострі полеміки і дискусії про творчість сучасних феміністок мотивують актуальність обраної теми, напрямок її розробки.

Мета дослідження – виявити феміністичні мотиви у прозі Ольги Кобилянської.

Досягнення цієї мети передбачає розв’язання таких завдань:

– розкрити особливості зображення образу жінки у творчості письменниці;

– з’ясувати новаторство письменниці у жіночій прозі.

Письменниця народилася в сім’ї дрібного службовця, де окрім неї було ще шестеро дітей: сестра Євгенія і п’ять «мужських душ». Батьки вважали, що найперше вони мають вивести в люди хлопців, дати їм фахову освіту, щоб вони, діставши відповідні посади, могли утримувати свої родини. До освіти доньок у батька було суперечливе ставлення. У спогадах Є. Кобилянська зазначає, що батько з одного боку, довідавшись про музичний хист доньок, купив новий рояль, приносив книжки, а згодом перемінивсь на інше: «Могла я тільки потайки читати, бо батько говорив: «За моїх часів дівчата доїли корів, були зайняті в полі, при цьому були щасливі, здорові, хоч і невчені. Мене і Ольгу батько називав гордими і зарозумілими» [2, с. 107]. Тому початки феміністичних ідей почали зароджуватись у письменниці з дитинства.

Бажання юної жіночої душі вирватися з тенет соціальної нищити, розривали серце Кобилянської, про що свідчать щоденникові записи та її

ранні художні твори. Прагнення до освіти, до активної творчої праці стало змістом усього життя письменниці.

Ранні твори О. Кобилянської були написані під впливом прогресивного жіночого руху Галичини і Буковини. Зокрема, до творів, у яких письменниця розкриває питання жіночої долі, належать оповідання «Гортенза», «Доля чи воля», «Вона вийшла заміж», повісті «Людина» та «Царівна» тощо.

Так, наприклад, написання оповідання «Вона вийшла заміж» (1886) видається у рік заснування першого жіночого товариства у Чернівцях «Мироносці». А вже у 1896 році на Буковині створено нове жіноче товариство «Общєство руських женщин». Як зазначає Л. Бурачинська у статті «Жіночі організації на Буковині», новозаснована організація представила себе надзвичайно вигідно в українському суспільстві, запросивши виступити з доповіддю на його відкритті молоду Ольгу Кобилянську [1, с. 830]. Пізніше, у газеті «Буковина» авторка буде друкуватись. «Буковина, найменша з українських земель, може з гордістю сказати, що видала найбільшу з українських письменниць» [4, с. 2], саме так оцінив її творчість критик О. Грицай.

Формувалися феміністичні погляди Ольги Кобилянської й та тлі щирих, приятельських стосунків із такими жінками, як Софія Окуневська та Наталія Кобринська. «Знайомство О. Кобилянської з С. Окуневською, – відзначає С. Русова, – відкрило перед Кобилянською нові духові обрії, нові цікаві питання – відродження народу, піднесення прав і інтересів української жінки, розвиток української мови...» [9, с. 102].

Сама ж Ольга Юліанівна Кобилянська називала себе просто і скромно – «робітницею свого народу», але для української літератури вона стала окрасою, бо її творчість, пройнята глибоким ліризмом, драматизмом та життєвою правдою, і тому це справжній літературний скарб.

Ідеалом О. Кобилянської (якою одночасно була і сама письменниця «Вольна, тілом і духом гарна, гармонією усіх своїх сил дужа і творча людина» [4, с. 3] – авт.), є жінка освічена, інтелігентна, з високими духовними запитами і прогресивними поглядами. Усі героїні Кобилянської зачаровують серце читача, адже вони люблячі та ніжні жінки, які здатні на щирі почуття, та одночасно є відважними, бо борються за свою гідність і незалежність.

Героїням О. Кобилянської притаманний новий літературний тип української жінки, докорінно відмінний від жіночих персонажів у творах Григорія Квітки-Основ'яненка, Івана Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Юрія Федьковича: «Невибагливому інстинктивному животінню колишньої жінки-невільниці в наших побутових оповіданнях протиставляє Кобилянська силою своєї жіночо-визвольної ідеї володарський жіночий тип. Володарський своєю ідейною вищістю над оточенням» [3, с. 247].

Перший твір феміністичного напрямку «Людина». У ньому письменниця яскраво асимілювала західноєвропейський фемінізм і показала нам головну героїню повісті Олену Ляуфлер – сильну та горду особистість, що має тонке розуміння мистецтва та різнобічні інтереси.

У повісті «Царівна» прослідковується головний принцип феміністичного підходу – зосередження на жінці як дієвій силі в історії власного життя, вживання нових інтерпретацій жіночих цінностей, аналіз особистого досвіду жінки, родинних і домашніх структур. Наталка Веркович, на відміну від Олени Ляуфлер, дійсно стала царівною своєї долі.

Інтерес становить рецепція історика та політика Михайла Грушевського на оповідання «Царівна». Вже з першого речення цей відгук свідчить про упередженість автора до самої форми твору: «Оповідання у формі дівочого дневника на звиш 400 сторінок – брр! думав я собі, поглядаючи на сю книжку...» [5, с. 279].

Але О. Кобилянська відповіла на критику достойно: «Наталка є новітній тип, впроваджений в салон руської літератури, де її жіноцтво сидить на народних строях, з старосвітськими ідеями і зітхає до місяченька. Наталка ж думає вже над собою і другими, так і видить, що праця надає чоловікові смисл в житті. Праця умислова» [7, с. 136].

В одному із листів О. Кобилянська зізнається: «Часом мені так, якби в мені дві істоти. Одна, що думає практично, на котру можна зі всіма справами спуститися, що варить їсти, торгується з хлопцями о добрих вчинках і делікатному вихованню, одним словом, що робить всяку християнську роботу, а друга – то є погана «мімоза» (вид. О. Кобилянської – авт.) – і шукає вибране життя. Спокій, гармонію, тонкість, красу і в'яне, як не може все найти, а як найде, то дуже щаслива» [6, с. 304].

На відміну від сучасних дослідників творчості письменниці, які трактують ці положення як феміністичні, і стверджують, що героїня О. Кобилянської прагне бути вищою за чоловіка, О. Вергановська та О. Грицай розуміють їх в значно ширшому аспекті. О. Грицай вважає, що вища самовідомість людини «се може найправдивіше означеннє сього ідейного овиду, на якім наша письменниця уподоблює усі свої великі оповідання про новітню українську жінку [3, с. 239].

Отже, Ольга Кобилянська кинула виклик домінуючій чоловічій традиції, започаткувавши новий етап української прози, таким чином, намагаючись зруйнувати панівну ідеологію в сфері культури. Письменниця стояла у витоків жіночого національного руху як у громадському житті, так і у власній творчості. Її жіночі образи набули особливої популярності в літературознавстві XX – XXI ст. у зв'язку з висвітленням феміністичної та гендерної проблематики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурачинська Л. Жіночі організації на Буковині. *Буковина – її минуле і сучасне* / ред. А. Жуковського. Париж-Філадельфія – Детройт, 1956. – С. 829–898.
2. Вознюк В. А. Про Ольгу Кобилянську**:** нові матеріали**,** роздуми**,** знахідки. Київ: Дніпро, 1983. 183 с.
3. Грицай О. Ольга Кобилянська. Літературно-критичний нарис. *Літературно-науковий вісник*. 1922. №2. С. 235–250.
4. Грицай О. Ольга Кобилянська. З приводу ювілею 40-ліття письменницької творчості. *Український прапор*. Берлін, 1927. Ч. 21. С. 2–3.
5. Грушевський М. С. О. Кобилянська «Царівна»: твори у 50-ти томах. Львів: Світ, 2008. Т. 11. С. 277–281.
6. Кобилянська О. Лист до О. Маковея від 8–9 жовтня 1897 р.: твори у 5-ти т. Київ: Державне видавництво художньої літератури, 1963. Т. 5. С. 302–307.
7. Кобилянська О. Твори: в 5 т. Київ: Державне видавництво художньої літератури, 1962. Т. 1. 490 с.
8. Мольтманн-Вендель Э. И сотворил Бог мужчину и женщину: Феминистская идеология и человеческая идентичность. Вопросы философии. 1991. № 3. С. 91–104.
9. Русова С. Наші визначні жінки. Літературні характеристики-силюети. Вінніпег, 1945. 106 с.

Бондаренко Є. О.

ДО ПРОБЛЕМИ ТОПОНІМИКИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Науковий керівник –
канд. філол. наук, доцент **С. Ю. Пампура**

Важко уявити сучасний світ без географічних назв. Кожний топонім несе в собі історичну, географічну, лінгвістичну інформацію. Проблемами топоніміки займалися такі російські лінгвісти, як В. І. Даль, О. В. Суперанська, Л. В. Успенський, а також англійські лінгвісти А. Сміт, Р. Коатс та інші [1].

Географічні назви надзвичайно багаті й різноманітні, в основному через зміни в мові та культурі. Топоніми у Великобританії утворились на основі елементів мови щонайменше п’яти різних народів – кельтів, римлян, англосаксів, скандинавів, французів. Усі ці народи зробили вагомий внесок у топоніміку країни. Кожний з них сприяв розвитку існуючих топонімів.

В Англії найбільш міцно встановився метод етимологічного вивчення найменувань. Це цілком зрозуміло, оскільки географічні назви є досить цінним матеріалом з точки зору історії взагалі та історії мов зокрема. Як правило, в топонімах відображаються найдавніші стани мовних одиниць, морфологічні та фонетичні явища, які могли зникнути зі сфери загальних імен. Крім того, в них можна знайти дані, що підтверджують висновки порівняльно-історичного мовознавства, отримані на матеріалі загальних імен на тому чи іншому етапі розвитку мови [1]. Таким чином, переважаючим напрямом діяльності у вивченні топонімів Англії було і залишається діахронічне дослідження. Етимологічні

класифікації А. Х. Сміта, К. Камрона, Д. Доджсона, Е. Эквала, П. Ріні будуються методом виявлення початкових етимонів у складі найменувань, кожний топонім розглядається окремо, починаючи з моменту його виникнення до всіляких змін на сучасному етапі, що дає можливість переглянути його розвиток на різних етапах розвитку англійської мови – давньому, середньому і новому.

Проте сучасний зріз системи найменувань, що відображає існуючий стан мови, вимагає принципово іншого підходу, а саме – синхронічного дослідження, що дало б можливість зіставити схожі поняття й вивести таким чином більш загальні поняття та категорії.

В топоніміці, як у жодній іншій науці, синхронія тісно пов'язана з діахронією, так як іноді сучасне значення топоніма не тільки відрізняється від початкового, але й суперечить йому.

1. Кельтські топоніми присутні в назвах природних об'єктів (річок, гір, лісів), більшість англійських річок носить кельтські імена: *Avon, Don, Exe, Axe, Esk, Usk, Thames, Derwent, Severn*; у поодиноких випадках – серед назв великих населених пунктів. Найбільша кількість кельтських топонімів спостерігається на півночі й заході британських островів (особливо *Уельс* і *Корнуолл*). У графстві Корнуолл поширеними кельтськими елементами є префікси *tre-, pen-,* i*lan-*. В Уельсі – префікс *llan-*. У графстві Камбрія кельтські топоніми здебільшого відображають ландшафтні особливості місцевості (напр. гори *Blencathra* і *Helvellyn*). Кельти також дали назви багатьом річкам, таким як *Ehen* і *Cocker*.

2. Римські топоніми – назви поселення (суфікс *caster*/*chester*: *Gloucester, Lancaster*), мости (*Pontypridd*), колонія (*coln*) військове поселення (*Lincoln*).

3. Англосаксонські топоніми – англосаксонські завоювання вплинули на формування географічних назв: найменування країни *Engaland– Англія*, *Борн* трансляція *Eastbourne, Ashbourne*, *Дон Хілл – Abingdon* і т. ін.

4. Скандинавські топоніми – поселення: *Grimsby*, долина: *Rochdale*, *Airedale*, затока: *Firthof Forth*, і т. ін.[3].

Більшість топонімів в Англії беруть початок від староанглійської мови.

Ireland– острів у Європі, з ірландського *Eire* (*Eirinn*– "західний"), з етноніма "іри". Назву введено англійцями – *Ireland*– "країна ірів". Більшу частину острова займає Ірландська Республіка (Eire). Ірландія була ірландською богинею землі і суверенітету.

Переважна більшість географічних назв в Ірландії це англійські адаптації ірландських імен мови, тобто адаптації ірландських імен до англійської фонології та орфографії. Тим не менш, деякі імена походять безпосередньо з англійської мови. Вивчення географічних назв в Ірландії

включає в себе особливості історії країни і географію, і розвиток ірландської мови.

Шотландська топоніміка походить від мов Шотландії. Географічні назви (топоніми) варіюються в кожному регіоні, вони відображають лінгвістичну історію кожної частини країни [4].

У Північній Шотландії елементи топонімів мають галльське походження, наприклад *loch* (позначення озера) і *glen*. Наведемо кілька прикладів кельтських елементів і їх значень: *aber*– гирло річки, злиття річок (*Aberystwyth, Aberdyfi, Aberdeen, Aberuthven*); *coombe*– низька долина (*Woolacombe, Doccombe*); *glen*– вузька долина (*Rutherglen, Glenarm, CorbyGlen*); *lan, lhan, llan*– церква, село, в якій є церква (*Lanteglos, Lhanbryde, Lanercost, LlanbedrPontSteffan, Llanybydder, Llanwenog, Llannwnen*); *keth, cheth*– ліс (*Penketh, Culcheth*).

Бриттські топоніми: *Aberargie, Dalketh, Keith, Abercorn*.

Гэльські топоніми:*Airth, Caerlaverock, East Kilbride, Gairloch*.

Піктські:*Angus, Aberdeen, Lhanbryde*.

Англосаксонські топоніми: *Carstairs, Castlecary, Eaglesham, Earlston*.

Давньоскандинавські топоніми: *Cairnburg, Caithness, Durness, Forth*.

На півночі Англії, особливо на території графства Йоркшир, більшість топонімів мають скандинавське походження. Таким чином, назви сіл *Howe* і *Greenhow*, розташованих на півночі Йоркшира, утворилися від староскандинавського слова *haugr*, що означає "пагорб або насип".

Основна частина топонімів на території Уельсу бере своє коріння з валлійської мови, включаючи в себе такі елементи як *llan*- (церква), *aber*- (гирло річки), pen- (мис або пагорб) і т.д. Уздовж кордону з Англією зустрічаються топоніми староанглійського походження, наприклад місто *Wrexham*. Уздовж південного узбережжя Уельсу, де англійська мова була історично більш широко поширена, багато топонімів були англізовані, як наприклад назва міста *Pontypool* спочатку було валлійським і мало форму *Pont-y-Pwl*. Багато місць на території Уельсу мають альтернативні англійські назви, не пов'язані з їхніми валлійськими найменуваннями, наприклад місто *Newports* англ. значить "новий порт", в той час як валлійська назва цього міста –*Casnewydd* має значення "новий замок"; англійська назва міста *Swansea* пішла від староскандинавської, що має значення "острів Свейна", в той час як його валлійска назва *Abertawe* означає "гирло річки Tawe".

Отже, комплексність і різноманітність топонімії Великобританії пов’язана з тим, що історично країну населяло безліч народів. Кельти, римляни, англосакси, вікінги і нормани не тільки зробили вагомий внесок

у розвиток англійської культури та мови, а й також вплинули на топонімію Британських островів. Можна сказати, що така велика кількість мовних джерел ускладнює дослідження топонімів Великобританії. У результаті змін, що відбувалися в мові і культурі, численні форми і значення географічних назв були спотворені або зовсім втрачені.

Топоніми представляють інтерес не тільки для лінгвістики, але й для історії, географії, культури, тому топоніміка має тривалу історію досліджень і наявність значної кількості праць, присвячених вивченню топонімів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вализ Н. С Проблемы общего и сравнительно-исторического германского языкознания: автореф. дис. … д-ра филол. наук. Москва, 1971.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Язык и культура: монография. Москва:Русский язык, 1976. 248 с.
3. Суперанская А. В. Что такое топонимика? Москва: Наука, 1985. 185 с.
4. Scottish toponime. [Електронний ресурс]. Режим доступа: //https://en.wikipedia.org/wiki/Scottish_toponymy

Павлова О. С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ЇХ ВАЖЛИВІСТЬ ДЛЯ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Для процесу творчої діяльності учнівської молоді характерними є такі поняття психології творчості, як «інертність мислення», «обхідне мислення», «інтуїція», «асоціації» тощо [3].

Інертність мислення

Приступаючи до вирішення певної технічної задачі, проблеми (наприклад, до проектування та виготовлення технічного пристрою), людина спирається перш за все на свій попередній досвід, зокрема досвід розв’язування схожих (типових) задач. Це призводить до того, що при вирішенні принципово нової задачі думка, мислення людини йде звичним напрямком. Однак у такому разі використання попереднього досвіду може бути не тільки неефективним, а й шкідливим, оскільки спрямовує розумову діяльність людини на хибний шлях. Властивість мислення людини при вирішенні нової задачі йти звичним напрямком психологи називають інерцією мислення. Вона властива всім людям, причому, не тільки у випадках пошуку технічного розв’язку задачі.

Інертність мислення в процесі творчої діяльності відіграє вкрай негативну роль, оскільки заважає людині зосередитися на створенні оригінального, нового. Для усунення негативного впливу цього явища необхідно підходити до вирішення проблеми з іншого боку. На розвиткові здатності переборювати інертність мислення зупинимося пізніше.

«Обхідне» мислення

Ураховуючи існування інертності мислення, можна зробити висновок, що досить важливим у творчій діяльності людини є переборення (подолання) інертності мислення.

Одним із важливих прийомів, який дає змогу це зробити, є використання так званого обхідного мислення багатьох випадках полягає у зміні об'єкта уваги.

Обхідне мислення дає оригінальне та просте рішення:

Якщо людину запитати: «Для чого потрібна голка?», вона відразу відповість: «Для того, щоб шити!» Але ж вона може застосовуватись також як вісь для компаса, як інструмент для лікування іглотерапією. Ми знаємо, для чого необхідна та чи інша річ. І часто бачимо всі її властивості. Якщо другорядну властивість зробити основною, матимемо справу з винаходом [3].

У чому ж полягає різниця між прямим і обхідним мисленням? Винахідник Едуард де Боно сформулював це так: «При прямому мисленні логіка керує розумом, а при обхідному – логіка перебуває на службі у розуму».

Інтуїція та асоціації в технічній творчості.
Логічне та інтуїтивне мислення

У повсякденному житті бувають випадки, коли, не вирішивши певну задачу чи проблему відразу, людина швидко знаходить рішення, повернувшись до неї через певний час (в тому числі й через декілька днів). Зробіть спробу пояснити таке явище.

У конструкторській, раціоналізаторській, винахідницькій пошуковій діяльності помічено дивні, на перший погляд, факти та випадки, що супроводжують процес розв'язування технічної задачі. Наприклад, проектувальник хоче знайти ефективне технічне рішення у процесі своєї пошукової творчої діяльності. Таким рішенням може бути:

1) конструкція принципово нового об'єкта проектування;

2) ефективний і раціональний варіант узгодження роботи суміжних вузлів чи деталей технічного об'єкта проектування;

3) принципово новий варіант компонування технічного об'єкта;

4) оригінальне проектування технічного об'єкта;

5) розроблення технологічних процесів.

Не знайшовши потрібного рішення, проектувальник припиняє пошукову діяльність. Однак, повернувшись до неї через певний час, досить швидко вирішує проблему (знаходить потрібне рішення), ніби отримавши дивним чином підказку. Складається враження, що до проектувальника раптово надходить осяяння. Саме тому тривалий час інтуїцію розглядали як містичне, надприродне явище. Що ж насправді відбувається у творчому процесі винайдення бажаного проектного рішення? Пояснюється це таким

чином: інформація, яку отримав проектувальник, продовжує опрацьовуватися в мозку на підсвідомому рівні, навіть у той час, коли він виконує інше завдання (чи навіть спить) [6].

Результати фізіологічних і психологічних досліджень свідчать, що у людини існує мислення на підсвідомому рівні. При цьому сам процес опрацювання інформації вона начебто не відчуває, а у свідомість входить лише кінцевий результат. Тому людині здається, що до неї надходить осяяння. Підсумок (результат) опрацювання інформації в підсвідомості людини прийнято називати інтуїцією. Інтуїція – це результат підсвідомого мислення (мислення на підсвідомому рівні).

Винахідник Блінов М. М. з цього приводу зазначав: «Рішення, які визнаються інтуїтивними, лише здаються несподіваними. По суті ж справи вони являють собою плід і складний результат тривалої розумової роботи та глибоких роздумів» [7].

Творчому процесові розв'язування технічної задачі, яким є проектне завдання, притаманний здогад – інтелектуальна, мислено виконана дія на основі попереднього досвіду. Тому в проектній ситуації з підсвідомості практично миттєво у свідомість проектувальника надходить своєрідна підказка – здогад. На допомогу в такому разі приходить практичний (емпіричний) досвід проектувальника.

Поняття «здогад» має місце і в більш складних ситуаціях творчої діяльності. При цьому здогад (інтуїтивний розв'язок) може виникнути на різних стадіях розроблення технічного об'єкта.

На підставі розглянутого вище можемо зробити такий висновок, що здогад є результатом інтуїтивного мислення, яке властиве фахівцям-конструкторам. Поняття «інтуїція» та «здогад» є синонімами [2].

Логічне та інтуїтивне мислення проектувальника

Кілька століть точилися жваві дискусії про те, що є більш важливим у технічній творчості: логіка чи інтуїція. У результаті було доведено, що у творчому процесі проектувальника вони обидві мають місце (взаємно переплітаючись) і при цьому є однаково важливими. Це невід'ємні складові проектної пошукової діяльності. Однак їх роль у творчому процесі проектування та конструювання різна.

Результатом логічної діяльності мозку може бути сукупність рішень задачі, проблеми. Суттєве ж скорочення часу на пошук найкращого (оптимального) рішення можливе саме завдяки інтуїції.

Слабко розвинена логіка збіднює область пошуку, а слабко розвинена інтуїція розтягує процес знаходження нового, віддаляє отриманий розв'язок від найефективнішого.

Асоціації (асоціативне мислення). Звернімося до практичного досвіду. Поширеним є вираз: «Ця марка технічного засобу дуже схожа на іншу» (називають технічні засоби одного типу, виду, класу). Зверніть

увагу: в цьому разі встановлюється (утворюється) своєрідний зв'язок між спорідненими технічними засобами у формі класифікації. Тобто вважають, що один технічний об'єкт асоціюється з іншим завдяки схожим зовнішнім ознакам, функціональним, технічним характеристикам тощо.

На основі розглянутого вище можна дати визначення поняттю «асоціація». Асоціація – це зв'язок, який утворюється за певних умов між двома чи більше психологічними утвореннями в процесах сприйняття і відображення [4].

Існує два основних типи асоціацій: асоціації за схожістю та за суміжністю. В асоціаціях за схожістю пов'язуються образи предметів (людей), які схожі між собою в певному відношенні (плані). В асоціації за суміжністю пов'язуються образи технічних об'єктів, які сприймалися одночасно (суміжно) у просторі або часі.

Аналіз творчої діяльності конструкторів і винахідників показує, що головними рисами їх технічної творчої уяви є вміння подумки створювати конкретні, яскраві образи нових пристроїв, механізмів, технологічних процесів.

В уявному створенні таких образів, в уявлюваному їх застосуванні в різних ситуаціях важливу роль **відіграє асоціація за схожістю**. Історія техніки знає багато прикладів, коли проекти нових технічних об'єктів виникали на основі асоціацій за схожістю. Саме вони відіграли важливу роль у визначенні форми літаків (асоціація з птахами, підводних човнів і суден (асоціація з рибами), а також у розробці різних пристосувань (наприклад, застібка – реп'ях, у якій використано властивість реп'яха чіплятися своїми «гачками» до ворсистих тканин).

Особливо велике значення мають асоціації, асоціативні зв'язки на початковому етапі формування конструкторського задуму: вирішення задачі на створення нового технічного об'єкта [5].

Таким чином, чітке розуміння сутності розглянутих психологічних понять, уміле їх використання на практиці нададуть велику допомогу в процесі технічної творчості вихованців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Класний час – секрети молодого винахідника. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.novapedahohika.com/noloms-871-1.html

2. Кобернік О. М., Ящук С. М. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. Умань, 2001. 82 с.

3. Короткий курс лекцій з дисципліни «Загальна психологія». [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://studme.com.ua/ 139411035109/psihologiya/obschaya_psihologiya.htm

4. Мислення. Індивідуальні особливості мислення. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://posibnyky.vntu.edu.ua/psihologiya/r224.htm

5. Тарара А. М. Науково-технічна творчість: практичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2017. 182 с.

6. Терещук А., Вдовиченко А. Навчання учнів основних етапів проектно-

технологічної діяльності. *Трудова підготовка в закладах освіти*. № 4. 2004. С. 10–13.

7. Шкільна бібліотека «Основи психології». [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://schoollib.com.ua/psyhologiya/4/index.html

Пампура С. Ю.

А. МЕЙЄ ПРО ДІЮ ФОНЕТИЧНИХ ЗАКОНІВ

Системний підхід до лінгвістичних досліджень знаходить своє втілення й у працях представників соціологічного напряму, які стверджують, що вивчення розвитку мови є можливим, лише коли факти збереження старого та введення нового є закономірними. А. Мейє стверджує, що при збереженні будь-якої артикуляції в якомусь певному слові, вона зберігається також і у всіх словах тієї мови при однакових умовах. Так, закрите *u* «народної латині» зберігається в італійських словах *nudo* «голий», *duro* «твердий», *fusto* «ствол» і у всіх схожих словах; у французьких же словах *nu, dur, fût* і подібних воно переходить у фр. *u (ū)*. Коли нововведення з'являється, воно спочатку спостерігається тільки в деяких словах, але, оскільки це стосується способу артикуляції, а не певного слова, згодом воно поширюється на всі випадки. Таким є принцип регулярності фонетичних відповідностей. Так, якщо лат. *ōcto* відповідає фр. *huit*, італ. *otto* та ісп. *ocho* «вісім», у тих самих мовах старому *nocte(m)* відповідають *nuit, note* і *noche* «ніч». Якщо лат. *factum* відповідає фр. *fait*, італ. *fatto* та ісп. *hecho* «зроблений», таким же чином відповідне лат. *lacte*, фр. *lait*, італ. *latte* та ісп. *leche*. Хто знає, що італ. *figlia*, фр. *fille* (із лат. *filia*) відповідає ісп. *hija* «дочка», здогадується, що італ. *foglia*, фр. *feuille* (із лат. *folia*) відповідає ісп. *hoja* «лист», адже *i* тут зазнає таких само змін, що й в італ. *filo*, фр. *fil*, ісп. *hilo* від *filum* «нитка», а *ŏ* змінюється так само, як в іт. *voglia*, фр. *veuille* із давнього **voliat* [2, с. 61; 3, с. 427].

Проте А. Мейє вказує на існування особливих факторів, які, не порушуючи дії фонетичних законів, затемнюють їхню постійність. Перш за все слова, які мають особливу вимову, не підлягають дії фонетичних законів. Так, наприклад, терміни ввічливості та звернення підлягають таким скороченням, що стають невпізнаними: фр. *msyŏ* не є регулярною фонетичною зміною виразу *mon sieur*, те ж саме стосується слів: д.-в.-нім. *hiutu* (нім. *heute* «сьогодні) не є простим відображенням виразу *hiu tagu* «цей день». Лат. *c* перед *e* та *i* в сучасній французькій мові дає *s* (пишеться *c*): *cep* «лоза», *cil* «вія», *cendre* «зола», *cire* «віск» – а перед *a* дає *š* (пишеться *ch*): *char* «візок», *cheval* «кінь», *choc* «штовхан», *chantier* «майстерня». Проте початкове *c* лат. *circāre* асимілювалося внутрішньому *c* перед *a*, і у французькій мові вийшло *chercher* «шукати». Фонетичне нововведення звичайно є результатом сумісної дії декількох різних і самостійних факторів. Сукупність таких факторів іноді настільки складна, що зустрічається тільки в одному слові [там же].

Також зміни можуть походити від асоціації форм. Так, в аттичній

мові, де інтервокальне *σ* зникає, такі форми, як гр. *ἔτιμησα* «я вшанував», *ἔλυσα* «я розв'язав» і т. ін., не пояснюються безпосередньо, проте, оскільки припустимі такі форми, як *ἔδειξα* «я указав», *ἔτριψα* «я розтер», *ἔσχισσα* (*ἔσχισα*) «я розірвав» і т. ін., закінчення *-σα* могло зберегтися у формах *ἔτιμησα*, *ἔλυσα* і подібних. Такі зміни називаються змінами за аналогією. Таким чином, під впливом смислу порушується регулярність фонетичного відображення; морфологія та лексика взаємодіють із фонетикою [там же].

Нарешті, причиною певних відхилень від правил, на думку А. Мейє, можуть бути запозичення. Так, у Римі давнє *ou* переходило в *ū*, а давнє **dh* після *u* переходило у *b* перед голосним; лит. *raũdas*, гот. *raubs* , д.-ірл. *rūad* «червоний» і т. д. мало б відповідати **rūbus*, проте в інших латинських говорах *ou* переходило в *ō*. Тому *rōbus*, у всякому випадку, у відношенні до свого *ō*, не є римським словом. У деяких латинських говорах **dh* між голосними дає *f*: звідси *rufus*. Очікуване римське слово *rūbus* безпосередньо не засвідчене, проте воно відображене в похідних *rūbigō* (разом з *rōbigō*) «іржа» і *rūbidus* «(темно)червоний». Коли історичні умови викликають багато таких запозичень, фонетика мови стає непослідовною. Це стосується латинської мови, до складу якої входить багато сабинських мов; серед сучасних – англійська мова, в утворенні якої брали участь різні діалекти, у тому числі давньоскандинавський, а також значні елементи романської лексики. Іншим джерелом розходжень в історичну епоху є запозичення з писемної мови. Так, французька мова багато слів засвоїла з латинської писемності: лат. *fragilem* «крихкий» → фр. *frêle*, а потім з латинської писемності запозичене було те ж саме слово у вигляді фр. *fragile* [1, с. 62–63; 2 с. 428].

Отже, А. Мейє зазначає, що кожне слово має свою власну історію, проте це не заважає виявляти та визначати ті зміни, які охоплюють артикуляційну систему в цілому, як, наприклад, пересування приголосних у германських мовах. Отже, усе це не суперечить принципу постійності фонетичних законів, які за своєю суттю є лише формулами регулярних відповідностей між двома послідовними формами або між двома діалектами однієї мови. І така відповідність є результатом не одиничної дії, а множинних і складних дій, які здійснювалися протягом тривалого часу. Тому часто виникають труднощі при встановленні того, що було спричинене спонтанними змінами, а що – запозиченнями з якоїсь спільної мови, яка була прийнятою за взірець [0, с. 63–64; 2, с. 429].

Будь-яка значна зміна частини фонетичної системи мови відображується й на решті системи. У германських мовах відбулася зміна не одного ряду проривних приголосних, а в усіх їхніх рядах. Те, що це не було випадковим, видно з прикладу вірменської мови, яка зазнала паралельних змін: індоєвропейські глухі проривні **p, *t, *k* відображені у вірменській придиховими **ph* (звідки) *th, kh*, які виступають як перша для

германських мов ступінь зміни, а індоєвропейські дзвінкі **b, *d, *g* відображені глухими *p, t, k* так само, як і в германських мовах. Таким же чином у деяких діалектах банту замість *p, t, k* таких діалектів, як гереро і суахілі, з'являються *ph, th, kh*, як, наприклад, у діалекті конде, у інших – *f, r* (позначає глухий вібрант цих діалектів), *x* (глухий гутуральний спірант), як, наприклад, у діалекті пелі. Нарешті, у діалекті дуала на місці глухих – дзвінкі, наприклад, *l* відповідає звуку *t* гереро та звуку *r* пелі, подібно до того, як верхньонімецьке *d* походить із германського *þ* (англійський глухий *th*); наприклад, числівник *три* на діалекті гереро – *tatu* , конде – *thathu*, пелі – *raro*, дуала – *lalo*. У всіх цих випадках у якийсь певний період змінилася не відособлена артикуляція, а самий спосіб артикулювання; паралелізм фонетичних відповідностй відображає зміни артикуляційної системи. Це ж стосується й морфології: морфологічна система романських мов не є тією ж, що й латинської [0, с. 66–67; 2, с. 432].

ЛІТЕРАТУРА

1. Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропйских языков; пер. с франц. Д. Кудрявского ; под ред. Р. Шор. Москва, 1938. 511 с.

2. Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропйских языков. *Звегинцев В. А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях.* 3-е изд., доп. Москва: Просвещение, 1964. Ч. 1. С. 416–439.

3. Мейе А. Общеславянский язык; пер. с франц. П. С. Кузнецова. 2-е изд. Москва: Прогресс, 2001. 500 с.

Паніна О. В., Боженко Н. В.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ, ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ ТА СПЕЦКУРСАХ

Не вчи камінь котитися, просто прийми перешкоду – і він сам покотиться… (Г. Сковорода)

Ці мудрі слова українського мислителя сказані саме для нас, педагогів. У них криється основа великого мистецтва формування й розвитку особистості, особистості з природними задатками, яка не терпить насильства, яка прагне зрозуміти себе, випробувати себе в різних видах діяльності, розвинути власні обдарування, самовдосконалитися.

Учитель на уроці засобами свого навчального предмета має формувати систему цінностей особистості, що виявляється через її власне ставлення до себе і людей, суспільства і держави, природи, праці та мистецтва.

Як же сприяти формуванню відносин, ціннісного ставлення учнів до соціального та природного довкілля та самих себе?

Одним із чинників, що впливають на виховання учнів, є специфічний зміст кожного навчального предмета, з урахуванням якого здебільшого

формується виховна мета уроку. Суттєве значення має ретельний добір предметної інформації крізь призму її виховної функції.

Наприклад, уроки української літератури репрезентують людину через літературні та історичні образи, вчинки літературних персонажів та історичних героїв, зображення їхніх досягнень і моральних прорахунків, духовного життя, прагнень тощо. Опосередковано така інформація відбиває певну, часто авторську, оцінку всього, про що йдеться.

Використовуючи зміст навчального матеріалу, учитель літератури може закласти й розвити основи для формування всіх моральних якостей, що стануть поглиблюватися в школяра у його спілкуванні з навколишнім світом.

Важливо, щоб у процесі навчання вчитель постійно залучав учнів до активної пізнавальної діяльності, пропонував їм самостійно вирішувати проблеми, навчав наполегливості в досягненні мети, уміння відстоювати свої погляди, створював у класі творчу атмосферу. Таке навчання, звичайно, є не тільки розвивальним, а й виховним.

Уроки мови та літератури особливі, вони передбачають напружену роботу не тільки думки й пам’яті, а й душі та серця. Через зміст художніх творів, аналіз учинків і почуттів персонажів, через сприйняття авторської позиції вчитель має навчати дітей мислити, творити, схилятися перед мудрістю, бути добрими і чесними, виховувати любов і повагу до батьків, пошану до людей.

Кожен учитель ставить мету: сформувати гармонійно розвинену, освічену, соціально активну й національно свідому молоду людину, яка має почуття громадянської відповідальності, високі духовні якості, є носієм кращих надбань національної та світової культур, здатна до самовдосконалення.

Уроки української мови та літератури мають розвивати емоційну культуру, оскільки тільки на базі емоційно-пізнавальної активності формуються в дітей критерії оцінки життєвих явищ, виробляються моральні принципи. Кожен урок має бути звернений до душі учня, насичений матеріалом, що викликає роздуми про життя, про духовний світ людини, про загальнолюдські цінності.

Українська література має відкрити учням світ культури. Цього можна досягти, якщо викладати її у взаємозв’язку з іншими видами мистецтва, зокрема з музикою, історією, художньою культурою. Вивчення літературних творів на тлі широкого культурологічного контексту сприятиме осмисленню фундаментальних цінностей культури.

Головною метою вивчення української мови та літератури в школі є виховання в молоді високої читацької і загальної культури, естетичного смаку шляхом залучення її до найвищих досягнень літератури і культури, загальнолюдських та національних духовних цінностей. Серед важливих

завдань на реалізацію мети є формування творчої особистості, плекання вміння сприймати прекрасне, творити власну особистість його засобами, сприяння виробленню естетичних смаків, поглядів і уподобань учнів, формування критичного мислення, підвищення загального рівня культури учнів як повноправних членів соціуму та активних учасників соціальних процесів, виховання в учнів поваги до національної культури та інших етнокультурних традицій, формування планетарного мислення, вільної орієнтації в розмаїтті культурних явищ.

Завданнями уроків української мови та літератури є:

– ознайомлення з фундаментальними цінностями культури;

– формування гуманістичного світогляду особистості;

– розширення її культурно-пізнавальних інтересів;

– виховання в учнів любові, поваги до традицій свого народу та толерантного ставлення до традицій інших народів;

– пізнання історії, культури народу, естетичних та моральних цінностей;

– формування духовного світу учнів, світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів;

– розвиток умінь спілкуватися в різних ситуаціях, формулювати власну думку, висловлювати почуття щодо життєвих явищ, морально-етичних, естетичних, суспільних та інших проблем;

– розуміти інших людей, знаходити спільну мову з ними.

Виходячи зі сказаного, виховна мета уроку має бути спрямована на:

– пізнання історії, культури народу, естетичних та моральних цінностей;

– формування духовного світу учнів, загальнолюдських ціннісних орієнтирів;

– виховання в дітей любові та поваги до рідної мови;

– виховання в дітей культури мовлення під час спілкування.

На уроках літератури можна поговорити про найбільш хвилюючі проблеми, а інколи розв’язати їх, висловити своє ставлення до твору, дати власну оцінку вчинкам героїв, взяти участь у дискусії тощо.

Важливим наслідком позитивних стосунків на уроці є формування в учня почуття самоповаги, власної гідності, що цілком залежить від запропонованого вчителем стилю навчальних взаємин. Тут, через спостереження за іншими людьми і самоаналіз, виробляється також критичне ставлення до себе, вносяться певні поправки у власний характер, у стиль стосунків з тими, хто поруч.

Емоційний стан уроку значною мірою залежить від особистості вчителя: він приносить у клас свій настрій. Йому повинні бути властиві оптимізм праці, тобто віра в те, що кожна дитина має шанс на успіх; почуття гумору – настільки важливе, що в разі його відсутності вчителеві

варто змінити професію; демократизм стосунків; любов до дітей. Ці якості вчителя повинні бути не «бутафорними», фальшивими, а дійсно виходити з глибини його душі. Створений на таких засадах психологічний настрій уроку породжує в дитині впевненість у собі, віру в добро і справедливість, формує почуття надії й любові до людей.

Добре, якщо уроки мови розпочинаються з розминки, головна функція якої – створення сприятливого клімату для творчого розвитку особистості на уроці. З цією метою я використовую технології колективного, групового навчання: незакінчені речення, гру «Вірю – не вірю». Під час групової роботи найбільш підготовлені учні, виконуючи роль консультантів, учаться критично оцінювати навколишню дійсність, доходити суті явища, учаться рецензувати відповіді учнів на уроках. Завдяки навичкам об'єктивно оцінювати дії свого товариша, учні стають помічниками учителя під час проведення уроків, у роботі зі слабшими учнями. При підборі завдань, проблемних запитань пильную за тим, аби в них не перекладалось художнє на ліричне, не примушую дітей шукати зв'язку літератури з дійсністю на поверхні тимчасових соціальних проблем, а проводжу їх через глибинні скарбниці загальнолюдських цінностей. Поети, письменники народжуються, і діти мають навчитись розуміти не тільки тих, що були і є, а й, зустрівшись в майбутньому з незнайомими творцями художнього слова, змогли зрозуміти їх і відчути. Практикую завдання: зроби свого героя незалежним від автора. І тоді діти роблять життя владним над письменником. Їх герої проходять перевтілення відповідно до нашого часу. Якимось невідомим, підсвідомим, невловимим почуттям діти формують іншого героя і осмислена ними дійсність бере владу над їхньою уявою. Вони наділяють їх різними за характером рисами: позитивних – позитивними, ті, що тримаються непевно – обов'язково стають хорошими, а якщо якийсь образ їм не подобається, то в ньому об'єднуються всі негативні явища нашого часу.

Увесь час замислююсь, як навчити дитину сприймати любов до Батьківщини не поверхово, не пафосно, а заглиблюватися в її немеркнучу сутність. Знаю одне – потрібно не просто знайомити з персонажами, а провести дитину стежками, якими ходять герої їхніх книг, побувати в усіх пережитих персонажами обставинах, стати твердо на бік тих, хто прагнув добра, нової людської досконалості, яка не мислить себе поза рідним краєм та людьми, що його населяють.

Серії уроків мовленнєвого розвитку з мови та літератури – це уроки утвердження, заперечень, становлення позиції, відповідальності за все, що коїться навколо. Такі уроки спонукають мене вибирати такі форми і методи навчання та виховання дітей, які стають основою в отриманні зворотного зв'язку. На них проглядається індивідуально-особистісна позиція кожної дитини. Серед таких форм – тренінгова робота. Тут не

підглянеш, не використаєш чужу думку. Завдання на таких уроках вимагає креативного мислення, яке в кожної дитини неповторне, своє.

Особливу увагу звертаю на добір епіграфа до кожного уроку, бо саме від нього іду до реалізації поставленої мети, відновити споконвічну шляхетність українського народу, його національну гідність і самостійність, високу моральність і працелюбність.

На основі знань, здобутих під час уроків, формуються стійкі переконання і відповідні стереотипи поведінки та дій; форми виховної діяльності мають логічно продовжувати урочну роботу, вони мають бути доступними, цікавими, емоційно насиченими, щоб у процесі їхнього проведення виявлялася учнівська творчість, ініціатива самовираження. Предметом зусиль учителя стає технологія включення учня в діяльність, а не виконання дій за нього. Від форм діяльності, методів навчання залежить, чи відчуватиме себе учень господарем діяльності, чи вічним «об'єктом», приниженим і неповноцінним.

Усі знають: виховання та навчання – невід'ємні одне від одного. Але велике щастя для мене – спостерігати і переконуватися, що діти піднімаються на вищий щабель, а не затримуються у своєму розвиткові, самовдосконалюються. І на моїх очах проходить становлення особистості, я певна – варто шукати раціональні інноваційні методи, проявляти винахідливість, експериментувати, бо в цьому моя сила та натхнення в праці.

Готуючись до уроків мови та літератури, намагаюсь підібрати такий матеріал, який був би не тільки пізнавальним, але й реалізував виховний потенціал, спрямований на формування ціннісних орієнтацій школяра.

Для цього потрібно вирішити завдання:

– створення умов для розвитку творчої особистості в процесі викладання української мови і літератури;

– організація різних видів діяльності на уроках української мови і літератури як за формою, так і за змістом;

– формування в учнів творчих здібностей та вмінь, які допоможуть їм у подальшій самостійній діяльності.

Формування ключових компетенцій, ціннісних орієнтацій відбувається на кожному уроці.

Наостанок хотілося б згадати слова відомого педагога-новатора Ш. А. Амонашвілі: «Різні цінності, знання, морально-етичні норми не доходять до дітей у стерилізованому вигляді, а несуть у собі особисті риси вчителя, його оцінки, ставлення, його світогляд. Для дитини знання не існують без учителя... Якщо він недолюблює вчителя, боїться його, не бачить у ньому друга, то навчання втрачає для нього всяку цінність. Завоювати любов дітей – пекуча турбота першого (і будь-якого наступного) вчителя, оскільки тільки через любов до свого вчителя дитина

входить у світ знань і засвоює моральні цінності суспільства».

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили ГІГА. В школу – с шести лет. Москва: Педагогика, 1986.

2. Вертій О. Методика вивчення української літератури на сучасному етапі: основні ознаки і поняття. *Дивослово*. 2012. № 4. С. 28–36.

3. Державний стандарт базової та повної середньої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 / сайт Міністерства освіти і науки України.

4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 2000. № 22. С. 7–21.

5. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України: Методичні рекомендації з питань організації виховної роботи у навчальних закладах у 2013–2014 навчальному році. *Додаток до листа Міністерства освіти і науки України* від 08.07.2013. № 1/9 – 480.

6. Сергієнко А. Формування ціннісних орієнтацій особистості на уроках української мови і літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 12. С. 14–17.

Пашин О. К.

ФУТБОЛ (урок фізичного виховання в 6 класі)

Мета: формування та вдосконалення життєвих необхідних знань, умінь і навичок в учнів на уроці з фізичної культури; учити учнів прийомам м’яча в ігрі футбол та ручний м’яч; розвивати координацію рухів, техніку удару, швидкість руху, спритність, мислення та активність; виховувати любов до футболу, формувати здоров’язберігаючі традиції для дітей шкільного віку, стійкі мотиваційні настанови на здоровий спосіб життя, патріотичні почуття.

Завдання урока: 1. Учити дітей техніці удару та прийому м’яча. 2. Повторити ведення м’яча. 3. Зміцнити навички з допомогою ігри «Ручний м’яч» та «Футбол».

Місце проведення: Спортивна зала.

Обладнення: м’яч, фішки.

	Зміст уроку	Дозування часу для основної групи учнів	Організаційно-методичні вказівки
I	**Підготовча частина уроку:** 1. Шикування учнів, завдання на урок. 2. Правила проведення інструктажу з техніки безпеки під час виконання	10-12' 9' 5' 2' 1' 1-2' "	-у 1 шеренгу на лінії перевірити форму, здоров’я учнів, -без дозволу вчителя не чіпати інвентар і не використовувати його без підстрахування вчителя,

	вправ із м'ячем різних видів 3. Стройові вправи, повороти на місці шикування учнів. 4. Ходьба, розминочний біг. 5. Ходьба, вправи на відновлення дихання. 6. ОРУ на місці. **Пульсометрія**	1-2' 30" 1-2' 1' 30" 5-6' 4-5' 2-4'	- вправи не розпочинати виконувати без попередження вчителя; -біг по периметру зали, біг з поворотами вправо, вліво; -ходьба на місці з виконанням поворотів і нахиленням вперед; виконання поворотів, вправи на почерговий перехід з п'ятки на носок; повільний біг, не збиватися: при вдиханні руки уверх, під час видихання – руки вниз. Вправи виконувати під рахунок.
II 1 2 3	**Основна частина уроку:** Спеціальні бігові вправи з ударами: 1) після передачі, 2) накидання м'яча на стопу, 3) після прийому м'яча бедром, 4) після прийому м'яча на груди, 5) удар головою, **Пульсометрія** Ведення м'яча: правою ногою, лівою ногою й двома з відбором м'яча у гравця, Гра «Ручной м'яч» (м'яч забиваємо головою), Гра «Футбол» (із певним завданням)	25-28' 16-20', 9' 10-13' 8-10' 4' 2-3' 1-2' 30" 2' 1' 30" 2' 1' 30" 2' 1' 30" 2' 1' 30" 5' 3' 1-2' 3' 1-2' - 4-5' 1-3' - 4-5' 1-3' -	-удари виконуємо внутрішньою стороною стопи, корпус нахиляємо вперед; -кидання м'яча знизу вверх; -ногу розслабляємо, м'яч ловимо на льоту; -трішки прогинаємося назад, плечі розправляємо; -при виконанні удару головою відштовхуємося однією ногою; -пульс не повинен перевищувати 140 удар/хв. -м'яч не відпускаємо, використовуємо всі частини голіностопу та обманні рухи; -з м'ячем у руках не робити більше 3-5 кроків; -гол зараховується тоді, коли всі перейшли на чужу половину поля.

III	**Заключна частина Ходьба:**	4-5’	
1	**вправи на відновлення дихання**	1-2' " 1'	-вдихування через ніс, видихання через рот, повільна ходьба;
2	**Пульсометрія**	1-2	
3	Шикування в шеренгу	1	Перевірити здоров’я школярів;
4	**Підведення підсумків уроку**		Оцінити роботу учнів
5	**Домашнє завдання**		Жонглювання м’яча двома ногами.

Заключне слово вчителя:

Сьогоднішнє заняття показало, як багато в усіх нас можливостей, якостей, що роблять кожного з нас унікальним, неповторним, і якостей, які для всіх нас є спільні. Саме тому ми потрібні одне одному, бо кожна людина може досягти в житті успіху та зробити так, що іншим людям поруч з нею було б комфортніше, веселіше й радісніше жити.

На уроці ви показали активність, дружні стосунки та підтримку в грі, емоційне переживання за свою команду. На майбутнє, не покидайте робити вранці зарядку, хлопці тренуйте свої руки й ноги в грі з м’ячем.

Пащенко В. А., Маторин Б. И.

О ПОНЯТИИ *КЛАСС* У РУССКИХ ГЛАГОЛОВ В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В школьных учебниках нет материала о классах глаголов. Но учителю должно быть известно, что при спряжении глаголов наблюдаются различные соотношения между основой инфинитива и основой настоящего времени. По соотношению этих основ глаголы объединяются в морфологические, или словоизменительные, классы.

Тезисы состоят из двух частей: в первой части представлены теоретические сведения о классах глаголов [1; 2], в практической части – задания для формирования навыков определения классов русских глаголов [3].

I. В процессе образования глагольных форм проявляется различное соотношение между основами инфинитива и настоящего времени, которые материально различаются: а) суффиксами (мена суффиксов, отсутствие суффикса и т. п.); б) чередованием в корне. Только как исключения основы глагола могут совпадать.

В зависимости от этого соотношения, а также принадлежности к типу спряжения, все глаголы современного русского языка делятся на классы.

Словоизменительные классы глаголов – это группы глаголов, принадлежащие к одному и тому же спряжению и характеризующиеся тождественным формальным соотношением основ настоящего и прошедшего времени.

Классы глагола могут быть продуктивными и непродуктивными.

Продуктивные классы (всего их 5) – это классы с таким соотношением формообразующих основ, которые характерны и для вновь образующихся в языке глаголов. Продуктивные классы постоянно пополняются новыми глаголами.

1 класс. Объединяет глаголы с основой инфинитива на *-а- (-я-)* и основой настоящего времени на *-aj- (-яj-):*

- мечтать – мечта[j]ют
- обедать – обеда[j]ют
- гулять – гуля[j]ют

Большинство глаголов относится к первому классу.

2 класс. Глаголы с основой инфинитива на *-е-* и с основой настоящего времени на *-ej-*:

- уметь – уме[j]ют
- жалеть – жале[j]ют

3 класс. Глаголы с основой инфинитива на *-ова- (-ева-)* и основой настоящего времени *-уj-:*

- рисовать – рису[j]ют (ов//у)
- странствовать – странству[j]ют (ов//у)
- + *ковать, жевать, клевать*, где *-ова- (-ева-)* входят в состав корня.

Многочисленная группа.

4 класс. Глаголы с основой инфинитива на *-ну-* и с основой настоящего времени на *-н-:*

- толкнуть – толкнут
- крикнуть – крикнут
- обмануть – обманут

5 класс. Относятся глаголы с основой инфинитива на *-и-* и основой настоящего времени на мягкий согласный (t') или шипящий:

- варить – варят
- просить – просят
- лечить – лечат
- смешить – смешат

У глаголов этого класса наблюдается историческое чередование в форме 1-го лица единственного числа.

водить	**во*ж*у, во*д*ишь**	ж//д
молотить	**моло*ч*у, моло*т*ишь**	ч//т

просить	**про*ш*у, про*с*ишь**	ш//с
любить	**лю*бл*ю, лю*б*ишь**	бл//б
ловить	**ло*вл*ю, ло*в*ишь**	вл//в
кормить	**кор*мл*ю, кор*м*ишь**	мл//м
купить	**ку*пл*ю, ку*п*ишь**	пл//п

Глаголы первых четырех классов образуют личные формы по первому спряжению, а глаголы пятого класса – по второму спряжению.

Непродуктивные группы – это классы с таким соотношением формообразующих основ, по образцу которых новые глаголы не создаются. Непродуктивные группы могут объединять единичные глаголы, могут включать и сотни глаголов. Однако и малочисленные, и многочисленные непродуктивные группы не пополняются новыми глаголами. Ученые выделяют от 12-ти до 17-ти непродуктивных групп глаголов.

Классификация их затрудняется наличием мелких особенностей в небольших группах глаголов, а иногда и в отдельных глаголах (например, *есть, ехать*). Число непродуктивных классов постепенно сокращается, так как они подвергаются воздействию классов продуктивных.

К классам глагола непосредственное отношение имеет спряжение.

Есть также *изолированные глаголы* с таким соотношением основы инфинитива и основы настоящего времени, которое не встречается ни в одном из классов (*бежать, быть, дать, есть, ехать, идти, надоесть, создать, чтить*).

II. *Упражнение 1.* Подготовьте реферативное сообщение о словоизменительных классах глаголов.

Упражнение 2. Ответьте на следующие вопросы.

• Что такое словоизменительный класс глаголов?

• По какому признаку выделяются классы глаголов?

• В чем проявляется связь между спряжением и классом глаголов?

• Какие морфологические формы образуются от основы инфинитива, какие – от основы настоящего времени?

Упражнение 3. Представьте теоретический материал о классах глаголов в виде таблицы.

Класс	**Исход основы прошедшего времени**	**Исход основы настоящего времени**
I	-[*а*]-	-[*aj*]-
II	-[*е*]-	-[*ej*]-
III	-[*ова*]-	-[*yj*]-

IV	-[*ну*]-	-[*н*]-
V	-[*и*]-	нуль

Упражнение 4. Определите класс и спряжение продуктивных глаголов.

Читать, белеть, горевать, носить, столярничать, охать, взрослеть, беседовать, диктовать, клевать, взглянуть, крикнуть, говорить, дорожить, ругать, жалеть, организовать, сушить.

Упражнение 5. Определите класс и спряжение непродуктивных глаголов (по Ф. К. Гужве).

Сосать, брать, плакать, бояться, ворчать, гнать, терпеть, блестеть, блекнуть, мести, пасти, беречь, жать, взять, принять, запереть, бороться, давать, сознавать, рыть, крыть, бить, пить, жить, плыть.

Упражнение 6. Выпишите изолированные глаголы. Выбор аргументируйте.

Обуть, лить, бежать, петь, колоть, быть, изъять, стеречь, брить, ползти, утихнуть, дать, свистеть, дышать, есть, прятать, сушить, ехать, обмануть, жевать, идти, терять, надоесть, ошибиться.

Упражнение 7. Выпишите из текста глагольные формы, определите основы инфинитива и настоящего времени, образуйте от них формы глагола, определите класс и спряжение глаголов.

Образец выполнения

Глагольные формы в тексте	Основа инфинитива и образованные от неё формы	Основа настоящего времени и образованные от неё формы	Класс	Спряжение
просыпался	просыпа-ся просыпался бы просыпавшийся	просыпаj-ся просыпайся просыпающийся просыпаясь	I	I

О какой части речи это говорится?

Удивительная часть речи
В русском языке живет:
Кто что делает, расскажет:
Вяжет, сеет иль поет.
Может плакать и смеяться,
Или забивает гол,
Начинаем удивляться –
Растолкует все … Кто? ГЛАГОЛ!

ЛИТЕРАТУРА

1. Гужва Ф. К. Морфология русского языка. Киев: Рад. школа, 1987. 223 с.
2. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык:

учеб. пособ. для студентов-филологов заочного обучения. Москва: Высшая школа, 1991. 559 с.

3. Розенталь Д. Э. Сборник упражнений по русскому языку с диктантами. Москва: «ОНИКС 21 век», «Мир и Образование», 2004. 448 с.

Пащенко В. А., Маторина Н. М.

ОБРАЩЕНИЕ И СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОБРАЩЕНИЙ (лингводидактический аспект)

Тезисы состоят из двух частей: в первой части представлены теоретические сведения об обращении [1; 2; 4], в практической части – задания для формирования навыков нахождения обращений в тексте и их употребления в устной и письменной речи [3; 5].

I. Слово или сочетание слов, называющее адресата речи, является ***обращением***. Чаще всего в роли обращений выступают собственные имена; реже – клички животных или названия неодушевленных предметов.

Обращение может стоять вне предложения или входить в его состав, располагаясь в любом месте – в начале предложения, в середине, в конце. Даже включаясь в состав предложения, обращение не становится его членом, т. е. не имеет сочинительной или подчинительной связи с другими словами и сохраняет обособленность своей позиции и грамматическую самостоятельность. Например: *– Дети, идите в комнаты! – крикнула из столовой Анна Афанасьевна* (А. Куприн); *Нехорошо мне, Христя, – не знаю, что делать!* (М. Горький); *Дай, Джим, на счастье лапу мне* (С. Есенин).

Обращение сопровождается особой звательной интонацией. Особенно ярко она выделяет обращение, стоящее вне предложения: *Отец! Отец! Оставь угрозы, свою Тамару не брани* (М. Лермонтов). Такие обращения легко переходят в особые самостоятельные предложения – вокативные. Например: *– Бабушка! – укоризненно, с расстановкой произнесла Олеся* (А. Куприн). Обращение здесь осложнено функционально; оно не только называет лицо, но передает различные сопровождающие это название оттенки значения: упрек, испуг, радость, укоризненно-снисходительное отношение и т. д., т. е. передает субъективную модальность. Например: *– Лиза, – произнес Лаврецкий, – Лиза, – повторил он и склонился к ее ногам...* (И. Тургенев); *Аня, Аня!* (А. Чехов). Предложения-обращения особенно богаты интонационными оттенками.

Звательная интонация обращения, стоящего в начале предложения, несколько ослаблена → *Русый ветер, какой ты счастливый!* (С. Щипачев). Обращение, стоящее внутри предложения, может иметь интонацию вводности (убыстренный темп произношения, понижение голоса) или интонацию восклицательную (особую поэтичность и пафос передает в таком случае добавление частицы *о*), например: *Дробись,*

дробись, волна ночная, и пеной орошай брега... (М. Лермонтов); *Пускай холодною землею засыпан я, о друг! всегда, везде с тобою душа моя* (М. Лермонтов).

Обращение, находящееся в конце предложения, может быть слабо выделено интонационно, если оно не имеет специальных смысловых или экспрессивных функций, например: – *Как тебя зовут, красавица? – спросил ласково студент* (А. Куприн). Однако общая восклицательная интонация предложения может содействовать подчеркнутому выделению обращения: *Привет вам, люди мирного труда, благородные труженики!* (В. Панова).

Обращение, кроме основной функции – привлечь внимание собеседника, может иметь еще оценочную функцию, когда называемое лицо (или предмет) характеризуется с той или иной стороны, такие обращения часто выражаются экспрессивными словами: – *Но, мама, голубочка вы моя! Вам же седьмой десяток идет* (В. Панова); – *Молчи, червяк! – бросил ему с трагическим жестом Славянов* (А. Куприн). Такие обращения богаты интонационными оттенками произношения: *Погоди, милый! Запоешь!* (А. Куприн); *Да что робил-то, дурья голова?* (А. Куприн); *Ах, милый мой, жизнь так прекрасна* (А. Куприн); *Шляетесь здесь, лабарданцы!* (А. Куприн).

Для выражения обращений в древнерусском языке существовала особая форма звательного падежа. Остатки его можно встретить еще в литературе XIX в., например: *Чего тебе надобно, старче?* (А. Пушкин). Такие формы сохранились частично в современном русском языке в качестве междометий и междометных выражений: *господи, боже, боже мой, батюшки светы мои* и нек. др.

В современном русском языке обращения выражаются формой именительного падежа существительного или субстантивированной частью речи. Например: *Что, хлопец, проняло тебя?* (А. Куприн); *Мы, товарищи, большие патриоты завода* (В. Панова); *Вам, Настасья Ильинична, в жизни повезло* (В. Панова); – *Здорово, шестая! – послышался густой, спокойный голос полковника* (А. Куприн); *Жизнью пользуйся, живущий* (В. Жуковский).

В разговорной речи распространены особые формы имен существительных для выражения обращений – усеченные, например: *Таня, Тань...* (М. Горький); *Мам, а ты?* (К. Федин). Для разговорной речи характерен прием повторения обращений с частицей *а* (усиленный призыв к вниманию): *Бабка? А бабка? Ты живая?* (К. Паустовский); – *Иван, а Иван, – приставал к нему Листар...* (Д. Мамин-Сибиряк).

В фольклорных произведениях встречаются особые типы обращений, представляющие собой тавтологические повторы: *путь-дороженька, друзья-товарищи, грусть-тоска*.

Для произведений художественных – особенно поэтических и ораторских – характерны распространенные обращения. Обычно это существительные, снабженные согласованными и несогласованными определениями, приложениями и даже придаточными определительными. Эти обращения характеризуют предмет или лицо, передают отношение к нему. Например: – *Милая Надя, милая моя девочка, – говорит мама, – не хочется ли тебе чего-нибудь?* (А. Куприн)*; Прощай, родная пуща, прости, златой родник* (С. Есенин); *Кобылица молодая, честь кавказского тавра, что ты мчишься, удалая?* (А. Пушкин); *Черная, потом пропахшая выть! Как мне тебя не ласкать, не любить?* (С. Есенин); *Звездочки ясные, звезды высокие! Что вы храните в себе, что скрываете? Звезды, таящие мысли глубокие, силой, какою вы душу пленяете?* (С. Есенин); *Приди, силою моей власти прикованный к полотну, смотри с него на эти фраки...* (В. Гаршин).

Обращение часто выражается местоимением с частицей *о*. Это обращение обычно сопровождается определительными придаточными, например: *О ты, чьих писем много, много в моем портфеле берегу! Подчас на них гляжу я строго, но бросить в печку не могу* (Н. Некрасов).

Распространенные обращения могут быть довольно пространными, их характеристическое качество становится в таком случае содержанием предложения: *Ты, серый от пепла сожженных селений, над жизнью навесивший тень своих крыл, ты, ждавший, что мы поползем на коленях, не ужас, но ярость ты в нас пробудил* (А. Твардовский); *Солдатский сын, что вырос без отца и раньше срока возмужал заметно, ты памятью героя и отца не отлучен от радостей земных* (А. Твардовский).

Распространенные обращения могут быть расчленены. Это свойственно речи разговорной или речи, воспроизводящей разговорную: *Крепче, конское, бей, копыто, отчеканивая шаг* (Э. Багрицкий); *Отколе, умная, бредешь ты, голова?* (И. Крылов).

Обращения могут выстраиваться в однородный ряд, например: *Пойте, люди, города и реки, пойте, горы, степи и моря* (А. Сурков); *Услышь меня, хорошая, услышь меня, красивая, заря моя вечерняя, любовь неугасимая!* (М. Исаковский).

Однородные обращения могут формально совпадать с сочетанием обращения и приложения при нем, например: *Тебе, Кавказ, суровый царь земли, я снова посвящаю стих небрежный...* (М. Лермонтов). Обращением здесь является слово *Кавказ*, оно распространено приложением *суровый царь земли*.

В разговорной речи в качестве обращений могут употребляться неуправляемые предложно-падежные формы. Такие формы контекстно или ситуативно обусловлены. Они называют адресата речи по единственному, ситуативно выявленному признаку. Например: *Эй, на*

лодке! Освободите левый борт (Б. Полевой); *Эй, там, в лодках, не лезь под колеса!* (Б. Полевой).

Сфера распространения обращений очень широкая. Они – характерная принадлежность разговорной речи, особенно диалогической. Основная функция таких обращений – наименование адресата речи. В речи поэтической и ораторской обращения выполняют особые стилистические функции: являются носителями экспрессивно-оценочных значений; как правило, они метафоричны: *Край ты мой заброшенный, край ты мой, пустырь, сенокос некошеный, лес да монастырь* (С. Есенин); *Сверкни, последняя игла, в снегах! Встань, огнедышащая мгла! Взметни твой снежный прах!* (А. Блок); *Отступи, как отлив, все дневное, пустое волненье, одиночество, стань, словно месяц, над часом моим!* (В. Брюсов); *Дух бродяжий! Ты все реже, реже расшевеливаешь пламень уст. О, моя утраченная свежесть, буйство глаз и половодье чувств!* (С. Есенин); *Прости, родной приют. Чем послужил тебе, и тем уж я доволен* (С. Есенин); *О мудрость щедрейшего бабьего лета, с отрадой тебя принимаю* (О. Берггольц); *«Ты прости-прощай, сухота моя!» – проговорил он словами песни* (М. Шолохов).

Знаки препинания при обращениях

1. Обращения выделяются (или отделяются) запятыми и вместе со всеми относящимися к ним словами: *Пойдём, мама, в кино; Мама, я уже ухожу.* Если обращение, стоящее в начале предложения, произносится с восклицательной интонацией, то после него ставится восклицательный знак: *Эх, братцы! Нехорошо у нас* (М. Горький).

2. Если распространенное обращение разбито на части, то каждая из них выделяется запятыми: *Отколе, умная, бредёшь ты, голова?* (И. Крылов).

3. Между двумя обращениями, связанными неповторяющимся соединительным союзом, запятая не ставится (как и при однородных членах предложения): *Здравствуй, солнце да утро весёлое!* (И. Никитин).

4. В редких случаях в роли обращения выступают слова, не стоящие в форме именительного падежа и называющие какой-либо признак лица, к которому обращаются с речью. Такие слова выделяются запятыми: *Эй, в круглой шляпе, как мне пройти на станцию?*

5. Личные местоимения *ты* и *вы*, как правило, не являются обращениями, а выступают в функции подлежащего. Однако они могут входить в состав распространенного обращения: *Да неужели вам мало, ненасытный вы этакий!* (Ф. Достоевский). В виде исключения местоимения *ты* и *вы* могут выполнять функцию обращения, заменяя собой название лица, к которому обращена речь: *Эй, ты, остановись!*

6. Если между повторяющимися обращениями стоит частица *а*, то перед ней ставится запятая, а после нее никакого знака не ставится: *Мама,*

а мама, разреши мне немного погулять!

7. Частица *о*, стоящая перед обращением, не отделяется от него никаким знаком препинания: *Не прав твой, о небо, святой приговор* (М. Лермонтов).

II. *Упражнение 1.* Найти предложения с обращением. Выписать их, расставляя знаки препинания.

1. Зима говорят в этом году будет холодная. О случившемся говорят по-разному. 2. Он был казалось лет шести. Это казалось странным. 3. Друзья к чему весь этот шум я ваш старинный сват и кум… Друзья весело бежали на рыбалку. 4. Читателю может быть уже наскучили мои записки. Работа может быть закончена в срок. Читатель отправимся вместе в этот увлекательный мир. 5. Старуха очевидно часто рассказывала о горящем сердце Данко. Недовольство его было очевидно. 6. Не печалься родная лучшее впереди. Родная школа встречала нас.

Упражнение 2. Переписать, расставляя знаки препинания.

1) «Смилуйся государыня рыбка!
Еще пуще старуха бранится…»
2) Бабушка постой немножко! –
Ей кричит она в окошко…
3) Воротись дурачина ты к рыбке;
Поклонись ей выпроси уж избу.
4) Шуми шуми послушное ветрило!
Волнуйся подо мной угрюмый океан.
5) Звезда печальная вечерняя звезда
Твой луч осеребрил увядшие равнины
И дремлющий залив и черных скал вершины…

Упражнение 3. Расставьте знаки препинания. Установите все цифры, на месте которых в предложении должны стоять запятые.

Дай руку(1) Дельвиг(2), что ты спишь? Проснись (3) ленивец (4) сонный!

Прости мне (5) милый друг (6) двухлетнее молчанье: Писать (7) тебе (8) посланье мне было недосуг.

Упражнение 4. Укажите предложение (ия) без обращений. (Запятые не расставлены).

1. Никитин зайдите в почтовое отделение. 2. Вы Никитин зайдите в почтовое отделение. 3. Эй вы зайдите в почтовое отделение. 4. Вы зайдёте в почтовое отделение, а вы отправитесь домой.

Упражнение 5. Придумайте примеры предложений с обращениями, чтобы в качестве обращения выступали имя, отчество, фамилия; наименование лица по роду занятий, возрасту, полу, занимаемой должности, месту жительства, национальной принадлежности, родственным и иным отношениям; кличка животного; неодушевленные предметы. Сделайте вывод, какие слова могут выступать в качестве

адресата речи.

Упражнение 6. Как вы думаете, в какой речи – устной или письменной – чаще используются обращения? Приведите примеры обращений, которые вам приходится использовать в разных ситуациях в течение одного дня. Последите за собой: какое отношение к собеседнику вы выражаете в подборе обращений? (Сравните: мама, мамочка, мамуля, мамуленька; Анатолий Алексеевич, Анатолий, Толя, Толик, Толечка).

Упражнение 7. Вспомните, что такое речевая ситуация и как она влияет на выбор языковых средств общения, в том числе и на выбор варианта обращения. Выполнить задание вам поможет высказывание Н. И. Формановской:

...Одному мы можем сказать: **уважаемый Александр Ильич**, другому (или в других условиях) – **Сашенька**, а третьему (или в иных условиях) – **Санек**. И все это будет зависеть от того, кто и кому, в какой обстановке и при каких взаимных отношениях говорит [5].

Упражнение 8. Вы переписываетесь с кем-нибудь? В зависимости от чего выбираете обращения? Покажите это: напишите письмо, предварительно определив адресата (кому будете писать), характер письма (официальное, деловое или личное), содержание (о чем хотите сообщить), какие языковые средства лучше использовать для данной ситуации. Не забудьте употребить нужные знаки препинания для выделения обращения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис: учебник. 4-е изд., испр. Москва: Высш. шк., 2003. 416 с.

2. Гужва Ф. К. Трудные вопросы синтаксиса и пунктуации. Справочник для учителя. Киев: Радянська школа, 1981. 345 с.

3. Розенталь Д. Э. Сборник упражнений по русскому языку с диктантами. Москва: «ОНИКС 21 век», «Мир и Образование», 2004. 448 с.

4. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык: учеб. пособ. для студентов-филологов заочного обучения. Москва: Высшая школа, 1991. 559 с.

5. Формановская Н. И. Культура общения и речевой этикет. Москва: Икар, 2005. 233 с.

Перепечина М. А., Савченко Е. В.

ДИАЛЕКТИЗМЫ И ИХ ТИПЫ
(лингводидактический аспект)

Если бы литературный язык оторвался
от диалектов, от «почвы», то он, подобно
древнему Антею, потерял бы всю свою силу
и уподобился бы мертвому языку, каким
теперь является латинский язык.
Л. В. Щерба

Тезисы состоят из двух частей: в первой части представлены краткие теоретические сведения о диалектизмах, в практической части –

упражнения для формирования умений нахождения диалектизмов в тексте и определения их значения.

I. Диалектизмы – это слова местных говоров, которые встречаются в речи выходцев из определённой диалектной среды и используются в языке художественной литературы как средство стилизации (с целью создания местного колорита, речевой характеристики персонажей).

В зависимости от характера отличий диалектного слова от литературного можно выделить следующие типы диалектизмов:

1. *Фонетические диалектизмы* отражают особенности звуковой системы говоров. Это оканье, яканье, цоканье, произношение [γ] фрикативного, произношение [х] и [хв] на месте [ф]: *молоко, бяда, на[γ]а, хвартух, картохля, часто*. Или, например, *цай* (чай), *чепь* (цепь) – следствия «цоканья» и «чоканья», свойственных северным говорам; *хверма* (ферма), *бамага* (бумага), *пашпорт* (паспорт), *жисть* (жизнь).

Так, в частушке девчонки говорят на букву «це»: «Дайте мыльце, полотенце и цулоцки на пеце!» – отражено цоканье, которое характерно для архангельских, псковских, рязанских и многих других говоров.

2. *Грамматические диалектизмы* отражают особенности грамматического строя диалектов. Например, имена существительные могут отличаться родовой принадлежностью (*красный солнце, мой полотенец, серый мыш*), числом (*жары сильные были*), принадлежностью к другому типу склонения, иметь в том или ином падеже окончание, несвойственное литературному языку. Вот пример из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума»: *Игольничек и ножинки, как милы! Жемчужинки, растёртые в белилы!* – У существительного *белила* (только мн. ч.) в винительном падеже окончание *-ы*, что отражает особенность говора Москвы, в начале XIX века считавшуюся литературной нормой. Так же допустимо было в те времена употребление [т] мягкого в 3 лице глаголов, которое сейчас оценивается как диалектная черта, характерная для южнорусского наречия.

К грамматическим диалектизмам относится и особое употребление предлогов (*Он с Москвы приехал*), необычные для литературного языка конструкции (*Быть разбить тебе чашку*).

3. *Лексические диалектизмы* – слова, известные только носителям диалекта и за его пределами не имеющие ни фонетических, ни словообразовательных вариантов. Например, в южнорусских говорах бытуют слова *буряк* (свекла), *цибуля* (лук), *гуторить* (говорить); в северных – *кушак* (пояс), *баской* (красивый), *голицы* (рукавицы). В общеупотребительном языке эти диалектизмы имеют эквиваленты, называющие тождественные предметы, понятия. Наличие таких синонимов отличает лексические диалектизмы от других типов диалектных слов.

Лексические диалектизмы подразделяются на:

а) собственно лексические – местные названия предметов и явлений, имеющие в литературном языке синонимы (*баской – красивый, баять – разговаривать, поветь – сеновал, дюже –очень*);

б) лексико-фонетические диалектизмы отражают нерегулярные (представленные единичными случаями и «непредсказуемые», в отличие от оканья, яканья, цоканья и под.) фонетические особенности (вышня – вишня, дуплё – дупло, дражнить – дразнить, завтрик – завтрак).

Разновидностью лексико-фонетических диалектизмов являются акцентологические – слова, отличающиеся от литературных ударением (*засух**а** – з**а**суха, верб**а** – в**е**рба, холодн**о** – х**о**лодно*).

в) лексико-словообразовательные диалектизмы – слова, имеющие некоторые отличия в словообразовательной структуре по сравнению со словами литературного языка (*гоститься – гостить, лисавка – лисица, пах – запах*).

4. *Семантические диалектизмы* – это слова, имеющие иное значение, чем в литературном языке (*гарбуз – тыква, добряк – белый гриб, мост – пол, чайник – человек, любящий пить чай*).

5. *Этнографические диалектизмы*:

1) названия предметов, явлений, не имеющие аналогов в литературном языке. Это связано с особенностями быта, ведения хозяйства, протекания обрядов в определённой местности. Сюда относятся названия жилых и хозяйственных построек, их частей, орудий труда, одежды, кухонной утвари, блюд (*понёва* – вид юбки, которую носят замужние крестьянки, *новина* – суровый холст, *туес* – сосуд из берёсты, *дверник* – человек, открывающий дверь во время свадебного обряда);

2) не свойственные литературному языку формы словоизменения: мягкие окончания у глаголов в 3-м лице (*идеть, идуть*); окончание -*«ам»* у существительных в творительном падеже множественного числа (*под столбам*); окончание е у личных местоимений в родительном падеже единственного числа: *у мене, у тебе* и др. слова, называющие предметы, известные лишь в определенной местности: *шанежки* – пирожки, приготовленные особым способом, *дранки* – особые оладьи из картофеля, *нардек* – арбузная патока, *манарка* – род верхней одежды, *понёва* – разновидность юбки и т. д.

Этнографизмы не имеют и не могут иметь синонимов в общенародном языке, так как сами предметы, обозначенные этими словами, имеют локальное распространение. Как правило, это предметы быта, одежда, кушанья, растения.

6. *Фразеологические диалектизмы* – это устойчивые сочетания слов, встречающиеся только в говорах: *в добры входить* – входить в доверие, *вывести себя* – устроить свою жизнь, *завязать голову* –

прекратить предпринимать что-либо и др.

Диалектизмы могут проникать в литературный язык, и таким образом становятся общерусскими. Это происходит в результате их использования в текстах художественной литературы. Писатели вводят в свои произведения образные народные слова, чтобы передать местные речевые особенности, более ярко охарактеризовать героев, точнее выразить понятия, связанные с народной жизнью. Мы можем найти примеры использования диалектизмов у И. С. Тургенева, Н. С. Лескова, Л. Н. Толстого и других прозаиков XIX века, а также у писателей XX столетия: М. А. Шолохова, В. М. Шукшина, В. П. Астафьева и других. Так, в XIX веке в литературный язык из говоров вошли такие слова, как *бесшабашный, вызволять, дрыгать, елозить, завзятый, клянчить, несуразный, обыденный, смаковать, шуршать, щуплый* и другие.

II. *Упражнение 1. Игра «Найди пару».*

Полотенце	слаборукий
Колокольчик	рукотёрник
Гудеть (о насекомых)	хоронушки
Драчливый	утирка
Носовой платок	брунжать
Прятки	позвонок

Упражнение 2. Работа с толковым словарём: найти и выписать 5 слов с пометами местн. или обл., объяснить их значения.

Упражнение 3. Определите, к какой группе диалектной лексики относится каждое слово: а) собственно лексические, б) лексико-фонетические, в) акцентологические, г) лексико-словообразовательные, д) семантические, е) этнографические.

Аржаной – ржаной; байня – баня; баской – хороший, красивый; бачить – видеть; близкозорый – близорукий; беседа – праздничное гуляние молодёжи; божёный – милый, дорогой; брызг**а**ть – брызгать; брыль – мужская шляпа с полями; бычура – бык; бояра – участник свадебного обряда; бучило – омут; вбирать – избирать; векша – белка; веретьё – грубая льняная ткань; веситься – висеть; вечеринка – вечерние посиделки молодёжи зимой; виски – волосы; встрету – навстречу; вытешек – избалованный человек; голбец – хозяйственное помещение в избе между стеной и печью со спуском в подполье; голова – верхний сноп, закрывающий укладку зерновых; голяшка – голень; грибы – губы; горовой – гористый; гряд – град; густо – много; деды – предки; досель – прежде; дуть – бить; дурика – голубика; западня – подполье, погреб; запрёг – запряг; зарукавник – короткая широкая кофта с рукавом; зачёска – расчёска; зобенька – берестяная корзина с ручкой для ягод и грибов; зас**у**ха – засуха; играть – петь песни; ильняной – льняной; карбас –

большая вёсельная лодка; корогот – хоровод; кош – кошёлка; левень – ливень; летось – прошлым летом; лыва – низкое болотистое место; межник – межа; махотка – глиняный горшок для хранения молока; место – спальные принадлежности; огонь – костёр; остожье – обнесённое изгородью место для укладки сена или снопов; охула – хула, порицание; паства – пастбище; пестрядь – домотканая пёстрая или полосатая ткань; пешь – пешком; погода – плохая погода; поезжаник – участник свадебного обряда, сопровождающий жениха и невесту во время их поездки на венчание; постить – поститься; пониток – кафтан из домотканого материала с льняной основой; прибанник – предбанник; пошевни – зимние выездные сани; ражий – хороший, красивый; ручей – ручей; саломат – кушанье из хлеба и масла; стрела – молния; сусед –сосед; туча – туча; турусы – смешные, нелепые поступки; угор – горка; утрось – утром; церп – серп; чуять – слышать; шаньга – выпеченное изделие в виде лепёшки, покрытое ягодой, картошкой; шушпан – верхняя суконная женская одежда; щур – червь.

Піскунов О. В., Азаренко О. О.

МОДЕЛЮВАННЯ МОВНОЇ ІСТОРІЇ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ 30–х рр. XX ст.

Значне вдосконалення процедури лінгвістичної реконструкції відбувається у порівняльно-історичному мовознавстві другого періоду (70-і рр. XIX ст. – 30-і рр. XX ст.). Російські та українські мовознавці 30-х рр. XX ст. моделювали історію східнослов'янських мов в дусі теорії «родовідного дерева» (А. Ю. Кримський), але деякі мовознавці зверталися й до «хвильової» теорії (П. О. Бузук, К. Т. Німчинов, С. Й. Смаль-Стоцький).

А. Ю. Кримський дотримувався дивергентної теорії стосовно походження української мови: «Малоруська мова виділилась за дуже давньої доби із спільноруської прамови. Терміном «спільноруська прамова» ми визначуємо тую мову, – вона не дійшла до нас у писаних пам'ятниках, – з якої пішли й інші руські мови, а саме: північно-великоруська, південно-великоруська та білоруська [7, с. 9] і також білоруської мови: «і північно-руси, і східньо-руси ще перед XI віком встигли у своїй мові одхилитись од спільноруської прамови» [там же, с. 38].

На фонетичному рівні дивергентні процеси можна проілюструвати зміною ***чч*** і ***дж дж*** у відповідно ***ц, з***, ***дж*** [там же, с. 20]***; ъ*** і ***ь–*** в одному положенні зникали, а в іншому переходили в ***о*** та ***е***[там же, с. 35]; зміна ***р, л,*** з наступним ***ъ***, ***ь*** перейшли в ***ры***, ***лы***, ***ри***, ***ли*** і ***ро***, ***ло***, ***ре, ле*** [там же, с. 43].

П. О. Бузук піддає критиці теорію «родовідного дерева», оскільки

остання, на його думку, «не пояснює причини перехідних говорів і деяких інших явищ… примушує нас вважати, що мови після свого відокремлення життям зовсім замкнутим та ізольованим від сполучення з сусідніми мовами» [1, с. 110] і цю теорію доповнює «хвильовою» теорією [там же]. Хоча П. А. Бузук пише, що теорія «родовідного дерева» є зручною з точки зору «методологічного» і «педагогічного», але мовознавець вказує на її недоліки, оскільки ця теорія не пояснює причин виникнення говорів і представляє розвиток мов як ізольований процес і вказує на необхідність доповнення цієї теорії теорією «хвиль» [1, с. 72; 2, с. 178]. П. О. Бузук вважав теорію «родовідного дерева» спрощеною схемою, оскільки вона приймає «точну підлеглість прамовних епох» [5, с. 75–114]. На думку П. О. Бузука, «родовідна» теорія повинна бути доповнена «хвильовою» теорією, оскільки «Ці ізоглоси справді нагадують нам хвилі, що перерізують одна одну, розходячись по поверхні води від кинутих каменів» [1, с. 7].

На фонетичному рівні мовознавець звертався до цієї теорії, під час дослідження розвитку ***о*** в закритому складі: ***о*** > ***ио*** > ***и*** і ***ёо*** > ***ёе*** > ***ёї*** > ***і*** [4, с. 51]. П. О. Бузук висував тезу про непридатність застосування теорії «родовідного дерева» в аспекті вивчення слов'янських мов [3, с. 421–426]. Привівши ряд фонетичних і морфологічних особливостей, які є спільними для української та білоруської мов і не дають жодних засад об'єднувати білоруську мову не з російською, а з українською: «взявши під увагу ту чи іншу сукупність форм, можна як завгодно змінити угрупування слов'янських мов» [там же, с. 424], П. О. Бузук називає умовними визначення меж мов на суміжних територіях двох країн, оскільки існує взаємне проникнення мовних явищ.

В. К. Дем'янчук розглядає шлейхерівську теорію «родовідного дерева» і вбачає її ваду в тому, що вона «не спроможна пояснити плутані відносини поміж слов'янськими (в даному разі) мовами, проти цього ніхто сперечатися не стане» [6, с. 354]. Мовознавець «хвильову» теорію також піддає критиці [там же], оскільки «помилкою було-б думати, що вона на багато краще, ніж шляйхерова теорія, може пояснити взаємини поміж окремими мовами» [там же].

К. Т. Німчинов вбачає ваду «родовідної» теорії в неможливості «пояснити діалектичні процеси» [8, с. 16] і віддає перевагу «хвильовій» теорії, оскільки остання «пояснює діалектичні відносини не порядком відділення язиків від основного пня, а первісним розположенням на території праязика тих діалектів, що згодом розвинулися в окремі язики» [там же, с. 18]. К. Т. Німчинов графічно зобразив ці теорії [там же, с. 11–18] і мовознавець вказує на метод ізоглос і дає визначення цього поняття «ізоглоси – лінії, що з'єднують язики під поглядом однакових прикмет» [там же, с. 17].

С. Й. Смаль-Стоцький надає перевагу теорії Й. Шмідта, підкреслюючи її правдивість, оскільки, на його думку, «одна мова є немов переходом, мостом до другої» [10, с. 71]. Мовознавець звертається до методу ізоглос [там же, с. 72]. С. Й. Смаль-Стоцький піддає критиці «родовідну» теорію. У його працях, праслов'янську мову представлено, як «живу мову в устах народу – ще тоді не розкинутого, ані розбитого на частини, хіба тільки на деякі соціальні шари відповідно до заняття – так би мовити, в пливкім стані, зі всіма говорами, які вказували вже менш або більш значні різниці, так що можна б їх при докладних дослідженнях і географічно докладніше ізоглосами означити…» [там же, с. 86]. Учений об'єднує первісні говори в «цілість говорів, хоч з собою не тотожних, то все-таки таких, що в них показуються спільні властивості і загальна їх подібність» [там же, с. 87]. Із наріч з'явились мови [там же, с. 87]. Мовознавець також вважав, що «зреконструювати праслов'янську мову не можна, і це не є ані предметом, ані завданням науки» [там же, с. 99], і лінгвістика повинна задовольнитися тільки «загальним переглядом всього спільного в слов'янських мовах…» [там же, с. 99]. З'ясувати особливості слов'янських мов можна тільки тоді, коли «матимеш тривку систему всіх відновників поміж історично переданими мовами» [там же, с. 100]. На думку С. Й. Смаль-Стоцького, вирішальним для слов'янських мов є саме географічний фактор, оскільки «як з одного боку безперечно в'яжуться словінці з чехами, чехи через лужицько-сорбське і словацьке з поляками, так з другого поляки через білоруське з російським і українським і т. д.» і, на думку лінгвіста, «ніщо краще, як оці відносини в спорідненні між слов'янськими мовами, не підтверджує правдивості теорії Шмідта, що одна мова є немов переходом, мостом до другої» [там же, с. 71]. Мовознавець називає теорію А. Шлейхера «бистроумною» [там же, с. 62] і лінгвіст навіть не може уявити процес появи однієї мови з іншої [там же, с. 85].

Подібної до С. Й. Смаль-Стоцького точки зору дотримується й І. І. Огієнко, який піддає критиці теорію «родовідного дерева», оскільки остання «в своєму продовженні довела до постання чисто розумових теорій про прамови, ні на чому реальному не оперті» [там же, с. 139] і підтримує «хвильову» теорію Й. Шмідта, спираючись на географічний чинник, «українці західні нахиляються своєю мовою до поляків, а східні до росіян. І навпаки, східні поляки близькі мовно до західних українців, а росіяни до східних українців» [там же, с. 139]. Мовознавець віддає данину Й. Шмідту за те, що останній розклав «слов'янські народи в прузі так, справа на ліво, зі сходу на захід: Русь, поляки, серби (полабські слов'яни), чехи, словінці, серби, хорвати, болгари. Шмідтові теорія в своїй істоті противна якому-небудь поділу слов'янських мов на групи, чим наука займалася до того часу» [там же, с. 139–140].

М. Ф. Сулима детально розглядав мовний розвиток мов і вбачав певні вади теорії «родовідного дерева», оскільки «процес виникання кількох мов із однієї надзвичайно складний, і стосунки між окремими мовами уже зовсім не можна з'ясувати «родовідним деревом» і надає підтримку «теорії хвиль», завдяки якій вдається з'ясувати «обопільний вплив і зв'язок споріднених мов» [11, с. 6–8].

Подальші розвідки в цій галузі вважаються перспективними, якщо враховувати, що внесок українських учених у розробку питання про моделювання мовної історії не є достатньо й глибоко дослідженим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бузук П. А. Очерки по психологии языка. Одесса : 1918. 140 с.

2. Бузук П. А. Основные вопросы языкознания: 2-е изд. Москва, 1924. 218 с.

3. Бузук П. О. Взаємовідносини між українською та білоруською мовами (методологічний нарис). П. О. Бузук *Записки історико-філологічного відділу Української Академії Наук.* 1926. Кн. VII – VIII. С. 421–426.

4. Бузук П. О. Нарис історії української мови. Вступ. Фонетика і морфологія, з додатком історичної хрестоматії. Київ, 1927. 98 с.

5. Становішча беларускай мовы сярод іншых славянскіх моваў / Працы Акадэм. канферэнцыі па рэформе беларускага правапісу і азбукі (14 – 21 лістапада 1926 г.). Менск: 1927. С. 75–114.

6. Дем'янчук В. К. [Рецензія] К. Німчинов. Український язик у минулому і тепер. II вид. ДВУ / В. К. Дем'янчук. Київ, 1926. С. 353–362.

7. Кримський А. Українська мова, звідки вона взялася і як розвивалася. О. Шахматов, А. Кримський. *Нариси з історії української мови та хрестоматія з пам'ятників письменської староукраїнщини XI – XVIII вв.* Київ: Друкарня Української Академії Наук, 1924. С. 87–128.

8. Німчинов К. Український язик у минулому і тепер: 2-е вид. Київ: Державне вид-во України, 1926. 90 с.

9. Огієнко І. Історія української літературної мови. *Історія української мови: хрестоматія* / упор. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. Київ: Либідь, 1996. С. 137–160.

10. Смаль-Стоцький С. Розвиток поглядів про сім'ю слов'янських мов і їх взаємне споріднення. *Історія української мови: хрестоматія* / упор. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. Київ : Либідь, 1996. С. 48–119.

11. Сулима М. Ф. З історії української мови. Харків: 1927. С. 3–23.

Піскунов О. В., Шевченко Г. Д.

ПИТАННЯ РЕКОНСТРУКЦІЇ ПРАМОВИ В ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ МОВОЗНАВЦІВ 30 – рр. XX ст.

Завдання вивчення лінгвістичної спадщини минулого завжди є актуальним для науки. Водночас слід констатувати, що творчість і здобутки окремих мовознавців минулого століття на сучасному етапі розвитку лінгвістики вивчено недостатньо. Зокрема, це стосується мовознавчої спадщини П. О. Бузука, В. М. Ганцова, А. Ю. Кримського, К. Т. Німчинова, І. І. Огієнка, С. Й. Смаль-Стоцького, Є. К. Тимченка в аспекті лінгвістичної реконструкції.

На відміну від представників Харківської і Московської лінгвістичних шкіл, які намагалися отримати достовірні результати шляхом реконструкції «проміжних прамов», українські мовознавці 30 - х рр. XX ст. мали дещо іншу точку зору в аспекті прамови і її відтворення.

П. О. Бузук робить огляд концепцій і надає наступне визначення терміну «прамова» – «група схожих мов з'явилась з однієї спільної мови, яку ми називаєм прамовою». І одночасно мовознавець робить закид про гіпотетичність відтворення прамови, оскільки існує брак документальних свідоцтв [1, с. 105; 2, с. 172]. На слов'янському ґрунті П. О. Бузук виділяє праслов'янську мову, якій передувала епоха балто-слов'янської єдності [1, с. 108–109; 2, с. 176–177]. А характеризуючи праслов'янську мову, П. О. Бузук вказує на складність і неоднорідність праслов'янської мови і відтворити мовні процеси праслов'янської мови можливо «тільки в період, який передував його розпаду на окремі наріччя» [1, с. 109; 2, с. 177]. Більш глибоке вивчення праслов'янської мови можливе за рахунок залучення даних індоєвропеїстики [1, с. 109].

У спільній праці з О. О. Шахматовим, А. Ю. Кримський визнає існування «спільноруської прамови». А. Ю. Кримський дотримувався дивергентної теорії стосовно походження української мови: «Малоруська мова виділилась за дуже давньої доби із спільноруської прамови. Терміном «спільноруська прамова» ми визначуємо тую мову, – вона не дійшла до нас у писаних пам'ятниках, – з якої пішли й інші руські мови, а саме: північно-великоруська, південно-великоруська та білоруська [5, с. 9] і також білоруської мови: «і північно-руси, і східньо-руси ще перед XI віком встигли у своїй мові одхилитись од спільноруської прамови» [там же, с. 38].

С. Й. Смаль-Стоцький скептично ставився до прамови, характеризуючи її як «тільки зіставлення докупи того, що слов'янським наріччям чи мовам в означеній давнішій чи пізнішій добі їх розвитку було спільним і що аналіз мовний добуває із прикмет, удержаних в пізніших часах, а не втрачених» [8, с. 86]. Стосовно ж процедури реконструкції, мовознавець висловлює думку, що «зреконструювати праслов'янську мову не можна, і це не є ані предметом, ані завданням науки» [там же, с. 99] і лінгвістика повинна задовольнитися тільки «загальним переглядом всього спільного в слов'янських мовах» [там же, с. 99]. З'ясувати особливості слов'янських мов можна тільки тоді, коли «матимеш тривку систему всіх відновників поміж історично переданими мовами» [там же, с. 100]. На думку С. Й. Смаль-Стоцького, вирішальним для слов'янських мов є саме географічний фактор, оскільки «як з одного боку безперечно в'яжуться словінці з чехами, чехи через лужицько-сорбське і словацьке з поляками, так з другого поляки через білоруське з російським і українським і т. д.» і, на думку лінгвіста, «ніщо краще, як оці відносини в спорідненні між слов'янськими мовами, не підтверджує правдивості теорії Шмідта, що

одна мова є немов переходом, мостом до другої» [там же, с. 71]. Мовознавець називає теорію А. Шлейхера «бистроумною» [там же, с. 62] і лінгвіст навіть не може уявити процес появи однієї мови з іншої [там же, с. 85].

К. Т. Німчинов вказує на існування східнослов'янської прамови: «східнослов'янський язик мав дуже коротку добу свого існування, та незабаром після виділення із спільного слов'янського праязика в ньому назначилися діалектні відміни». Мовознавець вважав реальним фактом існування прасхіднослов'янської (давньоруської) мови, але вона існувала дуже короткий час [6, с. 180–190]

І. І. Огієнко виділяє праслов'янську (спільнослов'янську) прамову [7, с. 141–147] і відкидає існування спільноруської прамови [там же, с. 149–150] І. І. Огієнко рішуче відкидає існування «праруської» мови і вважає, що українська, білоруська і російська мови існували окремо [там же]. І. І. Огієнко в зазначеній праці красномовно дає назву розділу «Спільної «руської» мови ніколи не було» [там же].

Схожої точки зору дотримується і Є. К. Тимченко, який застерігає, що, «не потребуємо вже творити мовних міфів у постаті праруської, прапівденнослов'янської і празахіднослов'янської мови, бо з наукового погляду такі фікції не тільки не потрібні, ба навіть шкідливі, не вносячи нічого в розуміння мовних явищ, вони творять тільки фальшиві генеалогії і підпирають політичні аспірації [9, с. 43].

В. М. Ганцов піддавав критиці шахматовську концепцію спільної праруської мови, яка є «докладна логічно, разом з тим дуже нереальна, бо зв'язана з єдністю етнічною, вимагає для спільного язикового життя обмеженості територіальної і занадто штучно прив'язує до короткої спільної праруської доби…всі аналогічні явища в східнослов'янських мовах» [3, с. 236; 4].

Дослідження питання про прамову вважається важливим для сучасної науки з огляду на його роль у процесі розвитку та формування українського мовознавства. Такі дослідження заохочують до збирання фактичного матеріалу усіх рівнів мови і сприяють формуванню критичного ставлення до ідеї проміжних прамов і концепції «родовідного дерева».

ЛІТЕРАТУРА

1. Бузук П. А. Очерки по психологии языка. Одесса : 1918. 140 с.

2. Бузук П. А. Основные вопросы языкознания: 2-е изд. Москва, 1924. 218 с.

3. Ганцов В. М. [Рецензія] П. О. Бузук. Коротка історія української мови. 1. Вступ і звучання. Видання етнолого-діалектичної секції Одеської комісії краєзнавства при ВУАН. Одеса: 1924. В. М. Ганцов. Зап. іст.-філол. відділу ВУАН. 1925. Кн. V. С. 252–267.

4. Ковалів П. Основи формування української мови в порівнянні з іншими східнослов'янськими мовами. *Історія української мови: хрестоматія* / упор. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. К.: Либідь, 1996. С. 226–250.

5. Кримський А. Українська мова, звідки вона взялася і як

розвивалася. О. Шахматов, А. Кримський. *Нариси з історії української мови та хрестоматія з пам'ятників письменської староукраїнщини XI – XVIII вв.* Київ: Друкарня Української Академії Наук, 1924. С. 87–128.

6. Німчинов К. Український язик у минулому і тепер *Історія української мови: хрестоматія* / упор. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. Київ: Либідь, 1996. С. 180–190.

7. Огієнко І. Історія української літературної мови. *Історія української мови: хрестоматія* / упор. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. К.: Либідь, 1996. С. 137–160.

8. Смаль-Стоцький С. Розвиток поглядів про сім'ю слов'янських мов і їх взаємне споріднення. *Історія української мови: хрестоматія* / упор. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. Київ: Либідь, 1996. С. 48–119.

9. Тимченко Є. Слов'янська одність і становище української мови в слов'янській родині. *Історія української мови: хрестоматія* / упор. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. Київ: Либідь, 1996. С. 38–48.

Погорелова А. О., Маторина Н. М.

ОБ ОБОСОБЛЕНИИ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Тезисы состоят из двух частей: в первой части представлены теоретические сведения об обособлении [1; 2; 4], в практической части – задания для формирования навыков нахождения обособлений в тексте [3].

I. Обособление – способ смыслового выделения или уточнения. Обособляются только второстепенные члены предложения. Обычно обособления позволяют представить информацию более детально и привлечь к ней внимание. По сравнению с обычными, необособленными членами предложения обособления обладают большей самостоятельностью.

Отвечая на вопрос о том, что такое обособление, можно просто сказать, что это – выделение на письме участков текста. Но, как и везде, здесь существует множество нюансов. В частности, есть разные виды обособления. Различаются обособленные определения, обстоятельства и дополнения. Примеры:

• обособленное определение: *Мальчик, заснувший в неудобной позе прямо на чемодане, вздрогнул*;

• обособленное обстоятельство: *Сашка сидел на подоконнике, ёрзая на месте и болтая ногами*;

• обособленное дополнение: *Я ничего не слышал, кроме тиканья будильника.*

Чаще всего обособляются определения и обстоятельства. Обособленные члены предложения выделяются в устной речи интонационно, а в письменной – пунктуационно.

Обособление обстоятельств. В первую очередь выделение обстоятельств запятыми зависит от того, чем они выражены. Возможны следующие случаи:

• обстоятельство выражено деепричастием или деепричастным

оборотом → обособляется независимо от места, которое занимает по отношению к сказуемому, выраженному глаголом. Например: *Испугавшись грозы, он вернулся в дом.*

Если обстоятельство расположено в середине предложения, то его необходимо с двух сторон выделить запятыми: *Осенью, покинув дом, он чувствовал тоску по родным краям.*

Обстоятельство, которое выражается деепричастием или деепричастным оборотом, можно заменять придаточным предложением или сказуемым, так как оно приближено по значению к второстепенному сказуемому. Ср.: *Осенью, покинув дом, он чувствовал тоску по родным краям. – Осенью он покинул дом и чувствовал тоску по родным краям;*

• частицы *только, лишь* включаются в обособляемую конструкцию и также выделяются: *Зажегся свет, лишь на мгновение озарив все вокруг, и снова погас;*

• если деепричастная конструкция стоит после сочинительного / подчинительного союза или союзного слова, то ее нужно отделить от союза запятой. Ср.: *Она распахнула окно и, высунувшись на воздух, стала наблюдать за восходящим солнцем. – Она распахнула окно и стала наблюдать за восходящим солнцем, высунувшись на воздух;*

• союз, союзное слово не требует разделения при помощи запятой с деепричастием или деепричастным оборотом в том случае, если деепричастная конструкция неотделима от союза или союзного слова, т. е. ее нельзя убрать, не нарушив структуру предложения. Ср.: *Он любил делать необычные подарки, а поздравив друга, расплывался в улыбке от удовлетворения* (невозможно: *Он любил делать необычные подарки, а поздравил друга…*). Но! *Учитель не огласил оценки за контрольную, а, собрав дневники, выставил их туда. – Учитель не огласил оценки за контрольную, а выставил их в дневники;*

• однородные деепричастия и деепричастные обороты, которые соединяются одиночными сочинительными или разделительными союзами *и, или, либо*, запятой разделять не нужно. *Лингвист работал над переводом, читая текст и слушая его запись.* Но в случае, если союз соединяет не два деепричастия, а другие конструкции, запятые ставятся: *Я взял письмо и, распечатав его, начал читать.*

Не обособляются деепричастные конструкции в следующих случаях:

• деепричастная конструкция представлена фразеологизмом: *Он сидел сложа руки.* Но если фразеологизм является в предложении вводным словом, он выделяется при помощи запятых;

• перед деепричастной конструкцией стоит усилительная частица *и*: *Можно достичь успеха и не обладая богатством*;

• деепричастие входит в придаточное предложение и имеет

зависимое союзное слово *который* (запятая обособляет главное предложение от придаточного): *Перед государством стоят важнейшие вопросы, не разобравшись в которых оно не сможет выйти на новый уровень в экономике*;

• деепричастный оборот включает в себя подлежащее (запятая отделяет весь оборот от сказуемого): *На ель Ворона взгромоздясь, позавтракать совсем уж было собралась*;

• деепричастие – однородный член с необособленным обстоятельством и связано с ним при помощи союза *и*: *Он бежал быстро и не осматриваясь по сторонам*;

• деепричастные конструкции окончательно потеряли свое глагольное значение и перешли в категорию наречий: *Мы шли не спеша.* (Нельзя: *Мы шли и не спешили*);

• деепричастные конструкции потеряли связь с глаголом и перешли в категорию служебных слов *начиная с, исходя из, смотря по*: *Документы составлены исходя из результатов исследования*.

• Обособляются обстоятельства уступки, выраженные существительными с предлогами *несмотря на / невзирая на /* вопреки (легко заменяются придаточными предложениями уступки с союзом *хотя*). Ср.: *Несмотря на плохую погоду, отдых удался на славу. – Хотя погода была плохая, отдых удался на славу*;

• обособляются обстоятельства причины с предлогами *благодаря, за неимением, вследствие, в силу* и др. (легко заменяются придаточными предложениями с союзом *так как*). Ср.: *Сын, согласно с мнением отца, поступил на юридический факультет. – Так как сын был согласен с мнением отца, он поступил на юридический факультет*;

• обособляются обстоятельства условия с предложными конструкциями *при наличии, при отсутствии, в случае* и др. (легко заменяются придаточными с союзом *если*). Ср.: *Работодатели, в случае уменьшения прибыли, решили сократить штаб. – Если у работодателей уменьшится прибыль, они решат сократить штаб*;

• обособляются обстоятельства цели с предложным сочетанием *во избежание* (легко заменяются придаточными с союзом *чтобы*). Ср.: *Оплату, во избежание неудобств, произведите по карте. – Чтобы избежать неудобств, оплату произведите по карте*;

• обособляются обстоятельства сравнения с союзом *подобно*. Ср.: *Таня закончила школу с отличными оценками, подобно старшей сестре.*

II. *Упражнение 1.* Выделите обособленные обстоятельства и определите их значение. Охарактеризуйте условия обособления обстоятельств.

1. Накидавшись на гумне ржаным ароматом новой соломы и мякины, бодро идешь домой к ужину мимо садового вала. 2. И вот, всеми

обстоятельствами деревенской жизни, вынужден он проводить самое дорогое для работы утро дома. 3. Но, несмотря на всю шаткость и легкость постройки, это здание приобрело уже обжитой вид.

Упражнение 2. Выделите уточняющие обособленные обстоятельства и определите их синтаксическую функцию. В чем проявляется уточнение – в расширении или в суждении значения?Чем выражены уточняющие и уточняемые обстоятельства?

1. Недалеко от площади, поблизости от лавки Плотниковых, находится небольшой, очень чистенький и снаружи и снутри домик вдовы чиновника Красоткиной. 2. В.Петербурге, в кадетском корпусе, находился я долго, почти восемь лет. 3. Весной, во время разлива, река превращалась в море, усеянное лесистыми островами. 4. На другой день, ровно в восемь часов, господин Голядкин очнулся на своей постели.

Упражнение 3. Преобразуйте предложения, заменяя одно из однородных сказуемых обособленным обстоятельством, выраженным деепричастным оборотом.

Образец: Котёнок спрятался за кустом и начал внимательно следить за стайкой воробьев. → Спрятавшись за кустом, котёнок начал внимательно следить за стайкой воробьев.

1. Елизавета неожиданно покраснела и замолчала. 2. Леонид удобно устроился на диване и стал смотреть интересную телепередачу. 3. Ученики сидели за партами и терпеливо ждали, когда в класс придёт учитель. 4. Он повернулся и быстро зашагал вдоль реки по еле заметной тропке.

Упражнение 4. Расставьте недостающие знаки препинания. Дополнительно выполнить морфемный разбор деепричастий.

1. Его всегда интересовали и казались загадочными те случаи, когда задумавшись о каком-нибудь предмете или читая о чём-нибудь в книге он тотчас слышал рядом с собой разговор о том же самом (Куприн). 2. Цепляясь за перила шатаясь со стоном сходил он со ступенек крыльца бросался в мокрую росистую траву и прижавшись всем телом к влажной ещё державшей дневное тепло земле плакал (Полевой). 3. У костра вытаращив испуганные глазёнки держась одной рукой за кнут а другую в болтающемся рукаве приподняв точно защищаясь стоял худенький черноголовый мальчишка в лаптях в изорванных штанишках в длинном не по росту пиджаке обёрнутом вокруг тела и подпоясанном пенькой (Фадеев). 4. Фома красивый и стройный в коротком драповом пиджаке и в высоких сапогах стоял прислонясь спиной к мачте и дрожащей рукой пощипывая бородку любовался работой (М. Горький). 5. Исхудавший и бледный с поджатыми под себя ногами в валенках он сгорбившись и дрожа сидел в дальнем углу нар и засунув руки в рукава полушубка лихорадочными глазами смотрел на Нехлюдова (Л. Толстой). 6. Обернувшись Любовь увидала, что по дорожке сада почтительно сняв

картуз и кланяясь ей идёт Ефим капитан «Ермака» (М. Горький). 7. А в это время благодаря энергии и находчивости Корнилова одушевлявшего всех на Южной стороне вырастали батареи (Станюкович). 8. Низенький и худощавый старик Нилыч бодрый ещё на вид несмотря на свои шестьдесят лет сидел за накрытым цветной скатертью столом в чистой ситцевой рубахе широких штанах и в башмаках надетых на босые ноги (Станюкович). 9. Благодаря особенностям геологического строения его склонов с бесчисленными родниками и ручьями массив является как бы живым музеем скопищем чуть ли не половины всех дикорастущих цветов области (Пермитов). 10. Я стал на краю площадки крепко упёршись левой ногою в камень и наклонясь немного вперёд, чтобы в случае лёгкой раны не опрокинуться назад (Лермонтов).

Упражнение 5. С помощью каких приемов можно отличить одиночное деепричастие от деепричастия, превратившегося в наречие образа действия?

Читать лежа вредно. Лежа на песке, мы слушали шум прибоя. Я хорошо знал, где лежит моя любимая книга, и мог взять ее не глядя. Не глядя на доску, трудно играть в шахматы. Тут, старосту лизнув Лев милостиво в грудь, отправился в дальнейший путь (И. Крылов). Он морщит лоб, не в силах понять написанное.

Тест «Способы выражения обособленных обстоятельств»

Определите способ выражения обособленных обстоятельств в следующих предложениях.

1. Девушки ушли, взяв корзины, в глубину сада.

А. Одиночное деепричастие.

Б. Деепричастный оборот.

2. Среди улицы стоит седая старуха и, грозя кулаком, кричит пронзительно…

А. Одиночное деепричастие.

Б. Деепричастный оборот.

3. Ругаясь, рыча и фыркая, он вылез из воды.

А. Одиночное деепричастие.

Б. Однородные деепричастия, выраженные одиночными деепричастиями.

В. Деепричастный оборот.

4. Люди молчали, задумчиво опустив головы.

А. Одиночное деепричастие.

Б. Однородные обстоятельства, выраженные одиночными деепричастиями.

В. Деепричастный оборот.

5. То исчезая, то появляясь, корабль исчезал в дымке небесно-голубого цвета.

А. Одиночное деепричастие.

Б. Однородные обстоятельства, выраженные одиночными деепричастиями.

В. Деепричастный оборот.

6. Мимо окна лилась, заглядывая в него, рыжая струя огня.

А. Одиночное деепричастие.

Б. Однородные обстоятельства, выраженные одиночными деепричастиями.

В. Деепричастный оборот.

7. Благодаря массе новых впечатлений, день прошёл для неё незаметно.

А. Существительное с предлогом.

Б. Однородные обстоятельства, выраженные одиночными деепричастиями.

В. Деепричастный оборот.

8. Прищуриваясь и подмигивая, старик продолжал свой рассказ.

А. Существительное с предлогом.

Б. Однородные обстоятельства, выраженные одиночными деепричастиями.

В. Деепричастный оборот.

9. Несмотря на пасмурную погоду, гости гурьбой вывалили из дома и побежали к пруду.

А. Существительное с предлогом.

Б. Однородные обстоятельства, выраженные одиночными деепричастиями.

В. Деепричастный оборот.

10. Стая журавлей тянулась к югу и, оглашая воздух резкими криками, медленно исчезла вдали.

А. Существительное с предлогом.

Б. Однородные обстоятельства, выраженные одиночными деепричастиями.

В. Деепричастный оборот.

[*Ответы*: 1.Б; 2.Б; 3Б; 4.В; 5.Б; 6.С; 7.А; 8.В; 9.А; 10.С].

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис: учебник. 4-е изд., испр. Москва: Высш. шк., 2003. 416 с.

2. Гужва Ф. К. Трудные вопросы синтаксиса и пунктуации. Справочник для учителя. Киев: Радянська школа, 1981. 345 с.

3. Розенталь Д. Э. Сборник упражнений по русскому языку с диктантами. Москва: «ОНИКС 21 век», «Мир и Образование», 2004. 448 с.

4. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык: учеб. пособ. для студентов-филологов заочного обучения. Москва: Высшая школа, 1991. 559 с.

Помазунова М. С.

«ПОДОРОЖ МАЛЕНЬКОЇ КРАПЛИНКИ»

(заняття з рідної природи у старшій групі)

Мета: дати поняття дітям про різні стани води в природі, про її властивості, значення для всього живого; учити дослідним шляхом визначати стан води, робити висновки;

розвивати спостережливість, увагу та мислення;

формувати повагу до рідної природи і бажання берегти водні ресурси нашої країни.

Обладнання: паперова краплинка, малюки із зображенням різних водойм, склянки з водою, сіль, склянка з мильною водою, прислів'я та приказки про мову.

Хід заняття

Вихователь звертає увагу на Краплинку.

Вихователь: Я – Краплинка невеличка,
В мене є малі сестрички,
І по світу ми гуляємо,
Всіх водою напуваємо.
Але де живемо, не знаємо.
Дітки, нам допоможіть,
Де живемо, розкажіть.

Вихователь: Діти, давайте розглянемо малюнки і розкажемо, де живе Краплинка (*Діти розглядають малюнки*).

Діти: Краплинки живуть у річках, морях, озерах, струмках, у колодязі, криничці тощо.

Вихователь: Які водойми є поблизу ваших помешкань? (*Варіанти відповідей дітей*).

Вихователь: Як ви вважаєте, чи скрізь однакова вода? (*Відповіді дітей*).

Дослід: Прісна і солона вода.

У кожної дитини по дві склянки води: в одній – солона вода,а в іншій – прісна.

Вихователь пропонує дітям визначити, у якій склянці прісна вода, а в якій – солона.

Діти методом куштування визначають.

Вихователь: Як ви розумієте слово *прісна*?

Діти: Це вода без смаку, без запаху.

Вихователь: Основна маса води зосереджена в морях і океанах. У них вода гірко-солона. Хто був на морі, то, напевне, відчув цей смак. Зараз ми розглянемо панно, на якому зазначено, де в природі є вода і які вона має властивості.

Вихователь: У річці?

Діти: Прісна, проточна.

Вихователь: У струмку?
Діти: Прісна, проточна.
Вихователь: В озері?
Діти: Прісна, стояча.
Вихователь: В морі, океані?
Діти: Гірко-солона.
Вихователь: У джерельці?
Діти: Прісна, проточна.
Вихователь: У болоті?
Діти: Стояча, брудна.
Вихователь: У калюжі?
Діти: Стояча, прісна, брудна.
Вихователь: Жива вода дає життя,
Всьому живому в світі.
Якщо живе жива вода,
Тоді земля у квітах.
– А яку воду можна назвати «живою»?
Діти: Джерельну, мінеральну, освячену.
Вихователь: А яку воду вважають «мертвою»? Чому?
Діти: Забруднену воду вважають мертвою, адже від неї гине все живе.

На столі у вихователя – склянка з водою.

Вихователь: Краплинка принесла з собою ці склянки. Вона мандрувала і збирала воду.

Ось і склянка з водою, у якій прали із використанням прального порошку; у другій склянці вода, у якій мили фрукти; а це вода з джеоела. Як ви вважаєте, яка вода «мертва»? (*Відповіді дітей*).

Вихователь: Як мають поводитися люди, щоб вода у джерелах, морях та інших водоймах була прозорою, чистою, а головне – «живою»?

Діти: Розчищати річки, не засмічувати джерела, не забруднювати воду.

Вихователь: Вважається, що забруднити чи замутити джерело – то великий непрощенний гріх, розчистити ж, навпаки, – добро і благо.

– У нашого народу існувала така традиція: ніхто не мав права йти до криниці чи джерела в брудному одязі. Люди говорили: «Піду до криниці, вберуся в чоботи, щоб не мала на душі гризоти» або «Піду до кринички, вберуся до стрічки, щоб не мала від водички в білім тілі шкоди».

– Вода за недбале ставлення до неї могла покарати, а тим, хто був із нею щирим та добрим – дарувала здоров'я. Недарма кажуть: «Будь здоровим, як вода, і багатим, як земля».

Фізкультхвилинка:

Наберем з криниці

(Нахили тулуб вперед).
Чистої водиці.
Будем умиватись,
(імітація умивання).
Будем промовляти:
Водичко, водичко
Умий діткам личка,
Рожеві та білі, мов яблучка спілі.
Хлюп, хлюп, водиченько,
Хлюп, хлюп на личенько,
І на ручки і на ніжки
(Імітують миття рук та ніг: Хлюп, хлюп, хлюп).
Розв'язання проблемних ситуацій.
1. Вода лилась із крана невпинною цівкою.
– Хто це тут порядкував? – суворо запитала Аліна.
– То я руки мив, – почервонів Владик.
– А кран чого не закрутив?
– А хіба що? Вода ж ледь-ледь цідиться.
– Ледь-ледь, а кухлик за хвилину буде повний. До вечора ціле б озеро натекло.

Де не взявся Гавчик. Він облизнувся, бо дуже хотілося пити. Владик вилив воду з кухлика в мисочку. І Гавчик, помахуючи хвостом, заходився пити.

Тим часом кухлик наповнився знову. Владик полив на підвіконні квіти. Листочки примули розправилися й посвіжішали.

Усім, усім потрібна вода, – сказала повчально Аліна. – І людям, і птахам, і тваринам, і рослинам. А машини! Автомобіль без неї не обійдеться. Трактор також. І заводи.., і фабрики без води не працюватимуть.

То що ж мені зробити, щоб води вистачило всім? – запитав Владик?

Вихователь: А й справді, що?..

2. Учора я була біля річки і ось що побачила: троє хлопчаків майстрували з паперу човники і пускали їх у воду. А потім кидали камінці, намагаючись влучити у човник, і човники тонули.

Вихователь: Поміркуйте: чи добре робили хлопчики? Чому?

Вихователь: У скарбниці нашого народу дуже багато прислів'їв, приказок про воду. Пригадайте їх.

Діти: – Із маленького джерельця велика річка починається.
– Чиста вода – хворобі біда.
– Закрути тугіше кран, щоб не втік океан.
– Бережи воду, бо загубиш вроду.

Вихователь: А я хочу, щоб ви запам'ятали ще одне прислів'я: «Не брудни криниці, адже схочеш напитись водиці».

– Як ви розумієте значення цього прислів'я? (Варіанти відповідей дітей).

Підсумок.

Вихователь: У кожного з вас на столі є маленькі паперові краплинки. Ви їх можете подарувати нашій гості – Краплинці лише тоді, коли знайдете відповіді на запитання.

– До якої природи належить вода? Де мешкають краплини? Якою буває вода? Чому необхідно берегти воду?

Діти віджповідають на запитання і дарують свої крапельки Краплинці.

Помазунова М. С.

«І ЖИВУ Я В УКРАЇНІ, І З НЕЇ Я РОДОМ»
(урок громадянського виховання)

Мета: Ознайомити дітей з народною символікою – з калиною та вербою, показати їх значення для українців; дати поняття дітям про Україну як державу, про державні та народні символи; учити їх правильно вимовляти словосполучення українською мовою, розуміти українське мовлення, виразно читати вірші; розвивати мислення та мовлення; виховувати інтерес і повагу до національних традицій, любов до рідної землі, до своєї родини, Батьківщини.

Обладнання: гілочка верби, кетяги калини, горщик; портрети українських поетів Т. Г. Шевченка, Леся Українки; герб, прапор.

Хід заняття

Діти, сьогодні ми зібралися в українській кімнаті, аби розповісти про Україну – високорозвинену державу, яка має багату історію та культуру.

Україна – наша земля, наш рідний край. Україна – це червона калина біля хати, це верба коло річки, рушник, вишитий бабусиними руками.

Під віконцем – калина,
Тиха казка бабусі,
Ніжна пісня матусі,
Дужі руки у тата,
Під тополями хата,
Під вербою – криниця
В чистім полі – пшениця.

Діти, де ми з вами народились і живемо (*в Україні*). Столиця України (*місто Київ*).

Люди, які живуть в Україні, звуться (*українцями*), а ми з вами хто (*маленькі українці*).

У якому місті ми з вами живемо (*м. Дружківка*).

Які вулиці є в нашому місті? (*діти відповідають, на яких вулицях*

вони живуть).

Центр нашого міста – площа Соборна.

Які заводи є в нашому місті (*відповіді дітей*).

Яку назву має найбільша річка України – (*Дніпро*).

Є багато країн на землі,
В них озера, річки і долини
Є країни великі й малі,
Та найкраща завжди – Батьківщина.

В українського народу є символи – це калина і верба.

Послухайте уважно і відгадайте загадку:
У вінку зеленолистім, у червоному намисті
Видивляється у воду на свою хорошу вроду (*Калина*).

Ягоди калини дуже корисні, бо лікують багато хвороб, використовують і калиновий цвіт, свіжозрізану кору. А ще з калини готують різні смачні страви (печуть пироги, варять кисіль, варення). Ось така вона, калина, улюблениця нашого народу.

Вірші про калину:
Червоні кетіги калини
Горять вогнями усіма
Без калини нема України
Без народу Вкраїни нема.
Я не груша, я не слива
Я – калинонька вродлива
Я стою в зеленім місті
І в червоному намисті
А чому я так прибралась?
Бо до свята готувалась.

– Калина полюбила українську землю, на якій вона дуже гарно росте, а народ шанує її за пишну вроду й цілющі властивості. Немає такого села, де б не росла калина. (*Діти читають віршовані рядки про калину*):

Сонце гріє, вітер віє,
З поля на долину
Над водою гне з вербою
Червону калину.
Тече вода з-під явора
Яром на долину,
Пишається над водою
Червона калина.

– Діти, хто написав ці рядки? (*Великий український поет Т. Шевченко*).

Т. Г. Шевченко дуже любив калину і не раз згадував її у своїх віршах.

– Яку українську поетесу ви знаєте? (*Лесю Українку*).

Червона калина є символом отчого краю, нашої рідної України. Коли в давнину козак вирушав у далеку дорогу. Мати напувала його калиновим чаєм і давала з собою хліб з калини, а наречена прикріплювала до коня гілочку, щоб нагадувала козакові домівку, матір, кохану, його рідну мову.

– Діти, яка у нас рідна мова? (*українська*)

– Скажіть мені, ви полюбляєте свою рідну матусю? (*відповідь*)

– Як ніжно можна сказати про матусю? (*відповідь*)

Фізкультхвилинка

Ми мандруєм, ми мандруєм,
Україною подорожуєм.
Ось побачили Карпати:
Як вершину нам дістати?
Заглядаємо в озерця –
Не торкнутися нам дна!
Так ми довго-довго їхали,
Поки на Донеччину не приїхали…

Кожна людина пишається своєю рідною землею. А чи знаєте ви, що кожна держава у світі має свої головні символи, свої знаки? Україна теж має державні символи – Герб, Правпор, Гімн.

Що ви знаєте про державні символи?

Синьо-жовтий прапор маємо
Синє небо, жовте жито
Прапор свій оберігаємо
Він – святиня, знають діти.
Наш Герб – тризуб,
Це – воля, слава, сила
Наш Герб – тризуб,
Неволя нас косила
Та ми зросли, ми є,
Ми завжди будем,
Добро і пісню
Несемо ми людям!

У тризубі відображено триєдність життя. Це батько-мати-дитя, які символізують собою Силу, Мудрість і Любов.

Тато – найсильніший; мама – наймурріша.

– Гімн – це головна пісня нашої держави, яка прославляє Україну та її народ.

Слова палкі, мелодія врочиста,
Державний гімн ми знаємо усі
Для кожного села, містечка, міста
Це клич один з мільйонів голосів.
Серед лугу – лелека

І діброва далека,
І веселка над лісом,
І стрімкий обеліск
Все це є Україна –
Наша Батьківщина.

Рухлива гра «Дощик»

Іди, іди дощику
Зварим тобі борщику
У новому горщику
Тобі каша, а нам борщ
Щоб густіший ішов дощ.

(*Далі вихователь бере в руки вербові котики – діти називають, що це котики*).

Котики-воркотики
Всілися рядком,
Поїть сонце котики
Теплим молоком
Не глядить на котиків
Лиш вусатий кіт:
Мабуть, зна, що котики –
Це вербовий цвіт.

– У яку пору року можна побачити такі гілочки? (*Весною*)

– Чому називають котиками вербові бруньки? (*пухнаті, ласкаві*)

– Зацвіла верба, кажуть у народі… (*це прийшла весна*)

– Верба, як і калина є символом нашої України.

– А хто мені скаже, де росте верба? (*біля річки, понад дорогами, у парках*)

– Що плели з верболозу народні майстри? (*меблі, кошики, хлібнички, прикраси, забори*).

(*Діти беруть котики і разом співають*)

Ой вербо, вербо, вербице,
Час тобі, вербице, розвиться.

Прислів'я: Будь високим, як верба, а багатим, як земля (це говорили, коли хотіли комусь побажати приємне).

А ще в народі кажуть: без верби і калини – нема України.

А ще в народі було так, як саджали гілочку верби у землю, обов'язково співали. (*Давайте разом заспіваємо*):

Привітний і світлий наш сонячний дім,
Як радісно й весело жити у нім!
Тут мамина пісня та усмішка тата
В любові й добрі тут зростають малята.

– Якби вас попросили намалювати Батьківщину, то що б ви намалювали? (*маму, тата, свою родину, рідний дім, дитячий*

садок, друзів...)

Дитино українська!
Землю свою в рученятах тримай,
Люби, бережи її, зло не впускай
Тоді і до тебе зло не торкнеться
І ненька-земля тобі усміхнеться.

Наше заняття закінчується. Що ви дізналися сьогодні на занятті? Що запам'ятали?

Я хочу сказати спасибі моїм діточкам, які уважно слухали, гарно відповідали на запитання, співали та розповідали вірші.

Проскурин И. А.

СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ МОДЕЛИ
(к вопросу об изучении синтаксических норм русского языка в высшей школе)

Научный руководитель –
канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

Едва ли кто всерьёз решится подвергать сомнению существование прямых или опосредованных связей между языком и менталитетом.

Очевидно, что эти связи обладают двусторонней направленностью.

С одной стороны, язык (в своей лексической составляющей и своей грамматической составляющей) хранит память этноса о своём историческом прошлом; с другой стороны, язык формирует мировоззрение и поведенческие модели.

Автор работы «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества», языковед Вильгельм фон Гумбольдт утверждает, что, «когда народ в своём языке хранит силу синтетического установления в той степени, какая позволяет придать этой силе достаточное и соответствующее ей выражение, из этого прежде всего следует удачное, равное во всех своих частях, устройство языкового организма» [2, с. 216].

Следствием этого, по мнению Вильгельма фон Гумбольдта, выступает то, что «если глагол устроен правильно, то, учитывая главенствующее положение глагола в предложении, остальные части речи также должны иметь правильную конструкцию» [там же].

Кроме того, «эта сила, устанавливающая правильное и плодотворное соотношение между мыслью и выражением, пронизывает все составные части языка, и она не остановится перед лёгкими препятствиями, если ей же удалось преодолеть гораздо более сложную задачу синтеза предложений» [там же].

Хотелось бы подробнее остановиться на основном положении Вильгельма фон Гумбольдта о том, что «при обозначении предметов и

отношений между ними должны соблюдаться их правильные взаимосвязи; словесное единство под воздействием ритма должно приобретать максимальную прочность, а предложение, напротив, для обеспечения своей свободы должно сохранять границы между словами» [там же].

Да, в предложении, состоящем из подлежащего, сказуемого и дополнения возможны варианты перестановки слов:

Я тебя люблю.
Я люблю тебя.
Люблю я тебя.
Тебя люблю я.
Тебя я люблю.
Люблю тебя я.

Каждый из этих вариантов имеет право на существование, и всё-таки любой носитель языка понимает, в чём заключено различие между:

Я тебя люблю и *Люблю я тебя*.

Не следует забывать о том, что порядок слов в русском предложении связан с актуальным членением и обусловлен ситуацией речи или контекстом.

Таким образом, порядок слов в русском предложении всё-таки существует.

И задача преподавателей высшей школы состоит в том, чтобы объяснить его.

В повествовательных предложениях, в которых подлежащее входит в состав темы, а сказуемое включено в состав ремы или подлежащее и сказуемое вместе включены в состав темы, подлежащее обычно предшествует сказуемому (*По мостовой моей души изъезженной шаги помешанных бьют жёстких фраз пяты* (Маяковский) [7, с. 4]).

Если подлежащее и сказуемое входят в состав ремы (в том числе, в предложениях с нулевой темой), сказуемое предшествует подлежащему (*Но бесполезны все слова* (Кручёных) [6, с. 3]).

Дополнение обычно стоит после управляющего слова (*Николка положил гитару и быстро встал, за ним, кряхтя, поднялся Алексей* (Булгаков) [1, с. 14]).

Согласованное определение предшествует определяемому слову (*Подскочил ближний отрок Лукашка, принял красный княжеский корзно* (Вадим Викторович Каргалов. «Юрий Долгорукий») [5, с. 6]).

Несогласованное определение ставится после определяемого слова (*Мутная полая вода Клязьмы в ту весну, от сотворения мира шесть тысяч семьсот восемьдесят четвёртую, поднялась до самых Волжских ворот* (Вадим Викторович Каргалов. «У истоков России») [4, с. 9]).

Обстоятельства образа действия, выраженные наречиями на *-о*, *-е*, меры, степени, времени и места обычно предшествуют сказуемому (*Медведь, косолапо повернувшись на левую лопатку, глухо рыкнул, и, взрыв*

копну снега, пустился бежать (Есенин. «Яр») [3, с. 488]).

Предполагается, что знание этих правил, представление о необходимости движения мысли в тексте от темы к реме (от данного к новому, а не наоборот), позволит студентам использовать «гибкую» структуру русского предложения сообразно с коммуникативной ситуацией, а если положение о связи поведенческих моделей с порядком слов в предложении соответствует действительному положению вещей, то преподаватели высшей школы в силах повлиять на положительные изменения в мировосприятии и поведении студентов.

В любом случае знакомство студентов с нормами языка (и не только синтаксическими) должно привести их к убеждению в том, что, пусть особый, русский, но порядок в языке есть.

Правда, количество аудиторных часов, отведённых на «Современный русский литературный язык», постоянно изменяется в сторону уменьшения и, если так будет продолжаться и далее, едва ли будет оправдана надежда на формирование положительных поведенческих стратегий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков М. А. Дни Турбиных (Белая гвардия). Paris: Изд-во «Concorde», 1927. 97 с.

2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 1984. 400 с.

3. Есенин С. А. Полное собрание сочинений в одном томе. Москва: АЛЬФА-КНИГА, 2010. 719 с.

4. Каргалов В. В. Даниил Московский. У истоков России: исторический роман. Княжеству Московскому Великим быть: исторический роман. Москва: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2001. 432 с.

5. Каргалов В. В. Юрий Долгорукий: исторический роман. Москвав: «Издательство Астрель», «Издательство АСТ», 2000. 480 с.

6. Кручёных А. Е., Хлебников В. Мирсконца. Москва: Литография В. Титяева, 1912. 40 с.

7. Маяковский В. Я! Москва: Издательство Г. Л. Кузьмина и С. Д. Долинского, 1913. 18 с.

Прядко А. Р., Рибалко Л. В.

ТИПИ ПОМИЛОК В ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕКСТАХ ТОВАРІВ ПОВСЯКДЕННОГО ВЖИТКУ

Науковий керівник –

канд. філол. наук, доцент **Л. М. Тищенко**

Кожна людина щодня відчуває потужний вплив інформаційного тексту на товарах повсякденного вжитку. Нас приваблюють яскраві обгортки, етикетки з різнокольоровими малюнками, виразними слоганами. Наявність такої інформації викликає емоційний відгук, але не слугує для носіїв мови основним джерелом інформації про мовну норму, не формує їхній мовний смак. На жаль, з інформаційними текстами на товарах

повсякденного вжитку пов'язано багато «хвороб мови».

Мовна розкутість, тиражування мовних помилок на продукції масового споживання, які не зустрічають належної відсічі, притупляють почуття мовної відповідальності та виробляють байдужість до руйнування мовної норми.

На сучасному етапі стан мовної культури рекламної, етикетної та пакувальної продукції демонструє недогляд, а іноді й цілковите ігнорування культури мови.

Питання впливу ЗМІ в цілому та реклами зокрема на знання та вподобання глядачів, слухачів і читачів щодо товарів, послуг розглянуто в працях різних учених. Неабияку увагу приділяють сьогодні науковці й мовним помилкам різного рівня та роботі на попередження й виправлення їх. Водночас інформаційні тексти товарів повсякденного вжитку, зокрема й наявні в них помилки, не були об'єктом окремого вивчення, що й становить *актуальність* пропонованої наукової розвідки.

Мета дослідження – здійснити аналіз мовних помилок на пакувальних матеріалах товарів повсякденного вжитку.

Реалізація окресленої мети передбачає виконання таких *завдань*: зафіксувати мовні помилки на пакувальних матеріалах товарів, придбаних у різних мережах магазинів Донеччини; класифікувати зібрані мовні помилки; проаналізувати лексичні, словотвірні, граматичні (морфологічні, синтаксичні), орфографічні, пунктуаційні помилки в інформаційних текстах на товарах повсякденного вжитку; визначити вплив уживаних помилок на повсякденне мовне спілкування споживачів.

Джерельною базою роботи стали 237 інформаційних текстів на пакувальних матеріалах товарів повсякденного вжитку, у яких виявлено 54 мовні помилки.

Методи дослідження. У роботі використано описовий метод, методи лінгвістичного спостереження, а також прийоми класифікації та систематизації. Застосовано кількісний та порівняльно-зіставний прийоми.

Класифікуючи похибки в інформаційних текстах товарів повсякденного вжитку, ми виокремили лексичні, словотвірні, граматичні (морфологічні, синтаксичні), а також орфографічні та пунктуаційні помилки. Саме такі типи помилок були наявні в проаналізованих нами інформаційних текстах, безпосередньо стосуються предмета дослідження і негативно впливають на стан мовної культури, насамперед, споживача. Розглянемо їх докладніше.

Лексичні помилки в рекламі здебільшого пов'язані з незнанням значення слів і стійких виразів (слоганів) і зумовлюють їхнє неправильне вживання в тексті.

Словотвірні помилки – це помилки, спричинені застосуванням нетипових для української мови словотворчих засобів, порушенням закономірностей поєднання твірної основи і словотворчого засобу в

похідному слові.

Граматичні помилки є наслідком неправильного вживання форм або частин мови. Серед граматичних помилок розрізняють морфологічні та синтаксичні. Мовознавці граматичними помилками традиційно вважають порушення граматичних норм – творення частин мови, відмінювання і дієвідмінювання, побудови словосполучень і речень та поділяють граматичні помилки на морфологічні й синтаксичні.

Морфологічні помилки – це такі ненормативні утворення, що не відповідають формальному вираженню хоча б однієї з граматичних категорій роду, числа, відмінка, ступеня порівняння, особи, часу, способу, стану, виду.

Синтаксичні помилки – це ненормативна будова словосполучень і речень, порушення правильних зв'язків слів, словоформ у словосполученні й у реченні та зв'язків і порядку частин тексту.

Орфографічні помилки – це помилки, що виникають унаслідок порушення орфографічної норми, тобто порушення загальноприйнятих правил передачі слів та їхніх форм на письмі.

Виділяють два типи неправильного написання (набору) слів на продукції:

– власне орфографічні помилки – неправильні варіанти написання слів, що засвідчують порушення орфографічних правил і для яких альтернативно існує мовна одиниця, написання якої встановлюється орфографічною нормою;

– невласне орфографічні помилки – це помилки, які виникають за технічних причин і не є порушенням орфографічної норми.

Пунктуаційні помилки – це порушення норм пунктуації (пропуск розділових знаків, невмотивоване їх використання).

Сучасні виробники під час створення етикетно-пакувальної продукції приділяють недостатньо уваги її мовному оформленню, доказом чого є зібрані і проаналізовані найрізноманітніші помилки. Здебільшого причинами їх появи в інформаційних текстах продукції є незнання норм сучасної літературної мови, потужний вплив російської мови, що позначився на всіх рівнях мовної системи.

Серед зібраних і проаналізованих інформаційних текстів виявлено такі типи помилок:

1. Лексичні помилки в інформаційних текстах, розміщених на пакувальних матеріалах, етикетках тощо, здебільшого пов'язані з незнанням значення слів або їхнього перекладу: *шматочки риби обмокти в яйці, вафельні аркуші*, *залити горіхами, із додаванням вершкової олії* тощо

2. Серед словотвірних помилок найчастіше трапляється неправильне вживання префіксів (*позволити – дозволити, засіб необхідно взбовтнути – збовтати*) та суфіксів (*печіночний – печінковий*).

3. Граматичні помилки об'єднують морфологічні (*м'ясний пюре – м'ясне пюре*, *доглядають за волоссями, зберігаючи їх колір та блиск – доглядають за волоссям, зберігаючи його колір та блиск*) та синтаксичні (*підходить до кольорових речей – підходить для прання кольорових речей).*

4. Орфографічні помилки (*Ател'є «Мрія» – Ательє «Мрія»*, *св'яткова знижка – святкова знижка, ассортимент – асортимент* та ін.).

5. Пунктуаційні помилки, серед яких найчастіше трапляються порушення норм у вигляді пропущеного чи зайвого розділового знака (*вжити до дати зазначеної на упаковці – ужити до дати, зазначеної на упаковці*; *зберігати у прохолодному місці, у вертикальному положенні – зберігати у прохолодному місці у вертикальному положенні*).

6. Комплексні помилки. Під поняттям «комплексні помилки» розуміємо поєднання кількох видів мовних огріхів. Наприклад, на упаковці трав'яного збору написано: «*Зілля спориша, хвоща»*. Слово *«спориш»* належить до іменників II відміни, які в родовому відмінку однини мають закінчення -*у*, тобто повинно бути *«споришу»*. Слово «*зілля»* вжито у невластивому йому значенні. За тлумачним словником, зілля – різноманітні, здебільшого запашні трав'янисті рослини, а трава – настій, відвар з лікарських рослин або самі ці рослини, що їх застосовують як ліки. Отже, варто було б написати «*трава споришу, хвоща»*.

На етикетці та в рекомендаціях до свого товару «*Чорноморські кільки*» виробник одночасно допустив кілька помилок, а саме: ужито російські слова: *блюд* замість *страв, лука (цибулі), пропитатись (просочитись), дольки (шматочки), уложіть (покладіть), розбризкавшийся (розприсканий);* слово *грамів* має загальноприйнятий варіант скорочення *г (гр.*); між однорідними присудками *посоліть, поперчіть* немає коми.

У проаналізованих інформаційних текстах товарів повсякденного вжитку найбільше було виявлено лексичних помилок (15 одиниць, 27,7 %), дещо меншою є група словотвірних (12 – 22,2 %), граматичних (10 – 18,5%) і пунктуаційних (9 – 16,6 %) помилок. Незначною кількістю представлені орфографічні (7 – 12,9 %) і комплексні (1 – 1,8 %) помилки.

Інформаційні тексти на товарах повсякденного вжитку виконують роль мови спілкування між виробником та споживачем, тому правильне мовне оформлення тексту на них набуває важливого значення. Допущена помилка в таких інформаційних текстах – це негативний результат спілкування, унаслідок якого мети спілкування не досягнуто. Це викликає занепокоєння, бо споживач може сприйняти наявні помилки за норму. Тому виробникам необхідно пам'ятати, що грамотно оформлений інформаційний текст є однією з обов'язкових вимог і якнайяскравіше характеризує товар.

Радзієвська О. В.

ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗА ДОПОМОГОЮ РОЛЬОВИХ ІГОР

Форми, методи і технології інноваційного навчання досить різноманітні: розробка проектів, програм, планів, розв'язання нестандартних завдань, особистісно-орієнтований підхід, перехід від монологу до діалогу тощо.

Одним із пріоритетних і перспективних напрямів є ігрові технології (ділові, рольові ігри), що не лише мобілізує й активізує учасників педагогічного процесу, а й удосконалює знання з української мови, сприяють формуванню мовленнєвої компетенції. Педагогічні спостереження, власний досвід роботи дають нам змогу стверджувати, що рольові ігри передбачають залучення до навчальної творчої діяльності практично всіх студентів групи, стимулюють їх до спілкування, правильного й нормативного відтворення необхідного для опрацювання комунікативного матеріалу. Якісна лінгвістична підготовка і добре володіння літературною мовою є підґрунтям педагогічної майстерності педагога, обов'язковою умовою його професійної компетентності. Майбутній учитель початкової школи, якого вважають передусім словесником, має володіти інтонаційно багатим, виразним і різноманітним за лексичним складом і граматичною структурою, правильним, точним, логічним і доступним мовленням.

Становлення і розвиток професійної мовнокомунікативної особистості вимагає від фахівця знань із мови й високого рівня культури спілкування, мовної етики, розвинених риторичних здібностей. Отже, майбутній фахівець – це не лише мовно обізнана людина, а й професіонал із високим рівнем мовнокомунікативної компетенції. Стосовно компетенції: тут також новий підхід до того, що означає знати мову. Раніше – це знати слова, граматичні правила, зараз знати мову – це означає володіти і розвивати свою комунікативну компетенцію. Знання мови не є самоціллю, в соціумі важливим є саме спілкування, мовленнєва дія та її наслідки. Тобто, навчити мови – це значить сформувати комунікативну компетенцію. Серед учених немає єдиного погляду на визначення терміна «рольова гра». Рольова гра за психологічним словником – це діяльність, в якій діти беруть на себе ролі дорослих людей і в ігровій ситуації відтворюють дії дорослих і їх взаємини.

В енциклопедії професійної освіти рольова гра визначається як різновид ділової гри, метод підвищення психологічної компетентності та розвитку комунікабельності за рахунок придбання навичок:
а) партнерських взаємин з виконавцями в процесі колективного пошуку;
б) ведення переговорів із можливими діловими партнерами.

Отже, підсумовуючи викладене вище, вкажемо на основні ознаки,

покладені вченими в основу тлумачення рольової гри:

1) тип діяльності, в якому мотив полягає в самому процесі;
2) спосіб пізнання;
3) мовленнєва діяльність учнів;
4) маленька п'єса, що розігрується;
5) гра розважального характеру;
6) засіб розвитку комунікативних здібностей.

Таким чином, по-різному визначаючи родову приналежність рольової гри, автори чітко вказують на єдність компонентів рольової гри, її динамічний і стимулюючий характер.

Важливим в організації рольових ігор у процесі навчання є питання про педагогічні можливості цього засобу. Проведений аналіз наукової і навчально-методичної літератури показав, що рольова гра визнається багатим щодо функцій засобом навчання. В даному дослідженні спираємося на думку В. Скалкіна, який виділив наступні функції рольової гри: навчальну (сприяє оволодінню навичками і вміннями діалогічного мовлення); мотиваційно-збуджувальну (мотивує і стимулює навчальну пізнавальну діяльність); орієнтувальну (орієнтує учасників на планування власної мовленнєвої поведінки); компенсаторну (компенсує відсутність спілкування в реальних ситуаціях); виховну (сприяє формуванню особистості) [2, с. 95].

Визначаються такі основні правила рольової гри:

- студентові пропонується поставити себе в ситуацію, яка може виникнути за межами навчального закладу, в реальному житті;
- студентові необхідно адаптуватися в даній ролі в потрібній ситуації;
- учасникам рольової гри необхідно поводитись таким чином, ніби все відбувається в реальному житті, їх поведінка має відповідати ролі, яку вони виконують;
- учасники гри повинні сконцентрувати свою увагу на комунікативному використанні одиниць мови, а не на звичайній практиці їх відпрацювання та закріплення в мовленні.

Гра може бути успішною, якщо керівникові вдається:

1) створити атмосферу, вільну від тривожності, побоювань;
2) показати учасникам гри, що його цікавить перш за все сама гра, те, про що кажуть студенти, а не просто мовна форма їх висловлювань;
3) довести учасникам, що він повністю довіряє їх самостійності та готовий передати їм певну частину роботи з організації та контролю за ходом гри;
4) показати учасникам гри, що в процесі гри він виступає або у ролі консультанта, або як рівноправний учасник, а не як авторитарна сила, що намагається контролювати та регулювати весь процес;

5) бути максимально стриманим і тактовним, особливо під час виникнення конфліктних ситуацій у ході гри;
6) забезпечувати максимальну різноманітність рольових ігор за формою, змістом та організацією проведення .

Для реалізації ігрових технологій Н. Волкова пропонує вправи на формування комунікативно-мовленнєвих, інформаційно-інструментальних та організаційно-технологічних умінь, що спрямовані не лише на практичне оволодіння процедурою й «технологією» комунікації на основі відпрацювання її важливих елементів, а також виразності мовлення, що значною мірою сприяє оволодіння інтонаційними (фразовий, логічний наголос, логічна і психологічна паузи, мелодика) і стилістичними (лексика, фразеологія і контекст, структура мови) засобами.

Визначаються основні види вправ:

1. Вправи на розвиток уміння аргументувати власні думки.
2. Вправи на опрацювання смислових наголосів.
3. Вправи на формування вміння правильно дихати.
4. Вправи на діагностування емоцій та емоційного ставлення до події.
5. Вправи на розвиток уваги (зорової, слухової) [1, с. 234–236].

Досліджуючи значення і роль рольової гри у процесі навчання вчені відзначають, що рольова гра допомагає спілкуванню, сприяє передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам’яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис, як колективізм, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність. Рольові ігри спрямовані на приведення у дію механізмів мотивації, а тому й на підвищення ефективності навчання спілкування. Рольова гра є особливим типом діяльності, в якому мотив полягає в самому процесі, у змісті самої дії. Вона одночасно спирається на свідоме і підсвідоме оволодіння навчальним предметом, зокрема передбачає вплив на емоційну сферу студентів з метою полегшення запам’ятовування матеріалу. Саме в рольовій грі створюються передумови для використання всіх засобів впливу на психіку, а також дотримується принцип індивідуального навчання через групове.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.

2. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи. Київ: Радянська школа, 2005. 158 с.

3. Энциклопедия профессионального образования / под. ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, 1998. Т. 1: А–Л. 568 с.

Радзієвська О. В., Ульянова Е. В.

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЛЕНГУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Сленг - це соціальний різновид мови, вживаний обмеженим числом людей і відрізняється своєю особливою структурою (фонетикою, граматикою, лексемним складом і семантикою) від мовного стандарту. Сленг використовується з метою зробити мову тієї чи іншої соціальної групи незрозумілою для непосвяченого. Для сленгу характерно не тільки потворення існуючих слів мови, а й численні запозичення, зовнішній вигляд яких нерідко модифікується таким чином, що вони нічим не відрізняються від інших лексем певної мови.

Аналіз сленгу нерозривно пов'язаний з поняттям мовної норми, на тлі якої виступають його сутнісні характеристики. Норма в мові – це «історично обумовлена сукупність загальновживаних мовних засобів, а також правила їх відбору та використання, визнані суспільством найбільш придатними в конкретний історичний період» [1, с. 685]. Найбільш характерною ознакою мовної норми – відносна стабільність і диференційованість мовних засобів.

М. М. Семенюк зазначає, що «мовна норма являє собою «сукупність найбільш стійких, традиційних реалізацій елементів мовної структури, відібраних і закріплених мовною практикою» [2, с. 596]. Це означає, що норма властива будь-якій формі існування мови, в тому числі і сленгу.

Не підлягає сумніву, що норма літературної мови і норма сленгу мають свою особливу специфіку. З цієї точки зору сленг можна визнати безладним набором специфічних лексем, оскільки природа мови визначає не тільки умови побутування діалектів, але і їх функціональну своєрідність. Не можна не згадати і генетичну специфіку сленгу, яку неправомірно визначати тільки на основі синхронного дослідження або тільки на матеріалі лексики. Як показали спеціальні дослідження, найбільш консервативною і стійкою частиною сленга, на відміну від професійних діалектів і жаргонів, є слова, що походять від давньоанглійської мови. Так, сленгове слово wrinkle (спритність, хитрість) не має нічого спільного з wrinkle (зморшка), а походить від німецького Ranke (підступи, інтриги) і безпосередньо пов'язане з датським wrenc (хитрість).

Слово lark (гра, жвавість, жарт) не є метафорою від lark (жайворонок), а походить з датського lac, (гра, танці). Дієслово to spoon (доглядати, сохнути, страждати), а також spoon в значенні (дурень) не мають нічого спільного з англ. spoon (ложка), а походить з датського spanan, sponan (займатися звідництвом), а також (легко переконувати, умовляти).

Найбільш стабільна частина словникового складу сленгу, на відміну від професійної лексики і жаргону, співвідноситься з лексемами

англійських територіальних діалектів. Це цілком логічно, бо, як відомо, початковими носіями сленгізмів були, з одного боку, селяни з різних областей Великобританії, що йшли до міста на заробітки, а також збанкротілі міщани (більшість з них – вихідці з селян), а з іншого боку – різного роду декласовані елементи, які також вийшли з селянського стану.

Розглянемо ряд сленгових лексем, що відтворюють генетичні зв'язки з відповідними словами англійських територіальних діалектів:

Lush (п'яний) використовується у Новій Зеландії, американському сленгу та діалектах Шотландії, наприклад: «the rolling kinddeys ... got bloody lushy» [3, с. 45].

Map (голова; портрет), шотландський діалект: «Our John has gotten his map done ... some think it very like him [3, с. 33].

Mooch, mitch (бовтатися без діла): «I jis' mooch'd, about the town; That bwoy han't ben to school today, he's ben mitchen» [3, с. 135].

Mug 1) (рот; особа): «Swipe in V mug, Jem, swipe 4m in mug»; 2) (гримаса): «The low comedian had mugged at him fifty nights for a wager».; 3) (бити): «I'll mug you if you talk like that»; 4) (туман; невеликий дощ) (від норв. mugga): «it mugs a little; yer can not call it rain»; 5) (обманювати, обдурювати): «do not you a muggin of me»; 6) (збиратися (разом): There are father, mother and children, mugging together in one room; 7) (напитися, бути п'яним): «She'd got some money, so she was mugging yesterday» [3, с. 194].

Nark (приставати до когось, мучити, докучати): «Tim'd better dew as he tells that or they'll nark him» [3, с. 228].

Prog (їжа): «They give us very good prog at school» [3, с. 627].

Spud (картопля): «I am going to dig up some spuds; We lived on spuds welly all thru 'the strike» [3, с. 696].

Збігаються в сленгу і в діалектах слова: to cat (нудити), to call (лаяти), • to cotton (любити), creature (віскі), to splice (одружуватися), bone (гарний) і ін.

Разом з тим, словниковий склад сленгу і сучасних територіальних діалектів не збігається повністю. У процесі розвитку мови з сленгу, зникала частина слів, що зберігаються в діалектах. З іншого боку, лексеми, характерні для ранніх періодів різних діалектів (північних, південних і т.д.), що вийшли з ужитку діалектної мови, можуть зберігатися в сленгу.

Слід зазначити, що як для англійських територіальних діалектів, так і для сленгу досить характерним є явище енантіосемії, тобто використання однієї і тієї ж лексеми з протилежними значеннями. Наприклад: brick (хороший, поганий) bucked (втомлений, діяльний, енергійний); cheesy (яскравий, помітний, потертий, пошарпаний); fresh (пьяний, тверезий); to fence (купувати, продавати); game (дурень, розумний); hairy (чудовий, погано вихований); to gut (наповнювати, спорожняти); hank (час відпочинку, докучати, не давати спокою), jerry (туман, виявлення,

відкриття чогось); to floor (провалитися на іспиті, добре здати іспит); cud (затишний, зручний, важкий) та ін.

Відзначимо, що в соціальних діалектах, що мають безліч синонімів і омонімів, цілий ряд слів може приймати значення своїх синонімів, одночасно, входячи не тільки у поточний, але і в інші синонімічні ряди. Багато лексем соціальних діалектів нерідко переймають значення своїх омонімів. Як вказує англійський лінгвіст Дж. Х. Макнайт, безліч латинських корінь, представлених в сучасній англійській літературній мові як нейтральні слова, в лінгво-соціальному відношенні, за своїм первинним складом і значенням точно відповідають англійським сленгізмам, отриманих в результаті метафоризації: apprehend (= to catch on), impose (= to put over on), fool (= swind bag, blow hard), effrontery (= face, cheek), precocious (= half-baked), delirious (= off one's trolley, off one's rocker) [4, с. 34].. Відсутні данні про те, що зазначені лексеми в латинській мові були соціально забарвлені або носили розмовний характер.

Отже, всі вище зазначені факти дозволяють нам зробити висновок про те, що англійський сленг історично сформований на базі англійських територіальних діалектів різних регіонів та інших давніх мовних елементів. Ми також можемо стверджувати про те, що сленг є загальною для всіх носіїв мови лінгво-соціальна норма, яка, реалізуючись на рівні розмовної мови (фонетики, граматики, лексики) генетично і функціонально відрізняється від інших жаргонних і професійних елементів мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий англо-російський словник в 2-х томах / Ю. Д. Апресян, І. Р. Гальперін, Р. С. Гинсбург та ін. 4-е вид.: випр. з доп. Москва: Російська мова, 1987. 805 с.

2. Семенюк М. М. Загальне мовознавство: Форми існування, функції, історія мови. Москва, 1970. 705 с.

3. Dictionary of Slang and Unconventional English / Compiled by Eric Partridge. London: Routledge & Kegan Paul LTD, 1962. 2 Vol. 708 p.

4. McKnight G.H. Modern English in the Making. New York, 1923. 449 p.

Решетняк О. О., Коваленко Д. А.

ДО ПИТАННЯ ПЕРЕДУМОВ РОЗВИТКУ КОМП'ЮТЕРНОГО СЛЕНГУ

На сьогодні триває бурхливе зростання досягнень науки, сучасні технічні розробки постійно залучають до реалій. Інформаційні технології проникли до найрізноманітніших сфер життя людини. Разом із ними в нашій мові з'явилися нові слова. Одні з них відомі найширшому загалові, іншими користуються лише ті, хто безпосередньо пов'язаний із цими технологіями.

У світі розвиткові мікропроцесорної та обчислювальної техніки, комп'ютерним технологіям й на сьогодні приділено велику увагу. У

зв'язку з чим надзвичайно активно поповнюється новою лексикою саме царина комп'ютерних технологій: нові одиниці із професійного лексикону програмістів і розробників комп'ютерної техніки переходять до розряду загальновживаних, адже кількість людей, які мають стосунок до комп'ютерів, постійно зростає. І паралельно з цим явищем триває ще один закономірний, із погляду лінгвістики, процес – утворення особливого прошарку національної мови – комп'ютерного сленгу.

Комп'ютерний сленг виник водночас з появою електронно-обчислювальних машин. Із розвитком обчислювальної техніки в Україні також почала складатися специфічна мова, якою користуються між собою комп'ютерники. Сучасні явища залучили до цієї галузі широкі верстви населення, які сприйняли й збагатили комп'ютерну сленгову лексику. Порівняно молодий вік спеціалістів, зайнятих у цій галузі фахової діяльності, а також популярність комп'ютерів у молодіжному середовищі, схильному до вживання жаргонної та сленгової лексики, визначають моду на комп'ютерного сленгу в цієї категорії користувачів.

Основна причина такої швидкої появи нових слів комп'ютерного сленгу, звичайно ж, – стрімкий, стрибкоподібний розвиток самих інформаційних технологій. Якщо переглянути численні журнали, які висвітлюють новини ринку комп'ютерних технологій, то можна констатувати, що майже кожного тижня репрезентуються технічні розробки. І в умовах такої технологічної революції кожне нове явище в цій царині має отримати своє словесне визначення, свою назву. Майже всі інновації зазвичай з'являються в США. Отже, зрозуміло, отримують найменування англійською мовою. Коли ж про ці технічні новинки дізнаються і в Україні, то для багатьох, звичайно ж, не знаходиться еквівалента в українській мові. І тому комп'ютерникам доводиться використовувати оригінальні терміни. Англійські назви, які все більше й більше наповнюють українську мову, а також відсутність в останній стандартизованої термінології в цій сфері і спричинили появу комп'ютерного сленгу.

Чимало усталених професійних термінів досить громіздкі й незручні в повсякденному використанні. Виникає потужна тенденція до скорочення, спрощення слів. Наприклад, один із найуживаніших термінів «motherboard» має такий відповідник в українській мові як «материнська плата». В сленгу цьому слову відповідає *материнка, мама, мамка*. Є й інший приклад: «CDROM Drive» у технічній українській мові має такий відповідник – «дисковод компакт-диска», тоді як у сленгу – *сідюк, сідюшник*.

Крім того, значна кількість, які працюють із обчислювальною технікою в нашій країні – це молодь. У зв'язку з цим знову-таки з'являється бажання «розбавити» ці терміни гумором, додати природне

емоційне забарвлення, елемент невимушеності. Варто пригадати *флоповерт* «дисковод для гнучких дисків» або *втоптаний* «стиснутий програмою-архіватором».

Водночас, усе більше молоді живуть комп'ютерними іграми, які також стали потужним джерелом появи нових сленгізмів: *бродилка, стрілялка, гонка* – типи комп'ютерних ігор; *старкрафтер* «гравець у комп'ютерну гру Star Craft»; *фіфер* «гравець у комп'ютерну гру FIFA»; *квакати* «грати у комп'ютерну гру Quake» тощо. Треба також зауважити той факт, що багато непрофесійних користувачів не володіють достатнім рівнем знання англійської мови. Але, так чи так, їм все одно доводиться користуватися новою англійською термінологією, і найчастіше відбувається неправильне прочитання англійського слова. Так, від неправильного прочитання словосполучення «no carrier» у сленгу з'явився вислів *но кар'єр*, що позначає «відсутність зв'язку при додзвонюванні через модем»; або «device is not ready» – *дівиця не готова*.

Унаслідок цього користувачі комп'ютерів заговорили вигаданою ними ж мовою. Психологічною основою вживання сленгу є бажання мовців бути дотепними, прагнення вразити співрозмовників свіжістю та яскравістю висловлювання, уникнути звичних, затертих слів і фраз, інколи виявити зневагу або байдужість до предмета висловлювання.

Отже, можна виділити принаймні два основні мотиви вживання комп'ютерного сленгу непрофесійними групами. Це, по-перше, бажання самоствердитися, по-друге, приваблива легкість та невимушеність сленгізмів на противагу обтяженості необхідних для позначення комп'ютерних реалій слів у літературній мові. Образність, емоційність і експресивність – невід'ємні властивості сленгу взагалі та комп'ютерного зокрема.

Як й інші професійні різновиди мови, комп'ютерний сленг має свою сферу вживання – спілкування спеціалістів-комп'ютерників у неофіційному та невимушеному середовищі. Будучи засобом комунікації, він виконує певні функції:

– експресивну (створення образного, виразного найменування поняття, яке вже має нейтральне позначення в термінології);

– емоційно-оцінну (передача ставлення носіїв сленгу до об'єкта, який називається);

– функцію економії мовних ресурсів (у комп'ютерному сленгу багато слів, які є стислими й при цьому емоційно забарвленими еквівалентами громіздких термінів);

– функцію категоризації та систематизації (для фактів і понять, особливо актуальних у свідомості носіїв сленгу; відбувається членування, деталізація об'єкта називання, внаслідок чого утворюються розгалужені родо-видові відношення);

– номінативну (позначення нового поняття, заповнення термінологічних лакун). Оцінна функція комп'ютерного сленгу, на нашу думку, переважає.

Крім того, можна ще виділити ідентифікаційну (є показником належності людини до фахівців), рідше – ізотеричну функції (є засобом відчуження від нефахівців). Сленг використовується також для передачі емоцій та оцінки. Можна припустити, що лексичний склад комп'ютерного сленгу і його тематична структура можуть вказувати на ті аспекти професійної діяльності, які викликають найбільше емоцій або традиційно заслуговують на ту чи ту оцінку.

Номінативна функція комп'ютерного сленгу зумовлена тим, що розвиток термінологічної сфери комп'ютерних технологій, особливо в галузі телекомунікацій, відстає від розвитку самої галузі, і номінативну функцію термінології перебирає на себе сленг.

Наявні в комп'ютерному сленгу оцінні одиниці дозволяють зробити висновок про те, яка сфера діяльності відіграє в цьому професійному колективі найважливішу роль і, відповідно, оцінюється позитивно або негативно. Високу оцінку спричинює компетентність людини у своїй галузі, надійність апаратного та програмного забезпечення. Для комп'ютерних програм велике значення має також функціональність. Відсутність перерахованих якостей призводить до негативної оцінки.

Треба зазначити, що в українській мові триває процес взаємообміну лексикою між різними професійними та груповими сленгами, а також загальним сленгом. Так, *рулез, рулезний* «гарно, гарний»; *кривий* «який погано працює»; *юзати* «використовувати, застосовувати»; *ламер* «недосвідчений користувач у певній галузі» втратили статус одиниць професійного мовлення й увійшли до складу загального сленгу.

Отже, тематичні групи комп'ютерного сленгу охоплюють ті сфери професійної діяльності, які найактивніше обговорюють у середовищі комп'ютерників. Це такі теми: спілкування людини з комп'ютером, учасники цього спілкування, апаратне й програмне забезпечення, а також фірми, які його виробляють.

Рижеголова Г. О.

«З ПРИРОДОЮ ЖИВИ У ДРУЖБІ, ТО Й БУДЕ ВОНА ТОБІ У СЛУЖБІ»

(Сценарій свята)

1. Вітання команд.

1 клас

2 клас

3 клас

4 клас

ПРАВИЛА ГРИ.

Я буду вам задавати питання, а ви відповідати. За правильну відповідь ви отримуєте по 1 балу. Якщо почуємо викрики, підказки – знімаємо бал з команди.

За виконанням цих правил буде слідкувати наше шановне журі:_____.

2. Хто швидше відгадає загадки?

1 клас

1. Комаха, яка збирає квітковий нектар і перетворює його на мед. (*Бджола)*

2. Низький та колючий, солодкий, не пахучий. Ягідку зірвеш – руку обдереш. *(Агрус)*

3. Птахів змушує летіти у вирій голод чи холод? *(Голод)*

4. Сам маленький, а шубка дерев'яна. *(Горіх)*

5. Хто раніше всіх встає? *(Півень)*

6. Дихають, ростуть, а ходити не можуть. *(Рослини)*

7. Велика хижа морська риба. *(Акула)*

8. Хто на собі ліс носить? *(Їжак)*

2 клас

1. Комаха, яку бояться птахи. *(Сонечко)*

2. Влітку – в шубі, а взимку – голе. *(Дерево)*

3. Сидить кішка на віконці, і хвіст, як у кішки, а все ж не кішка. *(Кіт)*

4. Сам чорний, та не ворон, є роги, та не бик, шість ніг без копит. *(Жук)*

5. Дуже товсті ноги маю, ледве їх переставляю,
Сам високий я на зріст, замість носа в мене хвіст. *(Слон)*

6. Скільки пальців на ногах у страуса? *(2)*

7. Куди зайцеві зручніше бігти – згори чи вгору? *(Вгору)*

8. Хитра кума сліди замела. *(Лисиця)*

3 клас

1. Видивляється у воду на свою хорошу вроду. *(Калина)*

2. Очі – на ногах, а будиночок – на спині. *(Равлик)*

3. У чистім полі він росте:
На високих ніжках, у зелених панчішках,
Квіточки блакитні, оченьки привітні. *(Льон)*

4. У воді купалася, та все ж сухою залишилася. *(Качка)*

5. Уночі гуляє, вдень спочиває,

6. Має круглі очі, бачить серед ночі. *(Сова)*

7. Яку користь дають сови?

8. Хто любить перестрибувати з гілки на гілку? *(Білка)*

9. Влітку наїдається,

Взимку відсипається. *(Ведмідь)*

4 клас

1. Під одним ковпаком сімсот козаків. (Мак)

2. Б'ється, стука молоток, поправляє нам садок. *(Дятел)*

3. Між крижин відважно плава,

Обганяє пароплави.

Тож ви знаєте, що він, – називається... *(Пінгвін).*

4. Хто є ворогами пінгвінів у морі? *(Тюлені)*

5. Найспритніша тварина-бігун. *(Гепард)*

6. Навесні веселить, влітку холодить, восени годує, а взимку гріє. *(Ліс)*

7. Скільки ніжок у комахи? *(6)*

8. Білі дзвіночки висять, гойдаються, як вони називаються? *(Конвалії)*

3. Конкурс «Перлини народної творчості»

Нам відомо багато прислів'їв, але сьогодні ми пригадаємо ті, які стосуються охорони і збереження природи. Для цього пограємо у гру «Знайди пару». Вам необхідно з'єднати слова і зачитати утворені прислів'я.

Рослини – це окраса землі.

Зрубали дерево – прощайте, птахи.

Де знищується природа, там закінчується життя.

– Бережеш дерево – бережеш життя.

4. Конкурс Хто більше …. знає про Україну?

Завдання 1. Називаємо по черзі назви міст не повторюючись.

Україна багата своїми великими містами: їх 25. Найбільші – Київ, Харків, Одеса, Дніпропетровськ, Донецьк, Львів, Кривий Ріг, Запоріжжя, Миколаїв, Маріуполь, Полтава, Луганськ, Житомир, Суми.

Завдання 2. Називаємо національні символи України по черзі, не повторюючись.

5. Конкурс – ВПІЗНАЙ МЕНЕ

На дошці – малюнки 4 птахів і 4 рослин із порядковими номерами. За описом тварини чи рослини команда повинна відгадати, про кого або про що йде мова. Хто швидше підніме картку з порядковим номером, той заробляє 1 бал. Переможе та команда, яка заробить більше балів.

1. Ця квітка може «постояти» за себе, бо має голки. Її ніжний аромат наповнює округу. Яку квітку вважають королевою квітів? *(Троянду)*

2. Цей гарний і цінний птах заслуговує на увагу людей і охорону. В одній із відомих дитячих казок його назвали «гидким каченям». *(Лебідь)*

3. Цей овоч росте на городі. Буває червоного, жовтого та зеленого кольору, вважєються чемпіоном за вмістом вітамінів? *(Солодкий перець)*

4. Пташеня цього птаха малесеньке – 3 г, але воно хоч і сліпе, несе на спині інше пташеня. Що ж воно робить? Викидає всіх із гнізда. Але мине 4 дні, і цей інстинкт зникне. Ці птахи не висиджують і не виховують своїх дітей, а підкидають їх різним птахам. *(Зозуля)*

5. Ця рослина велика на зріст. На її честь назвали один з літніх місяців. Це наймедоносніша рослина нашої місцевості? *(Липа)*

6. Великий птах із довгими ногами й прямим дзьобом, полює в місцях, багатих на воду. Про нього в народі кажуть: «Птах, що приносить дітей, щастя». *(Лелека)*

7. Без цієї приправи мама не зварить борщ. Дерево-кущ – символ слави? *(Лавр)*

8. Ці птахи можуть передбачити погоду. Ще їх називають маленькими барометрами. Про них в народі кажуть: низько літають над землею – на дощ. *(Ластівка)*

6. Конкурс: Збери пазл.

Треба найшвидше скласти пазл

Назвати пору року, назви місяців цієї пори і 3 характерні риси ознаки.

7. Конкурс «ХУДОЖНИК»

5 представників з кожної команди із зав'язаними очима малюють козу.

Перші номери – роги, другі – копита, треті – голову, четверті – хвіст, п'яті – тулуб.

8. Конкурс «ПОКАЗУХА»

Гра проводиться разом із уболівальниками. Я кожному гравцю на вушко кажу назви тварин. Один учасник із команди пантомімно зображує тварин, уболівальники відгадують. Виграє та команда, чиї вболільники відгадають більше слів.

1 клас – Заєць, Кобра, Кіт, Мавпа.

2 клас – Слон, Кенгуру, Жирафа, Пінгвін.

3 клас – Лисиця, Мишка, Верблюд, Курка.

4 клас – Журавель, Ведмідь, Крокодил, Собака.

9. Підсумок гри

Ось і добігла кінця наша подорож у світ природи. Ви всі добре сьогодні попрацювали. Хочеться вірити, що ті знання, які ви отримали сьогодні, не забудуться ніколи. Тож піклуйтеся про «братів наших менших», будьте природі друзями!

Слово журі. Заключне слово.

Оця стежина веде дитину
У світ природи, дивний світ
Де є метелик, і є калина,
Сніжинка біла і маків цвіт.

Де соловей співає пісню,
Не скривдь нікого жорстокою рукою,
Що є у світі – то ж все твоє.
За всю турботу та щиру ласку
Природа віддячить тобі не раз.
Тож не поруш чарівну казку,
Нехай усіх вона радує нас.

Рижих А. С.

БІОЛОГІЧНА РОЛЬ В ОРГАНІЗМІ ЛЮДИНИ МАКРО-, МІКРО- ТА УЛЬТРАМІКРОЕЛЕМЕНТІВ

У сучасних умовах погіршуються показники здоров'я дітей, підлітків та осіб похилого віку. Виявлено підвищений рівень таких захворювань, як хвороби серцево-судинної системи, депресія, швидка втомлюваність, виразкова хвороба шлунку серед дітей і підлітків. Однією з найважливіших причин погіршення стану здоров'я є незадовільне харчування. На сьогодні це питання є дійсно актуальним.

Для збереження свого здоров'я людина повинна забезпечувати організм збалансованим надходженням поживних елементів. Організм людини отримує хімічні елементи із зовнішнього середовища разом із їжею, водою і повітрям. Із продуктів харчування до організму людини хімічні елементи надходять в іонному стані (наприклад, Кальцій (Ca^{2+}), Натрій (Na^{+}), Калій (K^{+}), Магній (Mg^{2+}), Манган (Mn^{2+}), Цинк (Zn^{2+}), Ферум (Fe^{2+}), Купрум (Cu^{2+}) і Кобальт (Co^{2+}), хлорид (Cl^{-}), йодид (I^{-}), Фосфор у вигляді фосфат-аніону (PO_4^{3-}), Сульфур – сульфат-аніону (SO_4^{2-}), Молібден – молібдат-аніону (MoO_3^{2-}), Селен – селеніт-аніону (SeO_3^{2-})) у вигляді мінеральних солей, або у білково-зв'язаному вигляді (Карбон, Нітроген, Сульфур, Гідроген). Питання щодо ролі хімічних елементів в організмі людини досліджували В. І. Вернадський, В. В. Ковальський, А. І. Венчиков та інші.

Керують процесами обміну речовин, підтримують фізичну та хімічну цілісність клітин і тканин в організмі людини мікро- та макроелементи. Ось чому їх недолік, так само як і надлишок, буде негайно позначатися на здоров'ї людини.

Вивчення потреби людини в хімічних елементах відіграє важливу роль у питаннях лікувального та дитячого харчування. Так, наприклад, дитячому організму (від новонародженого до 12-річного) потрібно, як встановлено, у три рази більше іонів купруму, ніж дорослому. В. В. Ковальський зазначає, що вивчення потреби людини в хімічних елементах повинно обов'язково проводитися з урахуванням особливостей вмісту їх у ґрунті, воді та продуктах харчування в межах визначених геохімічних провінції [1].

Існує низка різних класифікацій хімічних елементи, що містяться в

організмі людини. Так, залежно від кількісного вмісту все біогенні хімічні елементи В. І. Вернадський розділив на макро-, мікро- і ультрамікроелементи.

Таблиця 1.1

Класифікація хімічних елементів за В.І. Вернадським

	Макроелементи	Мікроелементи	Ультрамікроелементи
Вміст в організмі, %	10^{-2} і більше	від 10^{-3}% до 10^{-5}% і менше	менш 10^{-12}%
Хімічні елементи	C, H, O, N, P, S, Na, K, Ca, Mg, C1	I, Br, F, Fe, Cu, Al, Mn, Co, Ba, Zn, Li, Mo тощо	Hg, Au, Cr, Si, Ni, Ti, Ra тощо

На сьогодні в літературі ультрамікроелементи об'єднані з мікроелементами в одну групу. Використовуючи цю класифікацію, оцінити роль і значення того чи того елементу не можна, бо в ній не зазначається біологічна роль та функції елементів в організмі людини.

Проведені В.І. Вернадським дослідження підтвердили припущення про близькість хімічного складу земної кори і живих організмів. Так, наприклад, всі хімічні елементи, що містяться в морській воді, можна виявити в організмі людини, а також і в земній корі.

Хімічні елементи, що постійно входять до складу всіх організмів називають біогенними елементами. В основному це 22 елементи, співвідношення яких у живій і неживій матерії різне [2, с. 53].

Подальший розвиток біогеохімія отримала в працях А. П. Виноградова, В. В. Ковальського, Г. А. Бабенко та інших авторів, якими були проведені дослідження мінерального складу ґрунтів у різних районах і вплив цих ґрунтів на мінеральний склад рослин і тварин, що мешкають у відповідних зонах [1].

А. П. Виноградов, аналізуючи дані про зміст хімічних елементів у земній корі, ґрунтах, морській воді, рослинах і тваринних організмах, встановив, що найбільш поширені в земній корі такі елементи: Оксиген, Силіцій, Алюміній, Ферум, Кальцій, Натрій, Калій, Магній, Титан, Карбон (займає 16-е місце). Основу живих організмів становлять лише шість хімічних елементів – неметалів: Карбон, Гідроген, Оксиген, Нітроген, Фосфор і Сульфур, загальна масова частка яких в організмі людини становить 97,4%. Серед неметалів біогенними є також Хлор (масова частка 0,15%), Флуор, Йод і Бром.

Макроелементи – Карбон, Гідроген, Оксиген, Нітроген, Фосфор, Сульфур, Хлор, Магній, Калій, Кальцій і Натрій, масова частка яких в організмі людини складає 99,36% (таблиця 1.5), є головними компонентами всіх органічних сполук, беруть участь у проведенні нервового імпульсу по клітинах нервової системи. Аналізуючи літературу з досліджуваної теми були складені зведені таблиці, в яких показана

біологічна роль та вплив надлишку та нестачі макроелементів на організм людини.

Таблиця 1.5

Вміст макроелементів в організмі людини

Елемент	Масова частка (в %)	Маса (в г / 70 кг)
Карбон	21,0	14700
Оксиген	62,4	43680
Гідроген	9,7	6790
Нітроген	3,1	2170
Фосфор	0,95	665
Сульфур	0,16	112
Кальцій	1,5	1050
Калій	0,35	245
Натрій	0,15	105
Магній	0,05	35
Всього	99,36	69552г ≈ 70 кг

Учені вважають, що організм кожної людини це мікросвіт, де можна знайти майже всі мікроелементи, що існують у природі, які дуже важливі для нашого життя і здоров'я та містяться у клітинах у дуже малих кількостях: Цинк, Манган, Купрум, Йод, Флуор та інші. В організмі людини вважаються незамінними 14 мікроелементів – це Ферум, Кобальт, Купрум, Хром, Нікол, Манган, Молібден, Цинк, Йод, Станум, Флуор, Силіцій, Ванадій, Селен (таблиця 1.6). На відміну від вітамінів, які можуть синтезуватися в організмі, мікроелементи надходять до організму тільки ззовні, із навколишнього середовища. Біологічна роль мікроелементів в організмі людини полягає, в основному, у впливі на активність обміну речовин, тому їхній недолік або надлишок може призвести до серйозних захворювань, таких як, наприклад, сухість шкіри і волосся, швидка стомлюваність говорять про брак Калію; слабкість, м’язові болі, зниження функції печінки можуть бути симптомами нестачі Кальцію і Фосфору; зниження апетиту, алергічні захворювання, погіршення зору, випадіння волосся можуть бути наслідком дефіциту Цинку, а ламкість нігтів, зниження імунітету і хвороби серця – Селену.

Таблиця 1.6

Вміст мікроелементів-металів в організмі людини

Метал	Масова частка (в %)	Маса (в г / 70 кг)
Ферум	0,006	4,2
Цинк	0,0027	1,9
Купрум	$2\cdot10^{-4}$	0,14
Манган	$3\cdot10^{-5}$	0,02
Молібден	$2\cdot10^{-5}$	0,015

Кобальт	$4 \cdot 10^{-6}$	0,003
Всього	≈ 0,009 %	≈ 6,278 г

Основними джерелами надходження їх до організму людини є продукти харчування.

Значні коливання кількісного вмісту хімічних елементів в організмі залежать також від функціонального стану внутрішніх органів, ендокринних залоз, нервової системи, та від таких умов: добового ритму, сезону року, віку і статі, умов праці, виду трудової діяльності, різних фізіологічних (вагітність, лактація) і патологічних станів.

Кількісний та якісний склад хімічних елементів у живих організмах значною мірою залежить від їхнього вмісту у навколишньому середовищі.

Макроелементи є головними компонентами всіх органічних сполук, вони беруть участь у проведенні нервового імпульсу по клітинах нервової системи. Мікроелементи та ультрамікроелементи містяться у клітинах у дуже малих кількостях. Біологічна роль і функції, що виконують ці елементи в організмі людини, дуже різноманітні, а їхній недолік або надлишок може призвести до серйозних захворювань.

Для збереження здоров'я людини необхідний баланс біогенних елементів. Джерелами їхнього надходження до організму людини є продукти харчування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гомонай В. І., Мільович С. С. Біонеорганічна хімія: навч. посібник / Ужгородський національний ун-т. Ужгород: Патент, 2006. 198с.: табл.

2. Мусієнко М. М, Серебряков В. В., Брайон О. В. Екологія. Охорона природи: Словник-довідник. Київ: Т-во «Знання», КОО, 2002. 550 с.

Рижих Н. О.

ІМІДЖ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ГУРТКА ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СКЛАДНИКИ ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ

Ринкова система взаємовідносин кардинально змінила психологію суспільства, зміст суспільних потреб та систему цінностей і вплинула на всі сфери життя суспільства, в тому числі й освіту. Нові освітньо-психологічні технології вимагають постійної роботи керівника закладу освіти над іміджем своєї установи, власним «Я» та іміджем керівника гуртка.

Імідж являє собою штучну імітацію або подання зовнішньої форми будь-якого о'єкту, особливо особи. Імідж складається із всієї сукупності особистісних рис: вигляду, манери поведінки, вміння спілкуватися з людьми.

Кожному керівнику гуртка важливо знайти свій «образ», свій стиль, який би якісно відрізняв його від інших. Адже тоді і престижність керівника гуртка значно підвищується і навчально-виховний процес

здійснюється на якісно новому рівні. Позитивний імідж керівника гуртка передбачає безумовно високий рівень його професійної освіти його інноваційну активність. Для цього керівникові закладу необхідно забезпечити йому можливість професійного та особистісного розвитку за рахунок обміну досвідом з іншими педагогами позашкільних навчальних закладів з вивчення передового педагогічного та психологічного досвіду, презентацій нової професійної літератури, відвідування різноманітних семінарів, конференцій, тренінгів.

Педагогами закладу запропонована низка оригінальних творчих ідей щодо створення іміджу закладу: оформлення навчальних приміщень, фойє з використанням в оздобленні приміщень екологічних матеріалів; врахування при вирішенні форми приміщень вікового сприйняття простору; виділення в структурі закладу зони дозвілля [2].

Коли ми говоримо про те, що є привабливим для дитини в позашкільному навчальному закладі, то в першу чергу – це педагог, який повинен бути дуже цікавою людиною як педагог; як психолог, як наставник, як старший товариш. Безумовно, тримає і цікавий дитині напрямок, за яким вона може здобути такі знання, які не отримає в школі.

Важливим завданням для керівника гуртка є така організація роботи, за якої кожна дитина відчуває себе передусім особистістю, яка цікава і потрібна колективу.

Батьки роблять свій вибір на користь того чи іншого гуртка освітнього закладу за умови, якщо імідж керівника гуртка відповідає їх потребам у галузі освіти та вихованні дітей. Перше враження про керівника гуртка будується на першому враженні зовнішньому вигляді керівника гуртка, рівні його культури, комунікативних здібностях, професіоналізмі.

Батьки гуртківців хочуть бачити керівника гуртка який:

– компетентна, ерудована людина, з якою дітям цікаво спілкуватися;

– розуміє проблеми своїх вихованців, уміє стати на їхню позицію, співпереживати, співчувати;

– уміє «зачаровувати» собою, своєю програмою, має привабливу силу;

– цікавий, спокійний та врівноважений, не принижує своїх вихованців, не тисне на них;

– уміє слухати дітей;

– уміє дати шанс дитині стати кращою;

– випромінює енергію віри в дитину;

– повинен турбуватися про те, щоб навчально-виховний процес містив ситуацію успіху для гуртківця;

– важливим для керівника гуртка є вміння повсякчас ставити учня в

такі умови, коли він самостійно приймає рішення.

Стиль одягу керівника гуртка, безумовно, сформує у батьків відчуття стабільності, надійності , продемонструє рівень культури. Крім того, він дозволить бачити й чути саме керівника гуртка, а не те, що на ньому вдягнене.

Якості керівника гуртка: любов до дітей, зацікавленість у долі гуртківця, віра в нього, терпимість до дитячих недоліків, визнання права гуртківця на власну точку зору, помилку.

Мова в багатьох випадках демонструє інтелект людини, значить через це працює на її імідж. Від того, наскільки великим є активний словник керівника гуртка, наскільки він володіє нормами мовної діяльності, уміє використовувати всі її засоби в залежності від мети спілкування, буде зроблено висновок відносно рівня культури і освіти всього закладу.

Передусім керівник гуртка має бути справжнім професіоналом, має не лише орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних проектів, програм, технологій, а й мати у своєму арсеналі ефективні освітні технології. Він повинен бути комунікабельним, толерантним, емпатійним. Своє спілкування з вихованцями має будувати на основі дружньої прихильності та захопленості спільною творчою діяльністю, бути прикладом для гуртківців у дотриманні заповідей колективу.

Необхідно також звернути увагу на те, що дуже важливо підтримувати позитивний імідж, але побудований не тільки на зовнішньому вираженні, а й на особистісних якостях. Причому, особистісний імідж у педагогічній сфері роботи виступає як база, а зовнішній – як надбудова.

Важливе значення для створення позитивного іміджу керівника гуртка має здійснення зворотного зв'язку, як процесу взаємодії з родиною гуртківця, вивчення її точки зору з метою врахування в наступній роботі і, як наслідок, подальшого розвитку взаємовідносин в дитячому колективі.

У педагогічний сфері напрацьовано багато методів здійснення зворотного зв'язку. Ось деякі з них.

По-перше, це інформація на сайті docttdu.6262.com.ua – інформаційна інтернет сторінка ДОЦТТДЮ; docttdu.net.ua – незалежний сайт ДОЦТТДЮ завдяки ним батьки мають можливість познайомитись із результатами освітнього процесу, запланованими екскурсіями тощо.

По-друге, анкетування, через яке вивчають точку зору батьків на роботу позашкільного навчального закладу.

По-третє, спільні заходи (дитина, керівник гуртка, батьки) де є можливість спілкуватися з родинами в неформальній обстановці і надавати їм можливість ближче познайомитись із керівником гуртка.

Коли всі вищенаведені фактори існують у творчому колективі, тане

протистояння між освітнім закладом та батьками, і вони перетворюються на дружну команду, команду, що має єдину мету – дати нашим дітям можливість вирости вільними, гармонійно розвиненими особистостями, які напишуть сценарій нового життя про майбутнє нашої країни, про наше з вами майбутнє.

Кого люблять діти? Хто не такий, як усі, хто має свою родзинку, хто не буденно сіра, а творча особистість.

Діти хочуть навчатися у керівника гуртка, який має гарне почуття гумору, дружелюбний, спокійний, не кричить, уміє себе стримувати; завжди розуміє і відчуває душевний стан гуртківця; часто й охоче посміхається; обізнаний з етикетом і дотримується його; не робить того, що засуджує в інших; знає, що його поведінка впливає на стан гуртківця; знає, що в розмові, крім лексичного запасу та граматичної структури, важливі тон та інтонація; навіть випадково ніколи не образить свого вихованця; любить свою роботу; із розумінням ставиться до своїх вихованців, їхніх проблем; уміє непомітно допомогти; уміє вислухати й зрозуміти, у важливу хвилину допоможе порадою; уміє запалити своєю ідеєю, ініціативою, чітко ставить цілі і завдання перед вихованцями; використовує у своїй діяльності схвалення, заохочення, уміє тактовно, делікатно й переконливо вести полеміку; уміє надихати дитину на успіх, допомагає зростати в успіху, дає відчути радість від подолання труднощів; є наставником, радником, членом єдиного колективу [3].

Імідж керівника гуртка повинен впливати на підсвідомість вихованців. Як хороший режисер керівник гуртка повинен бачити структуру всього заняття, а вихованці, у свою чергу, повинні бути упевнені в тому, що перед ними мудрий і грамотний фахівець, тонкий психолог і друг, який кожному з них допомагає самореалізуватися. Створення власного іміджу – це робота не одного часу чи року, будемо сподіватися, принесе згодом свої благодатні плоди.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицький В. В. Шляхи формування іміджу сучасного позашкільного навчального закладу еколого-натуралістичного спрямування в контексті стратегічного управління. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://nenc.gov.ua/doc/vvv/12_2009/L_pedag_ vissh_shkol/L_imidzh_navch_zakl.pdf

2. Модель соціального партнерства – шлях до формування іміджу сучасного позашкільного навчального закладу. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ocntt.dp.ua/index.php/ home/item/602-model-sotsialnoho-partnerstva-shliakh-do-formuvannia-imidzhu-suchasnoho-pozashkilnoho-navchalnoho-zakladu

3. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко та ін. 2-ге вид., доп. і переробл. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.

4. Пустовіт Г. П., Тихенко Л. В. Позашкільна освіта і виховання: дидактичні основи методів навчально-виховної роботи: монографія. Суми : Унів. кн., 2008. Кн. 2. С. 267–271.

Рижих Я. С.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИХОВАНЦІВ САНАТОРНО-ОЗДОРОВЧОГО ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Здоров'я населення є одним із головних показників суспільного розвитку країни, відображення її соціально-економічного та морального стану. Сьогодні стан здоров'я українського народу є вкрай тривожним, особливо підростаючого покоління.

Серед найбільш гострих соціальних проблем сьогодення в молодіжному середовищі є збереження здоров'я покоління, що підростає. Утвердження здорового способу життя підростаючого покоління сьогодні розглядається як один із пріоритетних напрямів гуманізації освіти. На законодавчому рівні це закріплено Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті», Державними Програмами «Діти України», «Здоров'я нації на 2009–2013 роки», «Репродуктивне здоров'я нації на 2006–2015 рр.». Інтерес до індивідуального здоров'я людини великий, що закономірно викликане не тільки проблемою, яка постала перед людством – погіршенням здоров'я людей, – але й ідеєю духовного відродження українців.

У розвиненому суспільстві рівень здоров'я значною мірою пов'язаний із рівнем освіти. Чим вищий освітній рівень певного соціального середовища, тим кращі у ньому узагальнені показники здоров'я. Отже завдання збереження й зміцнення здоров'я потрібно розв'язувати, насамперед, педагогічними засобами, адже, освіта в аспекті здоров'язбереження розуміється комплексно: і як надання інформації, і як навчання методів, прийомів і навичок здорового способу життя, і як виховання в дусі безумовного пріоритету цінностей індивідуального і громадського здоров'я в усіх його проявах, сферах, рівнях [2, с. 94].

Аналіз досліджень сучасних українських вчених Ващенко О. І., Андрющенко Т. К., Шаповалова Т. Г., Башавець Н. А., Халло О. Є. свідчить про високу ефективність застосування компетентісного підходу до проблеми формування здоров'язбереження в сучасній системі освіти. Саме компетентісний підхід до проблеми здоров'язбереження забезпечує можливість не лише надання знань про основні ознаки складників здоров'я, умови його збереження та зміцнення, але й головне – вміння користуватися в житті набутими знаннями, вміннями та навичками. Таким чином, здоров'язбережувальна компетентність, як свідоме прагнення особистості до здорового життя, визначає її здатність успішно провадити навчальну та майбутню професійну діяльність, забезпечує особистісну реалізацію та життєвий успіх протягом всього життя.

Здоров'язбережувальна компетентність – це комплекс знань, умінь,

ставлень та цінностей, які спрямовані на збереження й укріплення здоров'я – свого та оточуючих – у повсякденному житті. Здоров'я – поняття багатопланове. Це не лише відсутність хвороб, а й задовільне психологічне самопочуття, гарний настрій, високий рівень пристосування до життя в суспільстві, благополуччя. Тобто це гармонійне поєднання фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я як результат самодисципліни, самопізнання, самореалізації на основі стійкої потреби бути здоровим. Вона розуміється як цілісне, індивідуальне, психологічне утворення особистості, спрямоване на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення.

Здоров'язбережувальна компетентність передбачає наявність у людини комплексу сформованих навичок, до яких належать:

1. Життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю:

– навички раціонального харчування (дотримання режиму харчування; уміння визначати й зберігати високу якість харчових продуктів);

– навички рухової активності (регулярні заняття фізичною культурою, спортом, рухливими іграми, фізичною працею);

– санітарно-гігієнічні навички (навички особистої гігієни; уміння виконувати гігієнічні процедури);

– режим праці та відпочинку (вміння чергувати розумову та фізичну активність; уміння знаходити час для регулярного харчування й повноцінного відпочинку).

2. Життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю:

– навички ефективного спілкування (уміння слухати; уміння чітко висловлювати свої думки; володіння невербальними засобами комунікації; адекватна реакція на критику; уміння просити про послугу або допомогу);

– навички співчуття (уміння розуміти почуття; потреби і проблеми інших людей; уміння допомагати та підтримувати);

– навички розв'язування конфліктів (уміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності; уміння розв'язувати конфлікти інтересів за допомогою конструктивних переговорів);

– навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації (уміння розрізняти прояви дискримінації; уміння обстоювати свою позицію та відмовлятися від небажаних пропозицій, зокрема й пов'язаних із залученням до куріння, вживання алкоголю, наркотичних речовин; уміння уникати небезпечних ситуацій і адекватно діяти при загрозі насилля);

– навички спільної діяльності та співробітництва (уміння бути «членом команди»; уміння адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність).

3. Життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю:

– самоусвідомлення та самооцінка (уміння усвідомлювати власну унікальність; позитивне ставлення до себе, інших людей, до життєвих перспектив; адекватна самооцінка: уміння реально оцінювати свої здібності й можливості, адекватно сприймати оцінки інших людей);

– аналіз проблем і прийняття рішень (уміння визначати суть проблеми та причини її виникнення; здатність сформулювати декілька варіантів розв'язання проблеми; уміння передбачати наслідки кожного з варіантів для себе та інших людей; здатність обирати оптимальні рішення);

– визначення життєвих цілей та постановка завдань (уміння визначати життєві цілі, керуючись своїми потребами, нахилами, здібностями; уміння планувати свою діяльність, враховуючи аналіз можливостей і обставин; уміння визначати пріоритети й раціонально використовувати час);

– навички самоконтролю (уміння правильно виражати свої почуття; уміння контролювати прояви гніву; уміння долати тривогу; уміння переживати невдачі; уміння раціонально планувати час);

– мотивація успіху та тренування волі (віра в те, що ти є господарем свого життя; установка на успіх; уміння зосереджуватися на досягненні мети; розвиток наполегливості та працьовитості) [2].

Здоров'язбережувальне навчання і виховання передбачають послідовну систему активних дій усіх учасників навчально-виховного процесу, спрямовану на створення здорового середовища для формування таких життєвих навичок, які зумовлюють збереження і зміцнення здоров'я та орієнтують на утвердження цінності здоров'я, здорового способу життя, розвиток фізично й психічно здорової особистості. На сьогоднішній день провідними психологами, педагогами, медиками створено багато різних здоров'язбережувальних методик, які можна класифікувати за деякими групами. Це медико-профілактичні, фізкультурно-оздоровчі технології, технології здоров'язбереження педагогів санаторно-оздоровчого центру, технології, спрямовані на забезпечення соціально-психологічного благополуччя вихованців, валеологічної просвіти дітей і батьків.

У сьогоденні є популярними інноваційні оздоровчі технології. Найбільш поширені в навчальних закладах є елементи художньої гімнастики, дихальна гімнастика, звукова гімнастика, гідроаеробіка (у закладах з басейнами), фітбол-гімнастика, психогімнастика та інші.

Отже, здоров'язбережувальні технології реалізуються через створення розвивального середовища, яке повинно постійно змінюватись та поповнюватися. У сучасних умовах вихователі санаторно-оздоровчого центру повинні бути підготовлені до здоров'язбережувальної діяльності та володіти навичками її організації. Формування у вихованців мотивації до даного виду діяльності та регулярної рухової активності, засвоєння теоретичних знань і практичних умінь, доступних їх віку, підвищення

фізичної підготовленості та функціональних можливостей організму – це першочергові завдання вихователя, який бажає бачити своїх вихованців здоровими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башавець Н. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури. *Наука і освіта*. 2013. № 1–2. С. 120–121.

2. Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики: у 2-х ч. / за заг. ред. О. О. Максимової, М. А. Федорової. Житомир: ФОП Левковець, 2016. Ч. І. 216 с.

3. Смольникова Г. Здоров'язбережувальні та здоров'яформувальні технології. Методичні рекомендації. *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 23–26.

4. Шаповалова Т. Г. Формування здоров'язбережувальної компетентності гуртківців у позашкільному навчальному закладі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 2 (20). С. 191–199.

Рижкова С. В.

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

На початку XXI з'явилася необхідність модернізації системи освіти. Процеси, що відбуваються у світовій соціально-економічній системі, спричинили зміну парадигми освіти. Оскільки традиційна освіта застаріла, потрібні нові дидактичні форми організації навчання в сучасній системі освіти.

Аналіз багатьох досліджень дає змогу визначити основні вимоги, що ставляться до вищої школи й визнаються як соціальне замовлення суспільства і держави, яке вона покликана задовольнити: 1) формування адекватної сучасному рівню розвитку суспільства кадрової інфраструктури основних галузей промисловості і сфери послуг; 2) відновлення професійної освіти, підвищення її якості й відповідності структурі потреб ринку праці; 3) випереджувальний розвиток системи вищої професійної освіти, здатної мобільно забезпечити підвищення культури виробництва; 4) підвищення гнучкості структури професійної освіти і можливості її адаптації до актуальних та перспективних потреб ринку праці; 5) розвиток культури соціальної поведінки особистості з урахуванням відкритості суспільства, його швидкої інформатизації, входження у світовий економічний та інформаційний простір; 6) забезпечення соціалізації в ринковому середовищі через формування соціальних навичок, практичних цілей навчання у сфері іноземних мов і міжнародних відносин.

З'явилася наполеглива необхідність по-новому поглянути на процес навчання в цілому, і на навчання іноземній мові, бо головна мета сучасної вищої освіти – виростити не інформаційно заангажованого вузького фахівця, а багатовимірну творчу особистість, що цілісно сприймає світ, здатну активно діяти в професійній і соціальній галузях, забезпечуючи динамічний і стійкий розвиток людства. І сьогодні сучасному молодому

фахівцеві для успішної професійної діяльності в новому інформаційному суспільстві потрібні такі професійні та особисті якості, як уміння професійно підходити до розв'язння завдань і проблем використання сучасних інформаційних технологій під час розробки нових зразків техніки, володіння графічною та комп'ютерною культурою, уміння виявляти пріоритетні розв'язання завдань з урахуванням моральних аспектів діяльності, здатності до творчого професійного саморозвитку.

Обов'язковим компонентом професійної підготовки сучасного фахівця є володіння іноземною мовою. Тому навчання іноземній мові на немовних спеціальностях носить професійно-спрямований і комунікативно-орієнтований характер.

Навчання іноземній мові у ВНЗ традиційно було орієнтоване на читання, розуміння та переклад текстів. Зараз необхідно думати про переміщення акценту в навчанні на розвиток навичок мовного спілкування на професійні теми й ведення наукових дискусій, зокрема, робота над ними не заважає розвитку навичок, умінь і знань, бо на них базується.

Професійна спрямованість діяльності вимагає, передусім, інтеграцію дисципліни «Іноземна мова» на немовних спеціальностях у ВНЗ, яка на часі значно зросла в їх професійній діяльності. Аналіз педагогічних і научно-методичних джерел показав, що є значна кількість методичних напрямків і технологій навчання іноземній мові на немовних факультетах. Наразі поставлено завдання не лише оволодіти навичками спілкування іноземною мовою, але і придбати спеціальні знання з вибраної спеціальності. Мотивацією у процесі оволодіння іноземною мовою передусім слугує професійна потреба студента, який готується стати висококваліфікованим фахівцем зі знанням іноземної мови. Тому однією з головних особливостей іноземної мови для немовної спеціальності має бути професійно-орієнтований характер, окреслений у навчальній меті й змісті навчання.

Мета професійно-орієнтованого рівня навчання іноземній мові в університеті - наділити студента мовною компетенцією, що дозволяє професійно спілкуватися в усіх ситуаціях, де таке спілкування потрібне. Зміст професійно-орієнтованого рівня визначається цією цільовою установкою. У межах цього рівня ми навчаємо мові всі спеціальності. Це означає: по-перше, накопичення - на базі володіння загальномовними лексико-граматичними компонентами - спеціальної термінології; по-друге, активне освоєння тих граматичних (синтаксичних) особливостей, які характеризують науковий стиль мови. При цьому необхідно звернути увагу студентів на особливості мови саме тієї спеціальності, яку вони вивчають. По-третє, необхідно навчити студента принципам структуризації наукового висловлювання як письмового, так і усного: ідеться про прийоми коментування, аналізу, синтезу, аргументації та

дискусії. Саме тут особливого значення набувають вправи на розуміння заголовків (усіх видів), на вичленовування ключових слів, на розпізнавання дефініцій, на встановлення ролі конекторів. Студент повинен набути навичок роботи з джерелами інформації - визначення основної думки тексту, логічної основи висловлювання, витягання різних видів інформації (робота зі схемами), прийоми компресії тексту і, звичайно, уміння активізувати ці навички в усному висловлюванні. При цьому питання про те, які види роботи - з усною промовою чи письмовою - повинні переважати, вирішується диференційовано як додаток до кожної окремої спеціальності.

Вивчення іноземної мови має бути не самоціллю, а засобом досягнення мети підвищення рівня навченості, ерудиції в межах своєї вузької спеціальності. Урахування специфіки профілюючих спеціальностей повинне проводитися за наступними напрямками: робота над спеціальними текстами, вивчення спеціальних тем для розвитку усної мови, вивчення словника-мінімуму з відповідної спеціальності, створення викладачами посібників для активізації граматичного й лексичного матеріалу тих, хто навчається. На заняттях з іноземної мови на немовних спеціальностях пропонується використання країнознавчого коментаря. Країнознавчий матеріал – це одна з форм реалізації міжпредметних зв’язків. Короткі коментарі країнознавчого або лінгвокраєзнавчого характеру чітко виявляють зв'язок практики навчання іноземній мові зі змістом програм інших дисциплін і позитивно впливають на набуття студентами глибших професійних знань.

Якщо ми хочемо допомогти нашим студентам бути повноправними членами міжнародного наукового співтовариства, ми зобов'язані наділити їх усім лінгвістичним інструментарієм, який дозволив би нашим фахівцям спілкуватися із зарубіжними колегами на рівних. Крім того, навчаючи, ми створюємо необхідну для успішного навчання мотивацію. Студент має бути переконаний, що те, чому його навчають, буде потрібне в професійній практичній діяльності, а не просто є складовою навчального плану. Основою курсу іноземної мови на професійно-орієнтованому рівні стають автентичні тексти, сформовані за тематичним принципом. Їх супроводжує система вправ, спрямована на розвиток необхідних для цього рівня навичок й умінь. Вправи лексико-граматичного характеру (на словотворення, запозичення, характерні для мови спеціальності синтаксичні й граматичні конструкції, знаходження синонімів, антонімів, термінологічних еквівалентів тощо), спрямовані на накопичення спеціальної лексики. Вправи на рівні тексту (вичленення основної думки ключових слів, конекторів, різні види читання тощо) підводять студента до формування змістовного висловлювання в усній або письмовій мові (від підготовленого висловлювання до непідготовленого). Вправи з

структуризації інформації формують навички самостійної наукової роботи з джерелами інформації на основі певних правил і критеріїв. Через них же студент набуває навичок коментування, аргументації, ведення дискусії тощо.

Зважаючи на вищевикладене, на завершальному етапі університетського курсу іноземної мови змінюється характер матеріалів і, відповідно, набір вправ, що дозволяє навчати всім складовим професійно-орієнтованої компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Покушалова Л. В., Серебрякова Л. Т. Обучение провессионально ориентированному языку в техническом вузе. *Молодой ученый*. 2012. № 5. С. 305–307.

2. Сура Н. А. Методичне забезпечення та організація навчання курсу професійно-орієнтованого спілкування іноземною (англійською) мовою у ВНЗ. *Вісник ЛДПУ ім. Т. Г. Шевченка*. 2003. № 7 (63). С. 205–207.

3. Теляшенко В. Л. Професійно орієнтоване навчання студентів іноземної мови в немовному вузі. *Теорія та практика державного управління*: [Збірник] / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, Харк. регіон. ін-т [Редкол.: Г. І. Мостовий та ін.]. Вип. 4. *Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах*: матеріали наук.-практ. конф., 20 травня 2003 р. Харків: Магістр, 2003. С. 78–81.

Рижкова С. В., Годунова Н. Б.

ДОМАШНЄ ЧИТАННЯ ЯК СКЛАДОВИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

На сучасному етапі процес навчання іноземних мов в вищих навчальних закладах полягає у формуванні комунікативних навичок та виробленні необхідних життєвих компетенцій, що дозволять майбутнім випускникам почуватися комфортно у мультикультурному просторі. Рівень освіченості людини значно залежить від її вміння розуміти літературу. Література розвиває світогляд людини, спонукає робити висновки і самостійні судження. Читання ж літератури іноземною мовою знайомить з реаліями життя в інших країнах, збагачує словниковий запас і допомагає викладачеві розробити певну низку завдань для розвитку мовних та мовленнєвих навичок студентів, спираючись на прочитаний текст.

В умовах формування нових підходів до навчання іноземних мов читання літератури, мова якої вивчається, стає невід'ємним аспектом процесу навчання іноземних мов. Проблемами розробки методичних положень з домашнього читання займалися Г. Барабанова, Н. Бичкова, О. Бігич, Л. Варва, Н. Кучеренко, С. Ніколаєва, М. Рябих, Н. Селіванова, О. Шерстюк та ін.

Існують різні класифікації видів читання. За психологічними особливостями сприйняття читання поділяють на:

- перекладне (студент має перекладати не лише окремі слова, а весь текст, щоб зрозуміти його зміст);
- безперекладне (читаючий повністю розуміє прочитаний матеріал без перекладу);
- аналітичне (читання з елементами аналізу тексту);
- синтетичне (навчає розумінню простих текстів без застосування аналізу та перекладу);

За об'ємом прочитаного матеріалу читання буває екстенсивне та інтенсивне. За умовами прочитаного матеріалу вирізняють самостійне, несамостійне, підготовлене та непідготовлене читання, а за способом читання – пасивне та активне. Важливою є класифікація за місцем і часом читання. Відповідно до цієї класифікації читання можна поділити на позакласне і домашнє. Зупинимося на останньому виді детальніше.

Варто зазначити, що головна мета текстів домашнього читання – отримати важливу інформацію іноземною мовою. Домашнє читання – обов'язкове для всіх студентів, непов'язане з матеріалами базового підручника постійне читання, з метою отримання необхідної інформації та більш детального оволодіння мовними конструкціями. Домашнє читання повинне бути постійним та систематичним. Щоб викликати у студентів інтерес, викладач при виборі текстів має враховувати рівень володіння студентами іноземною мовою, звертати увагу на адаптованість текстів, враховувати завдання, які учні можуть виконувати під час читання певного тексту. Корисною порадою для викладача при виборі текстів буде розмова зі студентами про їх вподобання в літературі, жанри та тематику творів, яким вони віддають перевагу при навчанні.

Важливо поєднувати різні види читання при роботі з текстами (наприклад, поєднання перекладного та аналітичного читання допоможе краще зрозуміти структуру речень в англійській мові, засвоїти певні граматичні конструкції, тощо). Варто пам'ятати, що *аналітичне читання* не завжди правильно тлумачиться при навчанні іноземної мови. Не слід змушувати студентів аналізувати різносторонньо повністю весь текст з точки зору лексики, граматики, фонетики тощо. Викладач має чітко усвідомлювати мету роботи над текстом і привертати увагу студентів насамперед до таких мовних явищ, які дійсно є складними і можуть погіршити сприйняття учнями тексту. Об'єктом аналітичного розгляду в тексті повинні бути:

1. Речення, що містять нові слова, про значення яких можна догадатися на основі контексту;

2. Незнайомі слова, для розуміння яких треба вдаватися до словника.

3. Речення, в яких слова внаслідок конверсії вживаються в функції інших частин мови, а не в тій, яка звична для студентів.

4. Речення, в яких є важкі для розуміння звороти (інфінітивні, герундіальні, дієприкметникові).

5. Речення, що включають фразеологічні звороти [2, с. 459].

Синтетичне читання характеризується здатністю читача не звертати увагу на аналіз мовних конструкцій, а безперешкодно й вільно розуміти зміст прочитаного. Синтетичне читання здійснюється на матеріалі текстів, в яких лексико-фразеологічний та граматичний матеріал в основному знайомий студентам. Проте в них можуть бути і деякі лексичні одиниці, які стають зрозумілими на основі контексту та завдяки наявності в них засвоєних словотворчих елементів [1, с. 35]. Необхідно розуміти, що синтетичне та аналітичне читання взаємопов'язані між собою. Один і той самий текст може містити уривки, які не потребують аналізу, та уривки, де необхідно використати аналіз для правильного розуміння змісту прочитаного. Тому дуже важливо навчити студентів легко переходити від одного типу читання до другого.

Домашнє читання має відігравати головну роль у:

- задоволенні естетичних потреб студентів (текст має бути цікавим, захоплюючим та актуальним для певної вікової категорії);
- формуванні психофізіологічних механізмів читання;
- розвитку вмінь та удосконаленню мовленнєвих навичок студентів.

В сучасній методиці викладання іноземних мов виділяють дві основні мети організації домашнього читання: читання з метою зрозуміти текст і читання як підготовчий етап до бесіди на основі прочитаного матеріалу. Існує точка зору, що домашнє читання з англійської мови повинно бути вправою лише в читанні і що його не треба ускладнювати іншими видами мовної діяльності (обговорення прочитаного) [2, с. 73]. Але таке судження викликає суперечності і більшість вчених вважає, що наявність вправ та завдань до тексту – необхідна умова, що мотивує студентів при вивченні іноземної мови та прискорює процес оволодіння певними мовними конструкціями.

Відповідно до часу виконання (до читання, під час читання чи після читання) вправи поділяють на: Pre-Reading Activities, Reading Activities, Post-Reading Activities. Завдання, що йдуть перед текстом, зазвичай розраховані на мотивування читача та підготовку до сприйняття тексту (наприклад, за назвою заголовку передбачити, про що буде йти мова в наступному розділі книги). Завдання на перевірку розуміння прочитаного роблять акцент на певних деталях тексту і зацікавлюють читача знайти відповідь на певне запитання, при необхідності звертаючись до прочитаного матеріалу.

М. Рябих [3] стверджує, що *Vocabulary and Grammar tasks* є

важливим компонентом перевірки розуміння лексики та граматики, засвоєної в процесі читання. Прикладами таких вправ можуть бути:

- вправи на доповнення (доповнити речення вирваними з контексту словами чи фразами);
- вправи на синоніми / антоніми (підібрати синоніми / антоніми з тексту до поданих слів);
- вправи на переклад з використанням активної лексики тексту;
- вправи „True or False“;
- вправи на впорядкування подій (події з тексту записуються в неправильному порядку, а студент має їх впорядкувати);
- запитання до тексту тощо.

Висновок. Систематичне та правильно організоване домашнє читання є важливим джерелом удосконалення мовних та мовленнєвих навичок учнів. Домашнє читання сприяє розширенню лексичного запасу студентів, удосконаленню навичок читання та використання нових граматичних конструкцій, розвитку навичок усного мовлення. Опрацювання текстів з домашнього читання – один з найважливіших компонентів формування комунікативної компетенції та загальних фонових знань студентів вищих навчальних закладів України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варга Л. І. Методика формування іншомовної комунікативної компетенції в читанні німецькомовних текстів як текстів другої іноземної мови на початковому етапі вивчення. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2013. № 26. С. 34–37.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва: Аркти-Глосса, 2000. 192 с.
3. Левицька Л. Домашнє читання як складовий компонент навчання іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2014. № 11(118). С. 90–94.
4. Рябих М. В. Оптимізація проведення занять з домашнього читання студентів молодших курсів. Вісник ХНУ. 2010. № 930. С. 186 – 192.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2003. 239 с.

Роман В. В.

КЛАСИФІКАЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ ЗА РІВНЕМ ЇХ ОСВОЄНОСТІ

Слова питомі (як індоєвропейського, так і германського в англійській мові та слов’янського походження в українській) належать до базового словника, стилістично нейтральні чи розмовні, а у випадку їх застарілості належать до книжної лексики. У запозичень, залежно від того, коли запозичення увійшло до мови і наскільки воно асимільоване, статус і стилістична маркованість можуть бути різними. Для контрастивного вивчення статус іншомовного слова та специфіка семантики і вживання

запозичень є важливою і має певні особливості у двох порівнюваних мовах.

Запозичення у мові з'являлись протягом всього процесу її розвитку. Джерела запозичень були різними, як різними були і причини появи у мові іншомовних лексем. Так, процеси християнізації в англійській мові дали значний латинський елемент для позначення понять даної доктрини і релігійних ритуалів, що цілком закономірно, адже у язичницьких віруваннях не було відповідних понять. В українській мові цю нішу заполонили грецизми, та якщо подивитися глибше, то багато латинських слів, запозичених англійською мають грецьке походження (*єпископ і bishop, апостол і apostle*) і спорідненість таких слів теж досить прозора.

Давні запозичення давно асимілювалися у мовах, стали природним її компонентом, увійшли до базового словника і не сприймаються носіями мов як слова іноземного походження (наприклад, слова *street, table, chair, cousin wall* etc; українські *кума, праця, хлопець, казан, хліб, хворий, хватати*). Пізніші запозичення можуть бути не повністю асимільованими, мати особливості фонетичного та граматичного характеру.

Повністю асимільоване запозичення сприймається природно, входить у регулярну парадигму своєї частини мови, є активним компонентом словотворчих процесів (тобто є базою для подальшої деривації, словоскладення та семантичного розширення) і не має нехарактерних для даної мови звуків.

Запозичені в англійську мову з латинської ще у першому тисячолітті н. е. такі слова, як *dish (discus), cheese (caseus), chalk (calcium), mile (mila passum),* чи на початку другого тисячоліття скандинавські *skirt, sky, window, fellow, egg, give, they* − та навіть і більш пізні французькі, такі як *parliament, gentle,* давно стали невід'ємною частиною англійського словника і фактично не мають слів з аналогічним значенням власне англійського походження.

А в українській мові такі слова, як хлопець, зичити, сподіватися, мешкати, в'язень, застава, пильнувати, блазень, вирок, необачний, прикрий, шаленство, ліжко, кпини − польського, а брама, вагатися, влада, власний, ганьба, гасло, замок, постать, праця, смутний, табір − чеського походження, та вони ввійшли до основного лексичного фонду мови, не мають інших найменувань і природно сприймаються як свої, питомі. Те ж саме можна сказати про досить-таки численні тюркізми, так як *торба, батіг, казан, кайдани, отаман, баран, беркут, бугай, кабан, ковбаса, бурлака* − вони так давно запозичені, увійшли до усної народної творчості − народних казок, пісень, дум, що можемо говорити про їх повну асиміляцію.

З іншого боку, в обох мовах існують слова і вирази, що зовсім не є асимільованими. Це *варваризми,* що в англійській мові графічно

виділяються курсивом, а в українській зберігають (здебільшого) латинську графіку). Значна кількість таких слів належить до книжної лексики і має латинське, італійське чи французьке походження. Слід зазначити, що ці слова входять як до англійського, так і до українського словника − це частина юридичних термінів, а також спеціальних термінів у музичній, медичній та інших терміносистемах: *alter ego, status quo, bona fide, condicio sine qua non, ad hoc, ad infinitum, honoris causa, persona non grata, modus vivendi, mutatis mutandis, vox populi; enfant terrible, tet-a-tet, bon vivant, cordon bleu, merci, Grand Prix; a cappella, andante, presto, consigliori* тощо.

Частково асимільоване запозичення може мати певні відхилення у звуковій формі, входженні у граматичну парадигму тієї чи іншої частини мови, словотвірних можливостях тощо.

Часткова асиміляція спостерігається тоді, коли слово:

а) зберігає *фонетичні* особливості мови, з якої воно запозичене. Так, в англійській мові значна частина пізніх французьких запозичень має наголос на останньому складі (*police, machine*), німий приголосний у кінці (*ballet, coup-d-etat)* та звук *і* (*garage, bourgeois*). Ці особливості нехарактерні для слів питомих, чи тих, що повністю асимілювались у мові. Українські слова іншомовного походження, хоч і можуть зберігати наголос мови-джерела, мало відрізняються фонетично від слів українських, де наголос не є фіксованим (пор. *кіно/село).* Фонетичні особливості мови-джерела спостерігаємо тільки у частини французьких запозичень, де після *б, пі в* зберігаються нехарактерні для української мови звуки: *бюро, карбюратор, вестибюль, пюре* тощо.

б) Часткова асиміляція слова, що виявляється у *граматичних* обмеженнях на вживання слова, характерна для української мови і дуже мало виявлена у англійських запозичень.

В англійській мові існує група іменників, запозичених з латинської мови ще у XVI−XVII ст., що зберігають латинські закінчення множини *radius, bacillus, cactus, coccus; datum, colloquium, auditorium, memorandum* − *radii, bacilli, cacti, cocci; data, colloquia, auditoria, memoranda.* Ці слова переважно належать до лексики книжної: тоді, коли вони входять у широкий вжиток (як, наприклад, *radius* чи *cactus),* то отримують англійські закінчення і, можна сказати, стають повністю граматично асимільованими − *radiuses, cactuses.* Що стосується переважної частини інших запозичень, то вони легко вписуються у парадигми будь-якої частини мови навіть тоді, коли мають фонетичні особливості мови-джерела. Have you rendezvoused the Ice Hunter.

В українській мові частково асимільовані слова можуть мати обмеження на відмінювання (це стосується тих іменників, що не мають відповідних звуків у закінченнях українських іменників *(-у,-і)* та частини запозичень, що мають кінцеві *-о,* та *-е: ноу-хау, рандеву, джакузі, метро,*

авокадо, галіфе, портмоне). Вони також не приймають закінчень для позначення множини.

Запозичене слово може втратити ознаки граматичної форми слова. Так, наприклад, *бактерія* (лат. *bacteria* множина від *bacterium)* − при запозиченні набуває граматичного значення однини, а форма множини вкладається у систему іменників І відміни. *Чіпси, джинси* та *памперсы* отримали українські закінчення множини попри вже наявну в англійській формі (chips, jeans, pampers) флексію з відповідним значенням.

Оскільки дієслово завжди оформлюється суфіксами, то дієслова іноземного походження граматично мало чим відрізняються від слів питомих − *моніторами, рикошетити, лобіювати.* в) Запозичення в українській мові також можуть мати обмеження у *словотворі* (хоча тут вони менш виражені *бордо - бордовий, темно-бордовий,* але *хакі, ноу-хау, от кутюр, прет-а-порте).*

У розмовному чи неофіційному мовленні словотворчі обмеження поступово зникають, від іменників та прислівників утворюються прикметники, дієслова тощо.

Особливо слід відзначити питання *семантичної асиміляції* − слова іноземного походження, якщо вони позначають якесь явище чи предмет, характерний тільки для мови-джерела, і завжди мають «екзотичну» конотацію. їх іноді називають екзотизмами (регіоналізмами чи етнографізмами). Так, наприклад, запозичення з російської та гінді *kmit і muzhik, nabob raja* хоч і вживаються Теккереєм у книзі «Vanity Fair», вони стосуються тільки російських чи індійських реалій. Такі запозичення як *Verkhovna Rada, hetman* чи *temnyk* не стали в англійській мові словами без українського колориту, отже їх можна вважати семантично не асимільованими (хоча граматично вони можуть мати всі ознаки англійських слів).

До таких *регіоналізмів,* що не втрачають зв'язку з територією, для якої вони характерні, належать назви рослин, тварин, географічних особливостей, титулів чи соціальних інститутів. Вони запозичуються в інші мови зі збереженням звукової форми, наголосу мови джерела, переважно є частково асимільованими фонетично чи граматично і мають однаковий статус в англійській і українській мовах. Це *kangaroo, iguana, baobab, wigwam, rajah, sheikh, knesset, maquis* (укр. *кенгуру, ігуана, баобаб, вігвам, раджа, шейх, кнессет, макі).* Про семантичну асиміляцію можна говорити тоді, коли слово набуває метафоричного переосмислення:

In the city he naturally gravitated to the life of a vagrant, one of the invisible men of the *concrete jungle* − unnoticed, friendless, safe (Koontz) (укр. *кам'яні джунглі, бізнес-леді, уряд камікадзе)*

Деякі з таких запозичень можуть асимілюватися повністю, якщо поняття, позначене цим словом, набуває поширення за межами регіону: *parliament − парламент, shampoo − шампунь, ketchup − кетчуп.*

Запозичення іншомовного слова має певні обмеження − так, якщо слово багатозначне, то при запозиченні воно може вживатися тільки в одному чи двох значеннях, наприклад, прикметник *legal* в англійській мові має принаймні п'ять значень: 1. permitted by law; lawful: Such acts are not legal; 2. of or pertaining to law; connected with the law or its administration: the legal profession; 3. appointed, established, or authorized by law; deriving authority from law; 4. recognized by law rather than by equity; 5. of, pertaining to, or characteristic of the profession of law or of lawyers: a legal mind; 6. *Theol.* of or pertaining to the Mosaic Law, of or pertaining to the doctrine that salvation is gained by good works rather than through free grace.

Англійське запозичення в українську мову − *легальний* − має лише перше з перерахованих значень.

Дуже близькими (власне, це і є підвид запозичень) до таких лексичних одиниць є кальки − утворення нового слова, фразеологізму чи нового значення слова шляхом буквального перекладу відповідної іншомовної одиниці. Тут ми маємо:

а) словотворчі кальки sui + cide − само + губство, sub + ject − під + мет (ати);

б) фразеологічні кальки *rest on one's laurels − спочивати на лаврах*; англ. *wet work* з російської «мокрое дело».

Фразеологічні кальки − найчастотніша структура з-посеред так званих крилатих виразів, фраз, часто метафоричних і близьких до прислів'їв чи фразеологізмів структури словосполучення. Як правило, вони мають автора, та мовець, що вживає його, не завжди знає це.

Фр. apres nous le deluge - after us the deluge — після нас хоч потоп (слова пані Дюбаррі, звернені до Людовіка XV).

Лат. *alea iacta est — the die is cast — оісереб кинуто* (Юлій Цезар при переході через Рубікон) *the lion s share − левова частка* (з грецької, з відомої байки Езопа)

в) семантичні кальки − hot news - гарячі факти (новини), hot line − гаряча лінія.

Детальніше вивчення лексики може дати приклади:

г) напівкальок: workaholic − трудоголік та

д) псевдокальок, коли внаслідок неправильного поділу на морфеми іншомовного слова чи фразеологізму отримуємо *n 'etre pas dans son siette* − бути не в своїй тарілці (у французькій мові слова *тарілка (asiette)* у фразеологізмі немає).

Частина слів, які є в англійській мові запозиченнями з інших мов, перейшли в інші мови, в тому числі і українську. Ці слова можуть

зберігати певні особливості мови, з якої вони були запозичені, і певного мірою їх неанглійське походження є досить прозорим. Та, увійшовши в англійську мову, вони дуже швидко з неї були запозичені в інші мови, отже стали маже інтернаціональними. Це такі слова, як *terrace* (порт.), *banana* (ісп. з африканських мов), *chocolate* та *cacao* (ісп. з мови центральноамериканських індійців), *khaki* (з урду), *ikebana, judo, karaoke, karate* (всі чотири - з японської). В українські мові маємо − *тераса, банан, шоколад, какао, хакі, ікебана, дзюдо, караоке, карате.* Можна дискутувати, яким шляхом і з якої мови прийшли в українську ці слова, але при всій повазі до, скажімо, японської, все ж можна припустити, що прийшли ці слова саме через їхнє проникнення в англійську, можливо, згодом у російську, а те, що вони проникли також і до багатьох інших мов, дає підстави їх віднести до слів інтернаціональних.

Особливу групу слів в лексичній системі становлять так звані інтернаціональні слова або *інтернаціоналізми.* Інтернаціоналізми − це здебільшого термінологічні утворення з морфем грецького та латинського походження у різних сферах життя − науки, культури, політики тощо. їх особливістю є те, що ні в грецькій, ні в латинській мові таких слів не було (скажімо, *телефон, організація, інавгурація, консиліум I telephone, organization, inauguration, consilium).* Такі інтернаціоналізми могли виникати у різних мовах, та вони мають схожу форму і приблизно однаково звучать в українській та англійській мовах.

З-посеред інтернаціоналізмів та англійських запозичень в українській мові можна виділити такі, які відрізняються за значенням і можуть лише становити труднощі при перекладі, створюючи хибне уявлення про ідентичність значення, в той час коли в українську мову таке слово запозичене лише в одному сенсі (наприклад, *idiom − ідіома).* Англійською це слово, окрім позначення немотивованого фразеологізму, ще означає і стиль, і мову взагалі. Так само *cabinet* − кабінет, коли йдеться про уряд, кабінет міністрів, і шафа спеціальної конструкції з шухлядками. Такі інтернаціоналізми, що збігаються одним із значень і відрізняються іншими значеннями багатозначного слова, називаються *частковими інтернаціоналізмами.* Сюди входять, наприклад, такі: *construction, address, operation, stress, technical, concern, minister* etc.

Псевдоінтєрнаціоналізми, значення яких зовсім відрізняються у двох мовах − це класичний приклад хибних (чи фальшивих) друзів перекладача (*accurate, academic, technique, familiar, faculty, scholar, intelligence, composition, anonymous, figure, data, order).*

Псевдоінтєрнаціоналізми. *Рента* − вид прибутку з капіталу, землі, майна, який власники регулярно одержують незалежно від заняття підприємницькою діяльністю − *rent* (the money, that someone pays for the use of a room, a house etc); *complexion* − the natural colour or appearance of the

skin on your face − *комплекція* − будова тіла; *compositor* − someone who arranges letters, pictures etc. On a page before they are printed − *композитор* − автор музичного твору; *ammunition* − bullets, shells, etc. that are fired from guns − *амуніція* − речі (крім одягу і зброї), які становлять спорядження військовослужбовця; *prospect* − a possibility that something you hope for will happen soon; *проспект* − а) широка вулиця в місті; б) поширений виклад плану, зміст якої-нєбудь наукової праці, учбового посібника; рекламна листівка або брошура з описом товару або умов торгівлі; *pathetic* − something or someone that is pathetic is so useless, unsuccessful or badly done that they annoy you causing or evoking pity, sympathetic sadness, sorrow, etc.; pitiful; pitiable; *патетичний* − пристрасний, піднесений, пафосний, притаманний творам літератури, музики, кіно, театру тощо; *sympathetic* − willing to try to understand someone else's problems and give them any help they need − *симпатичний* − який викликає почуття прихильності, доброзичливості; *trivial* − unimportant or of little value − *тривіальний* − звичайний, заяложений, позбавлений оригінальності.

Закономірними є запозичення із мов сусідніх народів, запозичень, отриманих внаслідок завоювань (французькі в англійській, полонізми чи тюркізми в українській). Новітня історія розвитку мов дала потужний пласт запозичень для позначення нових філософських, економічних, юридичних і технічних понять, явищ та предметів. Ці запозичення мають термінологічний характер, використовуються у спеціальних тєрміносистемах, у кожній з яких мають чітко визначене значення, проте з розвитком суспільства можуть перетинати чисто термінологічні межі і входити до нейтральної, а іноді і до розмовної сфери вжитку.

Романченко А. С.

ОКОЛИЦЯ – ЦЕНТР ХУДОЖНЬОГО ПРОСТОРУ В. ШЕВЧУКА

Науковий керівник –
доктор наук із соціальних комунікацій, професор **О. Л. Біличенко**

Модель світу, на думку дослідників, фіксує уявлення культури про навколишню реальність, тобто є сумою певних знань, що усвідомлюються як фундаментальні. Загальна концепція простору може бути охарактеризована як відношення між центром і периферією, витоки чого знаходимо ще в архаїчних моделях реальності. Конструювання реальності відтворюється в структурі давніх поселень, де відношення між центром і периферією виражають дві опозиції: «чоловіче – жіноче» та «сакральне – профанічне»: центральний комплекс, утворюваний чоловічим будинком і майданчиком для танців, служить місцем для церемоній, у той же час як периферія віддається для домашніх справ жінок, що не беруть участі в релігійних таїнствах. Науковцями неодноразово відзначався ізоморфізм різного роду поселень – від архаїчних селищ до проектів ідеальних міст

Ренесансу та Просвітництва – з уявленнями про структуру космосу, з чим і пов'язане тяжіння центру до забудови найбільш важливими культовими та адміністративними спорудами. На периферії ж знаходяться найменш цінні соціальні групи: біднота, злодії, чужинці. Так, центром сакрального простору є Axis mundi (Світова вісь) – універсальний космогонічний образ, що символізує перемогу сил космосу над хаосом та уособлює центр творіння, точку, де здійснювався акт творення, від чого сакральні властивості простору в цьому місці посилюються, набуваючи найвищого вияву. Його функціональними варіантами виступають Світове дерево, храм, Священна гора – вони завжди розташовані в сакральному центрі світу, мають вертикальне положення і є домінантою, що визначає формальну і змістову організацію космічного простору.

Центром адміністративно-територіального об'єднання виступає місто – ідеальне втілення певного геополітичного простору, що одночасно постає як прообраз «небесного граду». У випадку, коли місто належить до навколишнього світу як храм, розташований у центрі міста, до нього самого, тобто коли воно є ідеалізованою моделлю Всесвіту, воно, як правило, розташоване в центрі Землі. Вірніше, де б воно не було розташоване, йому приписується центральне положення, воно вважається центром. Єрусалим, Рим, Москва в різних текстах виступають саме як центри певних світів. Отже, на перший план тут виступає семіотична характеристика: центр може не бути центром у просторовому розумінні цього слова – головне, щоб він таким вважався. Таким чином, опозиція «сакральне – профанічне» є визначальною для відношення «центр – периферія». Ця опозиція лежить в основі усіх великих імперій, що претендували на роль ідеальної моделі Всесвіту. Зокрема, влада Риму висилала єретиків-аріан та інших шкідливих для неї елементів у варварські племена на окраїни держави. Такі особи позбавлялися первинного людського права жити в сакральному просторі. Адже якщо внутрішній світ відтворює космос, то за його межами знаходиться хаос – простір, що належить інфернальним силам та людям, які з ними пов'язані. За межею поселення повинні жити: у селі – чаклун, мельник і (іноді) коваль, у середньовічному місті – кат. Звідси, на думку дослідника, й походить традиція частого застосування назви «нечиста сила» щодо маргінальних груп та осіб.

У текстах В. Шевчука спостерігаємо зміщення семіотичних акцентів, а саме – перенесення центру: околиця і центр у нього міняються місцями. Центром художнього простору в текстах письменника виступає околиця, а те, стосовно чого околиця є околицею, – тобто місто, – виноситься за межі текстового простору і тим самим оголошується недійсним, заперечується. Таке реструктурування простору має виразну особливість: околиця, тобто центр, розташований «на краю» культурного простору, заявляє про себе як

про центр, формується як центр, всупереч чому і знаходиться в протистоянні – з природою, зі своєю адміністративно-територіальною системою або чужою.

Дія більшості творів Шевчука практично не виходить за межі житомирської околиці, тобто постійно відбувається «на межі», оскільки все саме передмістя – це і є межі, а герой постійно перебуває в «межовій» ситуації. Передмістя – особливий простір, середовище виразно не-міське і не-сільське, хоча й поєднує в собі риси обох. Це порубіжне середовище стосовно перших двох, адже саме слово «передмістя» означає «перед містом», тобто на його граничній межі. Митець уникає урбанізму: в його творах практично немає образу міста – його витісняє і замінює околиця, постаючи своєрідним центром і перебираючи на себе його функції.

Для Шевчука місто – втілення життєвої філософії тогочасного адміністративно-територіальної системи – постає ворожим свободі творчості і духу, уособленням облудних цінностей, що й обумовлює його низьку характеристику в аксіології письменника. Так, за Біблією, перше місто було збудоване вбивцею Каїном для свого захисту: після убивства брата на нього почали кидатися звірі, що до того не нападали на людей. З біблійною інтерпретацією асоціюються деякі нечисленні згадки про місто у Валерія Шевчука. Наприклад, у повісті «Середохрестя» задушливий світ міста з постійними плітками, інтригами, зрадою та доносами нестерпний і глибоко ворожий герою – студентові Михайлу, який не може пристосуватися до життя у такому центрі.

У таких творах, як «Дім на горі», «Стежка у траві» Житомира як міста взагалі немає – постає тільки околиця, до того ж околиця сама по собі, а не як околиця чогось. Автор міфологізує її, наділяючи власною космогонією. Вторинність околиці стосовно міста і села знімається – тут вона первозданна, одвічна і самодостатня.

Як хронотоп околиця Валерія Шевчука може бути прочитана й описана в термінах «графологічного письма». І попри те, що околиця за самою своєю суттю – це проміжна просторова субстанція, без чітких границь, де все набуває здатності за лічені хвилини перетворитися на свою протилежність, поліфонічна і недиференційована, до неї можна застосувати основні графологічні опозиції, виділені науковцями: концентричне / ексцентричне, жіноче / чоловіче, софійне / логічне, циклічне / лінійне, «місто-діва» / «місто-блудниця».

Ексцентричні просторові структури завжди розташовані «на краю» культурного простору, наприклад, місто на березі річки чи моря, – тобто на межі природи і цивілізації. Це уможливлює подвійність інтерпретації сил розуму над стихією, з іншого – як порушення природного розпорядку. Через це навколо такого міста концентруються есхатологічні міфи, пророцтва загибелі; ідея приреченості і панування стихій – невід'ємна

частина міфологічного циклу такого міста. У Шевчука ексцентричні структури яскраво представлені в епосі «Стежка в траві. Житомирська сага». Околиця має тут не лише свою космогонію, а й есхатологію та дияволіаду.

Околиця роману «Дім на горі» – це самостійний сакральний простір із власним образом центру та міфом про Вічне повернення. Дім на горі виконує у творі функції своєрідної Axis mundi, що центрує простір околиці, виявляючи свої сакральні властивості посередника між земними і небесними сферами. Його генетичний міф відтворюється по жіночій лінії: у цьому домі народжуються переважно дівчата – жінка є хранителькою цього дому, ведучи свій початок від богині Роду – Вічної Жіночності та Великої Матері. Отже, околиця містить ознаки міста-діви. Чоловіки сюди приходять, але ніколи надовго не затримуються.

Необхідно відзначити важливу деталь: околиця в Шевчука постає тільки очима героїв, тільки «пропущена» через внутрішній світ її мешканців. А оскільки генетичний міф наповнює їх життя особливим сакральним змістом, відводить кожному певну роль і робить його причетним до вічності, то й околиця постає замкнутим, чітко організованим простором, де кожен виконує свої функції і має своє окреме місце.

Міф чітко регламентує поведінку героїв, що знаходить своє втілення в їхньому просторовому розміщенні. Так, Хлопець, повернувшись із мандрів, через деякий час залишає жіночий дім, як і програмує міф. Одружившись, він оселяється під горою в будинку свого прадіда – старого козопаса і дістає в спадок його філософські зошити. Героїв ріднить не тільки спільність доль, а й спільність призначення – пізнання і розуміння світу (духовна маргінальність, неспокійний дух і допитливий розум); вони – міфологічні відповідники, двійники, які своєю появою і перебуванням на околиці становлять частину її міфу. Так само, як відповідають одна одній баба, онучка і правнучка, призначення яких – жити в сакральному центрі та охороняти дім. Таким чином, околиця «Дому на горі» репрезентує концентричний тип простору – замкнутий, чітко структурований, з власним сакральним центром і генетичним міфом. Такий тип околиці, винесений у центр семіотичного простору, покликаний втілювати ідею «вічного міста», міста-діви.

Іншого ідейно-естетичного звучання набуває околиця в епосі «Стежка у траві. Житомирська сага», де представляє ексцентричні структури простору і, окрім космогонії, має власну есхатологію та розвинену дияволіаду. Якщо в «Домі на горі» околиця – це ідеальна модель Всесвіту, центр світобудови, то тут – підкреслено не ідеальна модель світобудови. Околиця постає в сазі передусім через її мешканців – людей околиці. Світ мешканців житомирської околиці – це світ самого Валерія Шевчука, його архетип України.

Рубан А.

ЧАЕПИТИЕ ПО-ТУРГЕНЕВСКИ

Подтверждением тезиса «Тургенев – мастер художественной детали», считаем, является и мотив русского чаепития и не только. Однако работ, посвященных этой теме, в современном тургеневедении нет. Изучение гастрономических мотивов «Записок охотника» дополняет представление о Тургеневе-бытописателе, а также углубляет широко представленную в русской классике и изучаемую сегодня «гастрономическую» категорию, в бытовой оболочке которой просматривается, однако, и онтологическое содержание.

В мировой культуре представлены различные варианты чайного застолья: английский «five-o'clock tea», японская и китайская чайные церемонии, русское семейное чаепитие. В русской литературе «чаи распивали» герои А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова и др. Не исключением будет и представленное чаепитие в мире «Записок охотника» И. С. Тургенева.

В цикле чаепитие – прежде всего временная веха: «на другой день мы тотчас после чаю отправились на охоту» [1, с. 7]; «на заре Федя разбудил меня… – Самовар тебе готов,.. пойдем чай пить» [1, с. 9] («Хорь и Калиныч»); «… он не хотел меня отпустить без завтрака на английский манер… Вместе с чаем подали нам…» [1, с. 101] («Бурмистр»); «тотчас после ухода нежданной гостьи бедная помещица отправилась в баню, напилась липового чаю и легла в постель» [1, с. 153] («Татьяна Борисовна и ее племянник»); послеобеденный чай разливает Ольга («Мой сосед Радилов»); вечером «хлопотала за чаем» Вера («Гамлет Щегровского уезда»); за вечерним чаем снимает опалу со «сродственника» однодворец Овсянников.

Важной особенностью чайной церемонии у Тургенева, как и везде на Руси, является ее продолжительность: «Овсянников важно и медленно выпивал чашку за чашкой» [1, с. 53] («Однодворец Овсянников»); «– А вы уж пили чай? – спросил он меня. – Пил. – А еще раз для компании не угодно? Я согласился. Толстый рыжий самовар в четвертый раз появился на столе» [1, с. 185].

Чаще всего чай в «Записках охотника» оказывается приметой быта, традиционным проявлением гостеприимства; его в большинстве случаев подают гостю («Ермолай и мельничиха»). В холодную пору чай согревает тело и ублажает душу («Контора»). По старинному русскому обычаю за чаем обговаривают сделку («Лебедянь»). Так, в представлениях людей, простых и естественных, чаепитие объединяет, нивелирует социальный статус («Контора»).

Чай может быть и средством сближения людей («Хорь и Калиныч»). За чаем герои беседуют и откровенничают («Уездный лекарь»),

«хвастаются» родственниками («Татьяна Борисовна и ее племянник»).

И. С. Тургенев использует традиционный для русской литературы мотив совместного чаепития (соседского, дружеского, по случаю гостей). Такая трапеза становится символом семейного уюта, домашности, несуетности («Гамлет Щегровского уезда»). Традиционно в чайной церемонии доминирует женщина, это ее право и обязанность («Мой сосед Радилов»).

Но чаепитие не просто обычай или примета быта. Оно может выступать и как знак уважения и благодарности («Уездный лекарь»; «Однодворец Овсянников»). Как последнее утешение и «земную радость» чай предлагают тяжело больным («Смерть») (аналогичная ситуация будет представлена Тургеневым и в начале романа «Рудин» – *А. Р.*). Но в «Записках охотника» чай получает и отрицательную коннотацию – им «награждают» с барского плеча («Ермолай и мельничиха»).

По наличию чая и чайному ритуалу определяется социальный и семейный статус. Так, самовар свидетельствует о зажиточности крестьян («Контора»; «Бирюк»).

Русское чаепитие у дворян и крестьян не очень кардинально, но все-таки различается. Утренний, послеобеденный и вечерний чай в дворянском быту – это отдельное застолье, несуетливое времяпрепровождение за беседой («Однодворец Овсянников»; «Мой сосед Радилов»). Но и оно изменяется. Дворяне, «повидавшие свет», вводят в обиход европейские традиции, которые не особо приветствуются окружающими, нарушают обычный семейный и дружеский уклад: «… он [молодой помещик, гвардейский офицер в отставке, Аркадий Павлович Пеночкин] не хотел меня отпустить без завтрака на английский манер (у него «дом построен по плану французского архитектора, люди одеты по-английски» [1, с. 100] – А. Р.) и повел к себе в кабинет. Вместе с чаем подали нам котлеты, яйца всмятку, масло, мед, сыр и пр. Два камердинера, в чистых белых перчатках, быстро и молча предупреждали наши малейшие желания» [4, с. 101]. Принимал гостей Пеночкин ласково, но, по словам рассказчика, «все-таки неохотно к нему едешь» [4, с. 100] («Бурмистр»).

Крестьянам, как правило, распивать чаи некогда да и не за что. Зажиточные крестьяне чаевничают по праздникам, особым случаям или во время завтрака / обеда: «– Самовар тебе готов, – сказал он (Хорь – *А. Р.*) мне с улыбкой, – пойдем чай пить. Мы уселись около стола. Здоровая баба … принесла горшок с молоком» [4, с. 9] («Хорь и Калиныч»).

«Мужское» холостяцкое чаепитие сопровождается употреблением горячительных напитков: «А в гостиной уж самовар на столе. И ямайский тут же стоит: в нашем деле без этого нельзя» [4, с. 34] (Уездный лекарь»); «он пил чай, смеялся,.. Позавтракавши плотно и с видимым удовольствием, Аркадий Павлыч налил себе рюмку красного вина»

[4, с. 101] («Бурмистр»); «… самовар в четвертый раз появился на столе. Я достал бутылку рому. Я не ошибся. Приняв моего собеседника за мелкопоместного дворянина… Мы разговорились» [4, с. 185] («Петр Петрович Каратаев»).

Чайный обряд включает ритуальные знаки-жесты (разжигание и внесение самовара, разливание чая), речевые клише («хлопотать за чаем», «чай готов», «откушать чаю», «самовар поставить»), особые атрибуты символы (самовар, чайная посуда). Но в такие приметы время и социальные условия вносят свои коррективы. Большинство героев «Записок охотника» – люди небогатые, поэтому и чай пьют, где придется: в доме, трактире, на пасеке, в конторе; и не всегда из чайного сервиза; и в крестьянском быту без варенья, а со сливками или молоком, с баранками: «... работник на траве подле реки наставил самовар и, присев на корточки. Начал усердно дуть в трубу…» [4, с. 18] («Ермолай и мельничиха»); «малый в сером кафтане … расположил на старом ломберном столе самовар, чайник, стакан с разбитым блюдечком, горшок сливок и связку болховских котёлок, твердых, как кремень» [4, с. 114] («Контора»). Только в России чай пьют особым образом: «Мардарий Аполлоныч только что донес к губам налитое блюдечко и уже расширил было ноздри, без чего, как известно, ни один коренной русак не втягивает в себя чая…» [4, с. 139] («Два помещика»).

Оборотной стороной русского чайного обряда становится низкая его культура. В цикле Тургенева это чаепитие впопыхах, в трактире, кофейной: «купцы с мучительным напряжением пили чай» [4, с. 192] («Петр Петрович Каратаев»); «все на биллиарде играл да чайничал, на гитаре бренчал, по присутственным местам шмыгал» [4, с. 56] («Однодворец Овсянников»). «Пустой» чай становится рутиной жизни студентов: «вот уж и вечер; вот уж заспанный слуга и натягивает на тебя сюртук – оденешься и поплетешься к приятелю и давай трубочку курить, пить жидкий чай стаканами да толковать о немецкой философии, любви, вечном солнце духа и прочих отдаленных предметах» [4, с. 215] («Гамлет Щегровского уезда»).

Таким образом, в «Записках охотника» И. С. Тургенева чаепитие является знаковой ситуацией и приобретают богатую семантику, позволяющую рассматривать его как элемент русского быта, сознания и национальной ментальности. Хотя писатель и продолжает «чайные» традиции русской литературы первой половины XIX века, в его цикле прослеживаются трансформация чайного мотива, связанная со сменой социально-бытового и социально-исторического контекста.

В творчестве И. С. Тургенева начинает создаваться своеобразная «энциклопедия чаеванья», где можно найти практически все возможные варианты и трансформации чайной семантики, в том числе и те, что

предвещают трансформации чайной традиции в быту и литературе последующих лет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тургенев И. С. Записки охотника. Отцы и дети. Ил. А. Я. Ляшенко. Москва. Правда, 1986. 448 с.

Рубан А. А., Сватко А. Д.

БАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА НА СТРАНИЦАХ РОМАНА-ЭПОПЕИ Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»

Бал как торжественно-развлекательное событие являлся неотъемлемой частью жизни дворянского общества России в XIX ст. и как культурно-исторический феномен занял прочное место в традициях данной эпохи. Столь большая популярность бала нашла свое отражение не только в быте светского общества, но и в литературе.

История бальной культуры насчитывает несколько веков, в зависимости от места проведения, количества участников и их возраста. Увеселительные мероприятия (балы, вечера, праздники, вечеринки и пр.) распределяют их на такие типы: великосветские, придворные, детские, семейные, общественные, благотворительные, сельские праздники и пр.

Наиболее официальной разновидностью были придворные балы, довольно чопорные и скучные. На них собирались тысячи гостей. Участие в придворных балах было обязательным для приглашенных. Великосветские балы давали представители знатнейших и богатейших семей Москвы и Петербурга. Великосветские балы очень отличались от придворных, как правило, их давали знатнейшие и богатейшие семьи Петербурга и Москвы. Именно они наиболее полно выражали особенности той бальной эпохи. Здесь тоже бывало многолюдно, но в меру – тысяч до трех приглашенных. Гости созывались по выбору хозяев дома из числа их друзей, родственников и великосветских знакомых. Нередко приезжали и члены императорской семьи, но без всякой официальности – просто в гости. От участия в подобных балах можно было отказаться, извинившись перед хозяевами. Хозяева наперебой старались превзойти друг друга и удивить гостей разными затеями, изысканным ужином и роскошью бального убранства. На подобных балах чаще всего происходили светские дебюты молодых людей и девушек, которых начинали вывозить в свет. На таких балах можно было веселиться от души в отличие от чинных и церемонных придворных балов в холодном Петербурге, на московских балах сговаривались свадьбы.

Общественные балы часто давались в провинции: в зданиях Благородного или городского собрания, в театрах, различных клубах, в резиденциях губернаторов и в залах, снятых в домах частных лиц. Как правило, круг участников таких балов был широким и пестрым: чиновники, военные, помещики, учителя и т. д. Средства на такие балы

собирались по подписке, либо на них продавали билеты, которые могли купить все желающие. Общественные балы устраивались не только дворянством, но и купечеством, ремесленниками, художниками и артистами и т. д.

Наиболее веселыми и непринужденными бывали обычно балы семейные. Их приурочивали к семейным праздникам, приглашали родню и близких знакомых – как правило, несколько десятков человек.

Выделяли в бальной семье также маскарады, благотворительные балы, на которые продавали билеты, а в залах устраивали благотворительную торговлю.

Детские балы – это особые балы, устраивавшиеся в первую половину дня либо в частных домах, либо у танцмейстера Иогеля. Туда привозили и совсем маленьких детей, но там танцевали и девочки двенадцати, тринадцати или четырнадцати лет, которые считались невестами, по тому, что пятнадцать лет – это уже возможный возраст для замужества. Вспомним, как в «Войне и мире» на детский бал к Иогелю приходят прибывшие в отпуск молодые офицеры Николай Ростов и Василий Денисов. Детские балы славятся веселостью. Здесь непринужденная обстановка детской игры незаметно переходит в увлекательное кокетство.

Были, наконец, еще сельские праздники, дававшиеся летом на дачах и в загородных имениях. Они включали кроме бала концерты роговой музыки, фейерверки и многое другое. Танцевали здесь зачастую прямо под открытым небом на лужайках или в огромных палатках, поставленных среди деревьев парка.

Роман «Война и мир» Л. Н. Толстого начинается со сцены «Салон А. П. Шерер». Именно в этом эпизоде читатель знакомится с большинством героев. Здесь «завязываются» основные сюжетные линии романа, намечаются основные проблемы произведения.

Сцена в салоне А. П. Шерер показывает жизнь высшего света. Почти каждый из присутствующих скрывается за маской. У всех на глазах разыгрывается старая пьеса, «заводятся часы – старинный механизм». Именно здесь читатель знакомится со многими героями произведения. Светские вечера, сплетни, богатство, балы – это все, чем живет высший свет. Все здесь – фальшь, игра, скрывающая эгоизм, равнодушие ко всему, кроме собственных интересов. Все здесь происходит как в театре. Речь, жесты определяются правилами светского поведения.

Антитезой салону А. Шерер становится семейный праздник в доме Ростовых – именины матери и дочери. В доме собираются гости. Принимает гостей старшая дочь Вера. Она почтительно и осторожно ведет себя в обществе. Девушка не произносит лишнего слова, не делает ненужных жестов и тем самым сильно отличается от остальных Ростовых.

Ее рассудительность и некоторая холодность, которая порой кажется равнодушием, становятся противовесом эмоциональности родственников.

В ожидании Марьи Дмитриевны гости ведут беседы. Основной темой для разговоров является, безусловно, близкая война с французами. Граф Ростов, как ребенок, наслаждается тем, что свел в споре двух очень разных людей – Шиншина и Берга. Получается очень живой и ироничный разговор, вокруг собеседников собираются люди, смеются, заинтересованно слушают. Граф наслаждается всем этим, радуется общению, празднику, веселью.

Во время описания праздничного обеда Толстой тонко показывает взаимоотношения многих героев, их мысли и чувства, флюиды, витающие вокруг и почти незаметные простому глазу. Так, читатель видит взаимоотношения между графом и графиней Ростовыми. Эти люди стали одним существом – настолько они сроднились и не мыслят своего существования друг без друга. Внешне же эти отношения проявляются даже несколько смешно: граф, прячась от жены, подливает гостям вино, не забывая при этом себя. Показательной можно считать сцену, в которой рассказывают о Пьере, в пьяном разгуле привязавшем полицейского к спине медведя. Это вызвало всеобщий смех и искреннее веселье. Особенно позабавился граф, живописно представивший всю описанную сцену. Стоит отметить, что у Шерер, к примеру, гости непременно попытались бы дать нравственную оценку столь неумному поведению Пьера и даже навесить на него соответствующие ярлыки.

Прием четко продуман. Блюда и вина подаются в надлежащем порядке. До появления Марьи Дмитриевны никто не садится за стол. Таким образом, именины у Ростовых говорят о простоте, естественности, отсутствии притворства и показного гостеприимства в этой семье. Пока родители принимают гостей, дети самостоятельно развлекаются.

Заканчивается эпизод танцем графа Ростова и Марьи Дмитриевны. Известно, что в танце человек раскрывается и можно понять его характер, натуру, суть. Толстой использует этот прием. Он видит в графе Ростове и его партнерше по танцу основу русской нации, воплощение национального характера, лучших сил, которые, вместе с русским народом, и выиграли войну с французскими захватчиками.

Эпизод, в котором изображен первый бал Наташи Ростовой, – один из основных в романе: он важен для раскрытия внутреннего мира и характера главной героини. В этом фрагменте перед нами предстает петербургский бал от начала и до конца, с музыкой, цветами, танцами, присутствующим государем, дамами в белых, голубых, розовых платьях, в бриллиантах и жемчугах.

Л. Н. Толстой подробно описывает последние приготовления к балу в семье Ростовых, их переживания, что «не устроится все так, как было

нужно», хлопоты и беспокойство Наташи – ведь это ее первый бал! И ей хочется, чтобы все было как нельзя лучше. Наряды графини Ростовой, Наташи и Сони полностью соответствовали модным тенденциям начала XIX века. Графиня выбрала для своего наряда бархат, говоривший об аристократизме и состоятельности своей обладательницы. Что самое интересное: несколько позже, примерно в 1834 году, цвет бархата определялся рангом владелицы, и цвет мусака (тёмно-красный с синеватым отливом), такого цвета было бархатное платье графини, определял ранг фрейлин ее величества.

Как прилежная ученица, Наташа старается принять подобающий вид, входя в бальную залу, т. е. надеть светскую маску, но натура побеждает, и Наташина непосредственность, естественность не дают ей быть похожей на остальных. Сама Наташа, глядя в зеркало, в волнении не может отличить себя от окружающих, но автор подчеркивает ее неординарность, сравнивая с той же Соней.

Девочек одели в белые дымковые платья на розовых шелковых чехлах. Белый для торжеств любого времени был одним из самых модных цветов, предпочтение которому отдавали совсем молоденькие особы, еще только познающие светскую жизнь. Выбор причесок был сделан в пользу греческой – эта прическа исполнялась в различных вариантах, но, как правило, добавлялись какие-либо украшения, как в случае с девочками – повязка с бантом. Как же еще без традиционных белых атласных башмачков – непременного атрибута любой девушки, всю ночь кружившейся в вихре танца.

Первый бал стал для Наташи самым важным в её жизни, это ступень, по которой она вошла во взрослую жизнь. Описание этого бала имеет важное значение в характеристике образа Ростовой. Мы еще раз увидим ее танцующей русский народный танец, так поразивший Николая. Только чистая, светлая, безыскусная натура способна до конца отдаться музыке, движению, радужно воспринимать окружающих, пропуская эмоции через свое сердце. Л. Н. Толстому очень важно обрисовать характер героини, и бал как нельзя лучше подошел для этой цели.

Эпизод первого бала Наташи Ростовой примечателен тем, что мы видим душу героини в движении: от минуты отчаяния до вершины наивысшего счастья. В минуты же наивысшего счастья ее душа открыта для всех: она готова подарить свою любовь кн. Андрею, дарит счастливые улыбки отцу. Может быть, именно за это безграничное душевное тепло Толстой и любит свою героиню.

Итак, Л. Н. Толстой часто вплетает в канву повествования бальные сцены, которые помогают более детально и красочно описать жизнь дворянского сословия. Кроме этого, балы (вечера, рауты и т. п.) иногда оказываются той поворотной точкой, на которой завязывается сюжет

произведения. Часто же бал становился тем местом, где происходит знаковое событие в судьбе героя, которое влияет на последующее развитие событий, а в некоторых произведениях («После бала») бал отождествлялся с жизнью персонажа в целом.

Рубан А. А., Соломко А. А.

ЭКФРАСИС В ТВОРЧЕСТВЕ А. С. ПУШКИНА

Экфрасис исследуется в современном гуманитарном дискурсе активно и многосторонне. В настоящее время, определяя содержание понятия, исследователи пользуются следующей формулировкой: экфрасис – «всякое воспроизведение одного искусства средствами другого» [1, с. 18].

Тема искусства присутствовала в произведениях А.С. Пушкина всегда. Однако экфрасис в чистом виде встречается в его поэзии не так часто, да и появляется он довольно поздно – в стихотворениях 30-х годов XIX века. Приведем несколько примеров экфрасиса в известных текстах поэта.

«Царскосельская статуя» – пример стихотворного экфрасиса. Здесь всего четыре строки, но мы легко можем себе представить, как именно сидит изваянная скульптором девушка: «Урну с водой уронив, об утес ее дева разбила. Дева печально сидит, праздный держа черепок. Чудо! не сякнет вода, изливаясь из урны разбитой; Дева, над вечной струей, вечно печальна сидит» [2, с. 24]. Сюжет статуи взят из басни Лафонтена (XVII век), но автор исполнил ее с оглядкой на античные образцы. Пушкин уловил эту задумку и попытался воспроизвести «манеру» скульптора с помощью русского имитированного гекзаметра. Именно поэтому оно читается так непривычно для русского слуха.

Большое внимание описанию архитектуры Петербурга уделено в «Медном всаднике». Памятник Петру I Фальконе и поэма Пушкина «Медный всадник» – редчайший случай глубокого сближения двух искусств, скульптуры и литературы. Мотив ужаса проходит красной нитью в «Медном всаднике», поэтому центральную характеристику памятника Петру I А. С. Пушкин начинает со слов: «Ужасен он в окрестной мгле!», после чего продолжает описание памятника.

Весь смысл этого произведения заключается в борьбе противоположных элементов – бурного порыва и железного самообуздания. Именно эта борьба делает памятник таким насыщенным потенциальной энергией, таким огненным и в то же время величаво-спокойным.

Этот аспект учтен Пушкиным: он дважды возвращается к нему вместе с Евгением, созерцающим Петра с подъезда дома, когда-то принадлежавшего Лобанову-Ростовскому, рядом с Исаакиевским собором.

Отсюда Петр виден почти со спины, и Пушкин гениально подчеркивает в нем самое главное здесь – протянутую руку:

Характерно, что «Медный всадник» оживает у Пушкина: то потенциальное движение, которое напрягает скульптуру Фальконе, как бы ищет выхода в реальное пространство, и потому совершенно естественное развитие образа Фальконе представляет пушкинский «Медный всадник», скачущий по улицам Петербурга.

Описанию Петербурга автор отводит значительную часть поэмы. Наиболее развернутое описание города и его истории мы видим во «Вступлении» к поэме. В нем Петербург представлен в двух состояниях: «до» и «после» основания города. Так, в начале XVII века, территория будущего Петербурга – это малозаселенные, болотистые берега. Проходит сто лет. Петербург начала XIX века – это крупнейший город Европы, торговый и культурный центр России. Теперь

По оживленным берегам
Громады стройные теснятся
Дворцов и башен; корабли
Толпой со всех концов земли
К богатым пристаням стремятся [2, с. 134].

Ярким примером религиозного экфрасиса является стихотворение «Мадонна». В самом экфрасисе возникает внутреннее зеркало, проецирующее небесное в земное, но это отнюдь не означает утраты религиозного чувства и погружения в материальность, но только обнаружение присутствия небесного в земном.

«Мадонна» А. С. Пушкина сближается с описанием Сикстинской мадонны у В. А. Жуковского прежде всего по принципам введения экфрасиса в текст. Поэт также сначала выделяет одно полотно из множества и лишь потом приводит его описание.

Слова «Чтоб на меня с холста, как с облаков…взирали кроткие» указывают на три важных момента: на конусообразное сужение пространства с последующим его расширением в процессе созерцания полотна (эффект песочных часов); на постепенный переход созерцающего из бытового ряда в надбытовой; и, наконец, на собственное преображение полотна в процессе его восприятия, в процессе соединения с ним.

Следует обратить внимание в пушкинском стихотворении и на слова «чтоб на меня... взирали», появление которых в литературном экфрасисе указывает еще на одну форму пространственной развертки, ставшую возможной со времен Возрождения, когда граница картины прогнулась в сторону зрителя, стала проницаемой для взгляда, обращенного к зрителю или в мир зрителя с полотна. Обретенная в это время живописью прозрачность границы картинного и предкартинного пространств особенно много значила для восприятия произведений

религиозной живописи, так как она рождала эффект предстояния, соучастия, соприсутствия.

Описание портрета работы Боровиковского в романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка» является примером косвенного экфрасиса, где происходит лишь намек на какой-либо визуальный источник или сравнение с ним изображения персонажа, ситуации, картины природы и т. п. Кроме того, в романе А. С. Пушкин обращается к образу Екатерины II, где практически «процитирует» полотно Боровиковского «Екатерина II на прогулке в Царскосельском парке с Чесменской колонной на заднем фоне».

В главе III («Крепость») «Капитанской дочки» также можно заметить пример экфрасиса, где писатель делает отсылку к живописи. Войдя впервые в дом коменданта Белогорской крепости, Петр Гринев оказывается в «чистенькой комнате, убранной по-старинному»: «В углу стоял шкаф с посудой; на стене висел диплом офицерский за стеклом и в рамке; около него красовались лубочные картинки, представляющие взятие Кистрина и Очакова, также выбор невесты и погребение кота».

Лубочные картинки представляют собой изображения с подписью, отличающиеся простотой и доступностью образов. Обе лубочные пары отчетливо противопоставлены в жанровом плане («листы исторические» – «листы забавные», по классификации Д. А. Ровинского), причем может показаться, что первая пара выше рангом – она подключает мотив долгой военной карьеры капитана Миронова, в то время как вторая ассоциируется скорее с невзыскательным вкусом «человека необразованного и простого», «вышедшего в офицеры из солдатских детей» [2, с. 395].

Лубочные картинки присутствуют и в произведении «Станционный смотритель» А. С. Пушкина. Тут фигурируют только картинки, иллюстрирующие притчу о блудном сыне: «Тут он принялся прописывать мою подорожную, а я занялся рассмотрением картинок, украшавших его смиренную, но опрятную обитель. Они изображали историю блудного сына: в первой – почтенный старик в колпаке и шлафроке отпускает беспокойного юношу, который поспешно принимает его благословение и мешок с деньгами. В другой яркими чертами изображено развратное поведение молодого человека; он сидит за столом, окруженный ложными друзьями и бесстыдными женщинами. Далее, промотавшийся юноша, в рубище и треугольной шляпе, пасет свиней и разделяет с ними трапезу: в его лице изображены глубокая печаль и раскаяние. Наконец, представлено возвращение его к отцу: добрый старик в том же колпаке и шлафроке выбегает к нему навстречу; блудный сын стоит на коленях; в перспективе повар убивает упитанного тельца, и старший брат вопрошает слуг о причине таковой радости. Под каждой картинкой прочел я приличные немецкие стихи. Все это доныне сохранилось в моей памяти, так же, как и

горшки с бальзамином» [2, с. 246]. Описание тех картинок – вовсе не мелочь: нарисованная в них история блудного сына и есть искомый тигр «Станционного смотрителя».

Как видим, на основе всего вышеизложенного, можно говорить о полифункциональности экфрасиса. В литературном произведении экфрасис выполняет, прежде всего, изобразительную функцию, давая возможность читателю наглядно представить то или иное произведение искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Геллер Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе. *Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума*. Москва, 2002. 216 с.

2. Пушкин А. С. Собрание сочинений: в 10 т. Москва: ГИХЛ, 1958. Т. 2: Стихотворения 1823–1836. 782 с.

Руденко М. Ю.

З ІСТОРІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ АРГО В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ МОВОЗНАВСТВІ XIX ст. – ПОЧАТКУ XX ст.

Науковий керівник –
доктор філол. наук, професор **В. А. Глущенко**

Арго існують у більшості європейських мов і в багатьох неєвропейських та ведуть своє походження від епохи розкладення феодалізму.

У XIX ст. у Франції арго було поширене серед злодіїв й інших декласованих елементів, представників бродячих промислів (торгівців-коробейників, сезонних сільськогосподарських робітників та ін.), ремісників різних професій [4, с. 142–143; 5, с. 547–548]. На кінець XIX ст. арготизми широко проникають у розмовну мову всіх шарів західноєвропейського суспільства [4, с. 153–154].

Л. Бесес (1905) зазначає, що в Іспанії арго використовують злочинці, а також особи, які застосовують у мові ненормативні вирази, повні дотепності, кмітливості й різноманітності – продукт народної творчості.

У Німеччині в другій половині XIX ст. ще зберіглося арго бродячих ремісників і торгівців: таємна мова (Kundensprache) мандруючих підмайстрів (Handwerksburschen), арго бродячих торгівців (Krämersprachen). У цілому ряді елементів ці арго співпадали зі злодійською мовою (Rotwelsch) [4, с. 142]. Залишалася ще і особлива соціальна група – німецьке студенство, яка мала своє арго, схильна до мандрівництва і бродяжництва.

В Англії в XIX ст. серед бродяг, жебраків, бідних, злодіїв, грабіжників та ін. був поширений кент (аналог «таємних» арго) [10, p. 1–26].

У Росії арго з давніх-давен розвивались на базі рухливого, бродячого елементу населення, з одної сторони, ремісників і торгівців, з

іншої – бідних різних видів і професій [8, с. 119]. Найбільш відомі серед бродячих торгівців офені Володимирської губернії [4, с. 144]. Арго торгівців, ремісників і бідних померли остаточно ще наприкінці XIX ст., поступившись своїм місцем новому поколінню арго [8, с. 131].

Лексика декласованих елементів у середині XIX ст. називалась умовною мовою злочинців, байковою мовою, музикою. Наприкінці XIX ст. арго міських злочинних груп одержало назву *блатна музика* [8, с. 132]. Після революції в Росії в 1917 р. блатна мова перестала бути таємною, нове середовище (бездоглядні, школярі, робітники і навіть інтелігенти) вносило свої особливості в арго, видозмінювало і поповнювало його [8, с. 139].

На всій території Білорусії в XVIII – XIX ст. були поширені білоруські умовні (умовно-професійні) мови. Їх носіями були в основному представники двох великих соціальних груп: а) бродячі торгівці і ремісники (шаповали, шорники, шевці, кравці і т. д.), а також збирачі пожертвувань на церкву (католицьку та православну) і б) жебраки, у тому числі й бродячі бідні співаки.

Соціолекти української мови XIX ст. охоплюють школярські, бурсацько-семінарські арго, арго лірників, ремісників, лаборів, жебраків [7, с. 346]. Друга половина XIX ст. в Україні відмічена зростанням кримінального жаргону [7, с. 171].

У XIX ст. – на початку XX ст. лексика арго цікавить багатьох дослідників. У Франції до арго звертаються Е.-Ф. Відок (1828; 1837), Ф. Мішель (1856), А. Вітю (1884), Л. Шен (1888), М. Швоб і Ж. Гіес (1889 – 1892), Робер Ів Плессі (1901), А. Доза (1917; 1918; 1918 – 1920; 1929), Г. Ено (1919; 1925), В. фон Вартбург (1930). Значний вклад у вивчення арго зробив Л. Сенеан (1907; 1912; 1915; 1920; 1922 – 1923).

З досліджень італійського арго XIX ст. – початку XX ст. звертають на себе увагу праці італійських авторів: А. Нісефоро (1897; 1912), А. Нісефоро і С. Зігхеля (1898), Р. Реніера (1903), Л. Шпітцера (1920; 1921).

В Іспанії науковий інтерес до терміна *argot* з'явився на початку XX ст. З праць, що стосуються іберороманських арго, інтерес представляють дослідження М. Л. Вагнера (1919; 1924). До барселонського арго відноситься праця Дж. Гіванель Меса (1919), цінна тим, що в ній вперше представлено каталонський арготичний матеріал [5, с. 556 – 558].

Першим румунським автором, який зареєстрував арготичні вирази є Н. Т. Орешану (1861). Приблизно в той же час Н. Філімон у «Nenorocirile unui slujnicar» фрагментарно звертається до арго. Далі ідуть: G. Baronzi (1872); V. Scînteie (1906); Barbu Lăzăreanu, з численними статтями в ALA (1922, 1923); Saul Goldştein-Bîrlad (1924) та ін. [5, с. 541].

У Німеччині німецьку злодійську мову ретельно дослідив Ф. К. Авэ-Лалэмэнт (1862). Ф. Клуге (1901) зібрав і дослідив матеріали про

«таємну» мову «Rotwelsch», арго бродячих ремісників і торгівців XIX ст. [4, с. 121, 142].

Друга половина XIX ст. характеризується початком формування науково-лінгвістичних поглядів на опис нестандартної лексики англійської мови. Дж. К. Хоттен (1859), Г. Бауман (1887), А. Барер і Ч. Г. Леланд (1889) у вступних статтях до словників сленгу і кенту зробили перші спроби вироблення відповідних понять і термінів.

Перші записи арго на більшій частині середньої Росії, західної половини України та Білорусії зроблено в XVIII – XIX ст. [4, с. 124].

У 30-і – 40-і рр. XIX ст. дослідники впритул підходять до офенської мови. І. І. Срезневський (1839; 1849; 1852) публікує матеріали з офенської, інших таємних мов. Першою згадкою про російське таємне мовлення у власне лінгвістичній літературі можна вважати лекції М. І. Греча (1840). Праці В. І. Даля (1863 – 1866) можуть бути віднесені до власне наукової, лінгвістичної традиції вивчення російських таємних мов. У середині – другій половині XIX ст. цілий ряд дослідників (І. П. Боричевський (1850), В. І. Чернишов (1898) та ін.) присвятили велику кількість праць російським бродячим торгівцям-офеням; іншим професійним арго – В. Н. Добровольський (1899), П. Мартинов (1870), П. Тіханов (1891) та ін.

Перші свідчення про мову різних груп кримінального світу знаходимо в працях В. І. Даля (1863), Вс. Крестовського (1864 – 1866), І. Д. Путиліна (1904), С. В. Максимова (1871), М. М. Ядринцева (1872) [8, с. 131 – 132]. Науковий інтерес до злодійської мови виникає тільки наприкінці XIX ст. – на початку XX ст.: Н. Смирнов (1899), І. О. Бодуен де Куртене (1908) та ін.

Значно пізніше офенської мови іде збір матеріалів білоруських та українських таємних мов. Білоруські умовні мови докладно описано в працях, які побачили світ у 2-й половині XIX ст. – на початку XX ст.: С. П. Микуцький (1853), Ф. В. Ставрович (1869), Ф. Сцепура (1881), Є. Р. Романов (1890; 1902), В. Н. Добровольський (1897).

На думку В. В. Стратена [8, с. 119], менш усього досліджені українські арго. Г. Крашевський (1846) першим звернув увагу на таємну мову лірників і кобзарів. Системні записи українських арготизмів (Викторин (Студинський) (1886; 1894); Боржковський (1889); Ніколайчик (1890)) починаються з останньої четвертини XIX ст.

Праць, в яких висвітлюється арго злодіїв, міської вулиці й тюрми на території України в другій половині XIX ст. – на початку XX ст. небагато. Відомості про західноукраїнський кримінальний жаргон знаходимо в рукописній польській збірці «Wiadomosć o jezyku bosanskim w Galicji» Генрика Фельштинського (передрукував К. Студинський (1894)), а також у виданнях: (Jaworski (1901); Kurka (1899); Estreicher (1903); Ludwikowski, Walczak (1922)). Фольклор київських блатних наводить В. Петров (1926), мову полтавських школярів В. Щепотьєв (1927).

Одну з перших характеристик умовних мов дав М. І. Греч: «існують *мови умовні,* вигадані людьми для використання їх в переговорах, які повинні бути таємницею для інших <…>» [3, с. 42–43]. У цьому спостереженні філолога дається фактично перша в науковій літературі оцінка арго, котра більш не зазнавала ніяких змін у подальшому.

Ф. Толль наводить у своєму словнику перше визначення арго («Арго, зветься у Франції мова злодіїв, також і циганська мова; арготизм, висловлення або особливість злодійської мови» [9, с. 145]) в значенні «злодійська мова», яка розумілася в Росії достатньо широко: «Злодійська мова – вигадана, умовна мова, на якій спілкуються між собою особи, які займаються злодійством, шахрайством, жебрацтвом тощо; поруч з нею і почасти переплітаючись стоять умовні мови матросів, рудокопів, візників, проституток» [2, с. 201].

Ш. Баллі (1909) дав свою характеристику арго: «Арго – розмовна мова в її самому крайньому проявленні. Арго традиційно символізує спосіб життя самих нижчих і найменш поважних шарів суспільства. Це не таємна мова замкненого кола людей; арго повинно бути абсолютно зрозуміло всім. Арго – це крайня форма фамільярної мови; воно знаходиться в суспільстві під забороною (арго вважається непристойним)» [1, с. 259, 261, 278–279].

Одну з перших характеристик кенту дав Дж. К. Хоттен: кент універсальний і зустрічається у всьому світі в мовах як цивілізованих, так і нецивілізованих націй серед груп людей, які не мають постійного місця проживання і займаються бродяжництвом, жебрацтвом і злодійством. Ці люди використовують кент з метою приховання своїх намірів і награбованої добичі [10, p. 1–26].

Як видно, у XIX ст. – на початку XX ст. характеристики арго (кенту) різних авторів-сучасників того часу значно розходяться: від край негативної оцінки (Дж. К. Хоттен), до цілком толерантної (М. І. Греч). Характеристики і визначення арго вищевказаного періоду, наведені лінгвістами-послідовниками, відзначаються більш глибокою трактовкою. В. М. Жирмунський бачить в арго, так звану «злодійську мову», виділяє в ній професійну функцію; вважає арго таємною мовою, конспіративною, засекреченою [4, с. 118–119]. Л. О. Ставицька вважає арго умовною мовою, що застосовується як засіб приховання предмета комунікації, взаємного розпізнавання або відмежування її носіїв; позначає спосіб спілкування декласованих елементів, а також мову осіб мандрівних професій, жебраків та ін.; значення терміна *арго* пов’язане з герметизацією словесного спілкування [7, с. 23]. М. Д. Кузнець і Ю. М. Скребньов бачать у кенті таємний злодійський жаргон, жаргон декласованих елементів [6, с. 50].

На думку М. О. Грачова (1997), арго утворилося від умовних мов різних соціальних груп, зокрема від умовної мови офеней. Автор (2009)

позначає терміном *арго* лексику декласованих, вважає, що арго – неминучий супутник злочинної професії. Судження М. О. Грачова співзвучні з думкою В. І. Даля (1852), який вважав, що офенська мова тісно зв'язана з мовою петербурзьких мазуриків. Це зближення створених у минулому і в теперішній час жаргонів, спостерігається і в подальшому. В. А. Тонков (1930) відмічає тісний зв'язок різних умовних мов, або жаргонів, умовної злодійської мови з «блатною музикою».

Отже, у XIX ст. – на початку XX ст. в більшості європейських мов і в багатьох неєвропейських існують різні арго: бродячих ремісників і торгівців, бідних, лірників, лаборів, злочинців, різних декласованих елементів, студентів, школярів тощо.

Теоретичних досліджень арго ще мало, перші достатньо глибокі починають з'являтися наприкінці XIX ст. – початку XX ст. Але безсумнівним є те, що зусилля вчених цього часу заклали основу для поглибленого вивчення арго послідовниками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Французская стилистика. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 392 с.

2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Воровской язык. *Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона* / ред. И. Е. Андреевский, К. А. Арсеньев, О. О. Петрушевский. Лейпциг: Ф. А. Брокгауз; Санкт-Петербург: И. А. Ефрон, 1892. Т. 1 (13). С. 201 – 203.

3. Греч Н. И. Чтения о русском языке. Санкт-Петербург: в тип. Н. Греча, 1840. Ч. 1. 336 с.

4. Жирмунский В. М. Национальный язык и социальные диалекты. Ленинград: Художественная литература, 1936. 300 с.

5. Йордан Й. Романское языкознание. Москва: Прогресс, 1971. 620 с.

6. Кузнец М. Д., Скребнев Ю. М. Стилистика английского языка: пособие для студентов. Ленинград: Ленинградское отделение Учпедгиза, 1960. 175 с.

7. Ставицька Л. О. Арго, жаргон, сленг: Соціальна диференціація української мови. Київ: Критика, 2005. 464 с.

8. Стратен В. В. Об арго и арготизмах. *Рус. яз. в сов. шк.* 1929. № 5. С. 39–53.

9. Толль Ф., Зотов В. Р. Настольный словарь для справок по всем отраслям знания (Справочный энциклопедический лексикон): в 3 т. Санкт-Петербург: Издание Ф. Толля, 1863. Т. I. 801 с.

10. Hotten J. C. The slang dictionary. East Ardsley, Wakefield, Yorkshire, England: Republished by EP Publishing, Ltd. 1972. (This reprint taken from the 1889 edition). 382 p.

Руденко О. В.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Зміни, що відбуваються в сучасній початковій школі вимагають звернути увагу на формування в учнів життєвих компетентностей, які дозволять їм орієнтуватися в сучасному соціумі, навчатися, виконувати соціально важливі завдання, реагувати на потреби часу.

Одним із основних напрямів компетентнісно-орієнтованого навчання є формування мовленнєвої компетентності школярів, яка полягає

у здатності слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати і відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди в усній і письмовій формах. Мовлення – важливий засіб спілкування, обміну думками і почуттями між людьми, передачі та засвоєння інформації. З перших днів шкільного життя в дитини виникає потреба у спілкуванні – уміння говорити правильно, красиво, логічно.

Як зазначено в Державному стандарті початкової освіти, «мета і завдання цього навчального предмета (української мови) у початковій школі полягає не лише в опануванні грамоти (початкових умінь читати і писати), а й у мовленнєвому розвитку молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах. Розвиток мовленнєвої компетентності має набути статусу провідного принципу навчання рідної мови в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці» [2, с. 25]. Як бачимо, молодші школярі за чотири роки навчання в початковій школі повинні оволодіти усним і писемним мовленням на такому рівні, який би дозволяв їм вільно спілкуватися з однолітками та дорослими на будь-яку тему, доступну для їхнього віку та розуміння.

Важливим фактором успішної реалізації компетентнісного підходу в навчанні української мови є добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності. Щоб розвинути та удосконалити мовлення школярів, потрібна щоденна клопітлива робота над оволодінням основними мовними нормами. У цій роботі одне з основних місць посідає збагачення словникового запасу учнів. Засвоюючи нові слова, учні вчаться правильно їх вимовляти, наголошувати, пояснювати значення, удосконалюючи звуковимову, яка є складовою частиною мовленнєвого розвитку, мовної культури.

Як завжди, найефективнішим і найцікавішим способами, навчити дитину – це пограти з нею. Добираючи дидактичні вправи, треба зосередити увагу на тому, що вони не повинні ставати самоціллю, а мають використовуватися в комплексі з іншими методами навчання для досягнення поставленої мети. Тому потрібно, щоб кожен урок рідної мови був насичений красою, любов'ю і радістю, а особливо це стосується уроків розвитку мовлення, на яких діти вчаться висловлювати свої думки, творчо мислити. Учителю необхідно намагатися давати учням можливість активно розвивати свій словник, збагачувати своє мовлення новими зворотами, образами, заглиблюватись у джерела народної творчості.

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями:

* удосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої мовної культури;

* збагачення, уточнення й активізація словникового запасу

молодших школярів;

* уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;

* удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;

* оволодіння нормами українського літературного мовлення;

* послідовно і логічно викладати думки;

* засвоєння найважливіших етичних правил спілкування.

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування в молодших школярів мовленнєвої компетентності.

«КРОКИ»

У ведучого м'яч. Діти шикуються в одну довгу лінію на певній відстані від дорослого, і кожний задумує слово на задану тему, наприклад, дерево. Ведучий кидає м'яч одному з гравців, гравець ловить м'яч і по складах вимовляє своє слово, роблячи на кожен склад один крок. Завдання гравця – якнайшвидше (останнім) дістатися до ведучого, тобто придумати найдовші (найкоротші) слова.

«ВІДТВОРЕННЯ»

Учням називають предмет чи явище і пропонують охарактеризувати його. Наприклад, кішка – м'яка, пухнаста, із пазурами, вусата. Загальна кількість слів, що пропонуються вперше – не більш як 10, у подальшому їх кількість поступово зростає до 20. Після того, як кожне з них отримає пояснення, дитині пропонують згадати або намалювати все те, що назвав учитель.

«НОВЕ ЗАСТОСУВАННЯ»

Придумати три нових способи застосування для будь-яких предметів (чобіт, ручка, ножиці…)

«СТВОРІТЬ РИМУ»

Учитель підбирає декілька предметних картинок і просить дітей знайти риму до зображених на них предметів. Наприклад: Квітки – дітки; Машинка – картинка.

«ПРИГАДАЙ»

Пропонується 10 предметів. Необхідно заздалегідь попередити дітей про те, що не потрібно перераховувати ці предмети, а про них будуть поставлені запитання (якого кольору, з чого виготовлені, як використовуються тощо). Діти мають відповісти на будь-які запитання, що стосуються наданих їм предметів.

«ВИЗИРНУЛО СОНЕЧКО»

Вправа полягає в тому, щоб підібрати певну кількість означень для іменника. Кожний з учасників повторює попередній ряд, додаючи наприкінці своє означення.

Бабуся спекла пиріг. Бабуся спекла смачний пиріг. Бабуся спекла

смачний пахучий пиріг.

«ЛАНЦЮЖОК СЛІВ»

Учням пропонується якась тема, за якою вони мають підбирати слова. Учитель та учень по черзі називають слова. Учитель промовляє слово, дитина повторює перше слово і від себе додає ще одне. Далі повторюються вже два попередні слова й додається ще одне. Той, хто не зуміє повторити всі слова або переплутає їх порядок, програє.

Для кращого запам'ятовування слів можна попросити дитину зобразити слова, що пропонуються.

«Я ЗНАЮ...»

Зі словами: «Я знаю п'ять імен дівчаток ...» (назв міст, тварин тощо), дитина підкидає м'яч і до кожного кидка додає слово.

«ЗАГАЛЬНЕ РЕЧЕННЯ»

Гра навчить будувати логічно завершене речення, познайомить із простими та складними реченнями.

Учитель пропонує усім разом скласти цікаве красиве речення. Умова: він починає речення, промовляючи 2 перші слова, а діти додають по одному слову так, щоб вийшло логічно завершене речення. Якщо хтось із гравців відчув, що речення склалося, закінчилося, він каже: «Стій!»

«ЯКБИ...»

Гра навчить учнів будувати логічно завершене речення, перевтілюватися, ставши на точку зору іншого. Учитель пропонує дітям закінчити речення, яке він почав. Воно будується за такою схемою: Якби я був кимсь (чимось), то я б ..., тому що (щоб) ....

«ПТАХ – ЗВІР – РИБА…»

Учитель у випадковому порядку пропонує дитині запитання. Дитина у відповідь повинна згадати представника того чи іншого виду. Повторюватися не можна. Приклад: птах – горобець, риба – сом, звір – олень, комаха – метелик тощо.

«ЦІКАВИЙ»

Діти створюють коло. Той, що водить, називає літеру, з якої мають починатися відповіді. Потім він звертається до кожного й ставить короткі запитання: «Хто?», «Куди?», «Коли?», «Навіщо?» та ін. Завдання гравців – одразу ж відповідати.

Переможцем стає учасник, який назвав останнє слово.

«ДОБРЕ – ПОГАНО»

Учитель знайомить дітей з якимось явищем (предметом, поняттям, образом), наприклад, пасок (ремінь), і просить відповісти на запитання: «Що хорошого в паску?»

Діти висловлюють свою думку. Потім ведучий запитує: «А що поганого в паску?»

У цій грі можна використовувати й спільні образи (явища, поняття,

предмети). Наприклад: що хороше у хворобі? а що погане? тощо.

«СЛОВО-КАЗКА»

Гра допоможе у розвитку образного мислення, творчої уяви, збагатить словниковий запас.

Учитель пише на дошці слово, за допомогою якого потрібно створити казочку. Слово пишеться вертикально і «розшифровується», наприклад:

У – Уляна

Р – ранок

О – око

К – класс

На основі цих придуманих слів діти мають скласти казку.

«МІСТОК»

Учитель парами показує картки, на яких записано назви предметів. Учні мають придумати слово, яке служить ніби «місточком» між назвами предметів, прочитаних на картках. Відповідь повинна бути обґрунтована. Наприклад, учні прочитали слова пташка і дерево. «Місточками» можуть бути слова: сідати (пташка сіла на дерево), ховатися (пташка сховалася за дерево).

«ЩО РОБИТЬ ПЕТРУШКА (ведмедик, лялька…)»

Тренувати вживати прийменники (в, на, над, біля та ін.). Учитель виконує різноманітні дії з іграшкою. Наприклад, Петрушка кладе олівець у стіл, під книгу, між книгами і тому подібне. Або ж «намагатися сховатися» від дитини, смішно поспішаючи, шукати «най-най-найкраще місце» та періодично запитувати: «Тепер ти мене не знайдеш? Де я?». При цьому дитина може сидіти в тій же кімнаті, сміючись із «дурненького Петрушки», який ховається прямо на очах у дитини. Якщо ж дитина неправильно вживає якийсь прийменники, Петрушка каже, що він «не там».

«ЗЛАМАНИЙ ТЕЛЕФОН»

Розвивати інтонаційне чуття, тренувати розповідну та питальну інтонацію.

Двоє «розмовляють» по телефону. Один говорить з роповідною інтонацією, другий, – перепитує, використовуючи для цього той же лексичний матеріал. Наприклад:

– Говорить Оля.

– Говорить Оля?

У ролі одного із співбесідників виступає спочатку вчитель.

Для створення інтересу до розмови доцільно підготувати іграшкові телефонні апарати та іграшки (які будуть розмовляти). Можна проводити цю гру одразу ж після прочитання якоїсь казки чи оповідання.

«ЧОМУЧКИ І ВСЕЗНАЙКИ»

З поданого речення за варіантами.

1 варіант – «Чомучки» – перетворюють це речення на питальне.

2 варіант – «Всезнайки» – дають відповіді на їх запитання Наприклад: Взимку на полях багато снігу.

«БУВАЄ – НЕБУВАЄ»

Гра сприяє розширенню словникового запасу, формуванню уміння аналізувати інформацію, розвиткові уважності й довільності.

Учитель промовляє речення. Якщо твердження правдиве (таке буває), діти плещуть у долоні, якщо ні – тупотять ногами. Діти грають м'ячем. Вітер зве дівчинку. На березі спіють яблука.

«ЩО ЦЕ?»

Учитель вимовляє слово, а учні визначають, до якого розряду його можна віднести. Наприклад, учитель вимовляє слово «троянда», учні відповідають – квітка (або рослина); слово «собака», учні повинні сказати – домашня тварина. Виграє дитина (або ряд), яка дала більше правильних відповідей. Методичні вказівки. Ви можете використовувати персонаж лялькового театру замість ведучого.

Спочатку дітям пропонують тільки слова, що відносяться до однієї з двох груп, наприклад до рослин і тварин. При повторенні вправи можна використовувати три-чотири групи: рослини, домашні тварини, меблі, одяг і тому подібне. Другий варіант вправи: учитель вимовляє узагальнювальні слова, а учні пригадують конкретні назви предметів. Наприклад, учитель говорить: меблі, а учні перераховують: шафа, стілець, стіл, ліжко.

«ВЕСЕЛІ КАРТИНКИ»

Для організації гри необхідна підбірка листівок, ілюстрацій або малюнків (не менше 20 штук) як предметного, так і сюжетного змісту. Картинки викладаються одна за одною (по одній) хаотично, але при цьому зміст кожної наступної картинки стараються пов'язати з попередньою, щоб вийшло оповідання, казка або історія. Після того, як твір буде закінчено, картинки збирають й перемішують. Завдання дітей – послідовно і якомога точніше поновити вже існуючий твір у повному обсязі за цими картинками.

«НАВІЩО Й ЧОМУ?»

Гра розвиває логічне мислення дитини.

Учитель ставить запитання, а дитина повинна на нього логічно відповісти. Запитання мають бути трьох видів:

1) на припущення, вгадування, домислювання (Для чого нам потрібні двері?);

2) на з'ясування причини або смислу подій (Чому предмети падають униз?);

3) на прийняття рішення та планування власних дій (Як довідатися, котра година?).

«СКРИНЬКА З КАЗКАМИ»

Гра розвиває вміння використовувати замісники.

Приготуйте скриньку з кольоровими геометричними фігурами й запропонуйте дитині скласти разом з вами казку. Той, хто починає, витягує зі скриньки перший предмет. Тепер необхідно придумати, ким він буде у казці (людина, тварина, предмет тощо). Наприклад, червоне коло може стати яблуком. Далі витягує фігурку другий гравець і придумує своє речення, продовжуючи казку. І так далі. Бажано, щоб фігурок було не більше 5-6.

«СКАЖИ НАВПАКИ»

Тренувати підбирати слова, протилежні за значенням.

Гра проводиться як змагання. Виграє ряд (або учень), що пригадав більше антонімів. Граючи вдвох, можна для перших разів підготувати картки (картинки) з літом, зимою, білим і чорним кольорами… Картинки можна вирізати з будь-якого журналу. Коли дитина зрозуміє принцип, можна буде по черзі загадувати один одному слова: ви дитині, потім вона вам. Також, ви можете звертати увагу дітей на вулиці на предмети, які мають протилежні характеристики. Так вони зрозуміють, яке відношення цікава гра має до навколишнього світу.

«МІНІТЕКСТ»

Скласти текст на будь-яку тему, використовуючи слова, до складу яких входить певна буква.

«ВГАДАЙ, ЩО ЦЕ?»

Тренувати розділяти предмети за їх ознаками (колір, матеріал, форма, величина), активізувати словник.

Учитель вимовляє прикметники: червоний, маленький, квадратний, гумовий, шовковий. Учні називають предмети, яким властива така ознака: червоний олівець, маленька кулька, гумовий м’яч і тому подібне. Можна використовувати персонаж лялькового театру замість ведучого.

«ПОЯСНІТЬ ПРИСЛІВ’Я»

Учитель на картках демонструє три висловлювання. Завдання: викреслити зайве і пояснити свій вибір. Одне завдання вчитель пояснює сам. Хочеш їсти калачі – не сиди на печі. (Лежачого хліба ніде нема. Яку дружбу заведеш, таке й життя поведеш). Запропонована вправа сприятиме розвитку навичок говоріння, критичного мислення, збагачуватиме словниковий запас учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будна Н. О., Головко З. Л., Козуб О. В. Творчі завдання з української мови. 3 клас. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2003. 155 с.

2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. К.: Освіта. 2006. 268 с.

3. Гамалій А. Г. Ігри та наукові вправи з української мови для 1–3 класів. К.: Рад. Школа. 1990. 184 с.

4. Коваленко Є. І. Ігри та ігрові вправи з дітьми шестирічного віку. К.: Освіта. 2007. 190 с.

5. Крийнова Ж. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на заняттях рідної мови. *Початкова школа*. 2003. № 11.

6. Савченко О. Я. Мовленнєвий розвиток учнів на уроках читання. *Методика читання в початкових класах*. Київ: Освіта. 2003. 239 с.

Руденко О.В., Благушина І. М., Марко В. А.

МОДЕЛЬ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЯК СПОСІБ УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Реалізувати компетентнісний підхід, на нашу думку, допоможе модель змішаного навчання. Змішане навчання – це поєднання онлайн та офлайн-навчання. Під навчанням «онлайн» мається на увазі навчання учня за комп'ютером. Під навчанням «офлайн» – взаємодію учня з учителем та однокласниками по проекту. Формати офлайн навчання включають роботу в групових проектах, індивідуальні консультації, дискусії.

Однією з моделей змішаного навчання є «Ротація за станціями». У моделі ротації станцій клас поділяється на групи, які, переходячи по станціях, опановують навчальний матеріал. Частина школярів починає працювати під керівництвом учителя, тоді, коли інші учні виконують практичні завдання в групах або працюють онлайн. Потім групи змінюють зони. Для прикладу, група, яка працювала з учителем, переходить до практичної діяльності. Останньою зоною цієї групи буде зона онлайн, де діти займаються за комп'ютерами або планшетами.

Пропонуємо до Вашої уваги урок для 1 класу.

ТЕМА: Моя країна – Україна.

Мета 1. Формування ключових компетентностей:

– вміння вчитися – самоорганізовуватися до навчальної діяльності у взаємодії, докладати зусиль до досягнення результату, доводити роботу до кінця;

– загальнокультурна – дотримуватися норм мовленнєвої культури, опановувати моделі толерантної поведінки;

– соціальна – здатність до співробітництва у групі, мобільність, уміння адаптуватись та виконувати різні функції у колективі;

– здоров'язбережувальна – знати правила безпечної роботи з комп'ютером, з приладами практичної роботи;

– громадянської компетенції – шанобливе ставлення до людей, які тебе оточують;

інформаційно-комунікаційна – уміння використовувати джерела інформації.

2. Формування предметних компетентностей:

– розширити і поглибити знання учнів про Україну, її символи;

– навчати розрізняти державні і народні символи України;

– розвивати пізнавальну активність дітей, уміння спостерігати;

– виховувати повагу і любов до своєї держави, громадські якості.

Обладнання: мультимедійна дошка, ноутбук, пізнавальний мультфільм «Символи України», матеріали та інструменти для створення аплікації, Сонечко, карта України, скринька з квітками трьох кольорів, український віночок.

Тип уроку: урок вивчення нового матеріалу.

Особливості проведення уроку: урок з використанням моделі змішаного навчання – ротації за станціями.

Хід уроку.

Організаційний момент.

Всі почули ви дзвінок.
Він покликав на урок.
Кожен з нас приготувався,
На перерві постарався.

Емоційна настанова.

«Вітання». Діти стоять у колі, кожен з учнів називає своє ім'я так, як йому подобається, щоб його називали; говорить слова-вітання, «ввічливі слова».

Учитель:

Давайте привітаємось, Раз рука, два рука,
Давайте посміхнемося, Раз плече, два плече.
Давайте в очі глянемо, Голова вліво, вправо подивилась,
І нам тепліше стане. Посміхнулась, привіталась.

– Витягніть зі скриньки квіточку. Віддайте її будь-якій дитині з побажанням на сьогоднішній день.

Організаційна настанова.

– На уроці ми з вами попрацюємо за станціями. Кожна станція позначена відповідною квіткою. На кожній станції вам необхідно виконати певну роботу. Працюючи, потрібно пам'ятати про час: він швидко закінчується. Коли час закінчується, вам необхідно залишити місце роботи і перейти до іншої станції. Якщо ви виконали завдання на станції раніше визначеного часу, що робити? Так, можна допомогти своєму товаришу по групі. (Діти діляться на групи за кольором квітки. Отримують «дорожній лист».

І. Актуалізація опорних знань.

1. Робота над загадкою.

Красивий, щедрий, рідний край
І мова наша солов'їна.

Люби, шануй, оберігай
усе, що зветься …… (Україна).
– Які слова допомогли назвати відгадку?
– Що ви знаєте про Україну?
ІІ. Повідомлення теми і мети уроку.
1. Повідомлення теми уроку.
– А, сьогодні ви ще більше дізнаєтеся про нашу країну.
2. Мотивація навчальної діяльності.
– А навіщо нам ці знання? Де вони нам стануть у нагоді?
ІІІ. Вивчення нового матеріалу.
Ротація за станціями. Робота в групах. Час роботи на станції – 8 хв.
Діти працюють онлайн, они переглядають пізнавальний мультфільм «Символи України». (https://www.youtube.com/watch?v=UTpSQvivMnM
Завдання: 1. Перегляньте мультиплікаційний фільм.
2. Виконати завдання (у кожної квітки свій конверт):
* Червона квітка. Вибрати з конверта тільки державні символи України і приклеїти їх на червоний папір. * Блакитна квітка. Вибрати народні символи України і приклеїти їх на блакитний папір.
* Жовта квітка. Вибрати український національний одяг і приклеїти його на жовтий папір.
Робота з учителем.
Діти вчать вірші записані у мнемотехніці.
Рідна Україна – мова солов'їна,
Золоте колосся, маки у житах.
Край воріт – шипшина, верба і калина,
Храми і світлиці в квітах-рушниках.
Рідна Україна – пара лебедина,
Озеро глибоке і стрімка ріка,
У саду хатина – біла сорочина,
Стежечка-стежина в зелен-споришах.
Рідна Україна – за столом родина,
Яром-долиною стелиться туман.
Батькова розмова – тиха, вечорова,
Мамина молитва – вічний талісман.
Творча робота: виготовлення колективної аплікації «ВІНОЧОК».
Завдання:
1. Уважно роздивіться український віночок. Зверніть увагу, які квіти використовували для плетіння його.
2. З пропонованих квітів виберіть тільки ті квіти, які ви побачили в українському віночку. Виріжте їх.
3. Виготовте спільну колективну аплікацію «Віночок».
4. Приберіть після себе робоче місце.

IV. Підведення підсумків.
Підсумки роботи кожної групи на певній станції.
* Символи України;
* Слухання віршика;
* Віночок.
Бесіда:
– Яку нову інформацію ви отримали сьогодні?
– Чи корисне для вас було це заняття?
– З чим найбільше сподобалось працювати?

Рябініна І. М., Дудка І. М.

ПРИЧИНИ ПОЯВИ НОВОТВОРІВ У ФРАЗЕОЛОГІЇ

Наразі відбувається чергове глобальне реформування норм сучасної української літературної мови. Зміни торкнулися практично всіх розділів мови, однак найбільш помітно ці модифікації відбуваються у сфері слововживання та поєднання слів, активно поширюється авторський словотвір, формуються фразеологічні звороти зі звичним або нетрадиційним поєднанням слів.

Із 80-х – 90-х років XX та початку XXI століття в корпусі української мови значно збільшився приріст фразеологічних інновацій. Із цього приводу дослідники (В. Кононенко, Т. Космеда, О. Левченко, А. Смерчко, В. Стишов, Л. Струганець та інші) пропонують широкий загал активно вживаних виразів різної семантичної цілісності й стійкості. Серед них розрізняють ідіоми (*утриматися на плаву, тягнути одіяло (ковдру) на себе, розуміти, звідки ноги ростуть*), усталені словосполучення, у яких є слова з вільним і фразеологічно зв'язаним значенням (*чорний ринок, ядерна кнопка*), усталені термінологічні словосполучення номінативно-характеризувального типу (*оксамитова революція, коридори влади*) та паремії – усталені вирази з імпліцитно-комунікативною та евристичною функцією.

Новотвори у фразеології – це не тільки нові за формою й змістом (*шокова терапія*), а й старі за формою, але інші за конотацією (*старший брат*) чи нові варіанти старих за формою словосполучень (*набирати очки*). Зміни у сфері фразеології відображають взаємодію інтра- й екстралінгвістичних чинників. Як відзначав І. Огієнко, «кожен новотвір добрий, якщо ми його розуміємо, і витворений він не проти законів нашої мови».

Так, український мовознавець А. Смерчко серед новотворів виділяє декілька семантичних розрядів: 1) сучасні політичні процеси та явища (*ескалація беззаконня, міжнаціональні конфлікти*); 2) економічна ситуація (*перехід до ринку, валютний коридор, індексація цін*); 3) соціальні відносини (*вести діалог, навішувати ярлики*); 4) соціальні прошарки,

угрупування чи об'єднання (*кланові структури, корумповані елементи*); 5) ситуації для соціуму (*за межею бідності*); 6) засоби впливу на когось (*холодний душ*); 7) характерологічні найменування осіб (*верхні ешелони влади, нові українці*); 8) експресивні найменування країн (*імперія зла, ближнє чи дальнє зарубіжжя*); 9) характеристика часових періодів (*застійні часи, посткомуністичний період*); 10) оцінка соціально-політичних і побутових явищ (*тоталітарний режим, ліві сили. больові точки, гарячі точки, межа малозабезпеченості*); 11) духовна культура (*дефіцит моралі, дорога до храму, національне піднесення*) тощо.

Як уже було зазначено, фразеологічний рівень мови відзначається найбільшою динамікою розвитку та характеризується інтенсивними процесами модифікації. Такі зміни відбуваються внаслідок дії внутрішніх і зовнішніх чинників. Професійна й соціальна діяльність людей, реалії та факти багатогранного життя, поява нових суспільних прошарків, їхні інтереси, навколишній світ – усе це спонукає народ, який був і залишається основним джерелом збагачення мови, до утворення нових мовних одиниць, до збагачення колоритного арсеналу мовних засобів. Поява нових понять, реалій і явищ, що потребують найменування, необхідність оновити старі вислови, які втратили колишню виразність, постійна потреба людей в образних висловах, що надають мові експресивності, – саме цими факторами зумовлюється безперервність процесу оновлення фразеології.

Кінець XX століття був насичений значною кількістю подій у сферах політики, економіки, культури тощо, тому й відзначився появою нових фразем, які використовуються для номінації суспільно-політичних і соціально-побутових реалій дійсності, про що слушно зауважила у своїй монографії «Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки» Т. Космеда. Також мовознавець зазначила періоди номінативної активності, а саме – появи фразеологічних одиниць із яскраво вираженою семантикою соціальної оцінки: 1) 20-і роки XX ст. (*червоні комісари, біла гвардія*); 2) період Другої світової війни та повоєнні роки (*викликати вогонь на себе, День Перемоги*); 3) 60-80-і роки XX ст. (*нове мислення*); 4) 1990-і роки – посткомуністичний період (*новий українець, силові міністри, валютний коридор* тощо). Таким чином, людина, будучи суб’єктом мовленнєвої творчості, у процесі суспільно-історичного освоєння навколишнього світу збирає інформацію, пізнає й оцінює предмети, явища, ознаки, ситуації, дає їм імена і таким чином формує нові поняття. Значні зміни у фразеологічному складі будь-якої мови відбуваються внаслідок взаємодії мовних і позамовних чинників саме на зламі епох.

Проведені спостереження над українською фразеологічною системою кінця XX – початку XXI ст. дають підстави виділити основні

фактори розвитку досліджуваного рівня мовної підсистеми.

Серед позамовних чинників визначальними залишаються такі:

1) демократизація всіх галузей суспільного життя української спільноти, розкутість, інтенсивний розвиток науки, техніки, туризму, культури, зміна мовних смаків тощо. В умовах становлення незалежної української держави формуються нові соціально-економічні відносини, розширюються взаємозв'язки зі світовим співтовариством. Саме завдяки цьому засвідчено увиразнення жанрової палітри мови ЗМІ. Мовознавці також наголошують, що соціальні й індивідуальні чинники в умовах демократизації, лібералізації суспільного життя спричиняють «колоквіалізацію, субстандартизацію та вульгаризацію як характерні явища стилістики сучасної української мови». Процес демократизації літературної мови кінця XX – початку XXI ст. характеризується активним проникненням у її тканину як розмовно- побутових, так і сленгових фразеологізованих одиниць. Унаслідок маємо широку дифузію жаргонів у різні друковані тексти, що раніше було неприпустимим;

2) набуття українською мовою статусу державної (прийняття Закону про мови в УРСР (1989 р.) і Конституції України (1996 р.), із чим пов'язане зростання соціолінгвістичних досліджень і розширення сфер її функціонування – державно-управлінська, громадська, культурна;

3) істотне послаблення цензури й самоцензури, що дало змогу вільно висловлювати свої погляди й думки через радіо, телебачення, газети, журнали, Інтернет. Особиста незалежна думка набуває суспільної ваги;

4) зміни в соціальній структурі, зокрема, українського суспільства, соціальне розшарування, що стимулює формування та функціонування соціолектів, які зумовлюють зміни в мові й впливають на еволюцію загальнолітературних норм. У процесі виникнення й поширення новотворів зростає роль мовної особистості. Індивідуально-авторське утворення може з'являтися як нове слово, форма, словосполучення, синтаксична конструкція, фразема. Будь-яка інновація вимагає індивідуальної ініціативи, сміливості, прагнення до новотворчості;

5) мода на нові слова та словосполучення й активізація пошуків нових засобів висловлення, які зумовлюють постійну появу неологічних фразем і лексем. Усе це стає засобами інформаційного впливу як на інтелектуальне сприйняття реципієнта, так і на його емоції, психіку. Деякі вчені називають це впливом культури й ідеалів певної доби. Передусім це стосується молодого покоління, яке завжди прагне спілкуватися в дусі сучасності: «Молоде покоління завжди неминуче переходить на нові типи письма й нові типи змістів, особливо це характерно для епох динамічного виду, коли значущим стає інновація, а не прагнення до консерватизму». ЗМІ визначають моду на виражальні стереотипи й активно впливають на

масову свідомість мовців;

6) інтенсифікація пошуків нових емоційно-експресивних, образних, дотепних і влучних засобів вираження на тлі раціонального стандарту й штампів засвідчує передусім їх соціально комунікативний характер. Інноваційні лексеми та фраземи виступають не лише засобами інформаційного впливу на інтелектуальне сприйняття читача, слухача або глядача, на його емоції, психіку, але й покликані формувати його світоглядну й громадянську позиції.

Серед внутрішньомовних чинників впливу на розвиток фразеологічної системи сучасної української мови варто виділити: системність мови, що ґрунтується на взаємозалежності її елементів; тенденцію до ускладнення, увиразнення, урізноманітнення мовної структури; переважання більш експресивних мовних форм тощо. Увага приділяється внутрішньомовним чинникам першочергово тому, що позамовні чинники безпосередньо залежать від них, оскільки без суспільної мовної практики важко уявити живу мову, а без лінгвальних законів, якими послуговуються мовці, її функціонування неможливе. Мовні й позамовні чинники діють у будь-якій мові не окремо, а в тісній взаємодії та взаємозумовленості.

Отже, фразеологія є найбільш рухомим (поряд із лексикою) компонентом сучасних літературних мов, що підлягає постійній і досить швидкій зміні, оперативно віддзеркалюючи нове сприйняття явищ, нову оцінку світу з огляду на його політичну та побутову культуру. Суспільно-історичні події, а також суспільно-мовна практика впливають як на обсяг фразеології, так і на характер лексичної сполучуваності. У той чи інший період виникають нові фразеологічні одиниці, витісняються або, навпаки, актуалізуються деякі вживані, тим самим посилюючи характерну рису фразеологічного рівня мови – його мобільність. Саме кінець XX – початок XXI ст. – період бурхливих соціальних змін, які стали поштовхом до утворення численних інновацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Космеда Т. А. Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки. Львів: ЛНУ імені І. Франка, 2000. 350 с.

2. Пашинська Л. М. Напрями дослідження неофраземіки в сучасній лінгвістиці: стаття / гол. ред. В. В. Німчук. *Українська мова: науково-теоретичний журнал*. Київ: Інститут української мови НАН України, 2012. № 2. С. 87–96.

3. Серебренников Б. А. Номинация и проблема выбора. *Языковая номинация: Общие вопросы* / под ред. Б. А. Серебренникова. Москва: Наука, 1977. С. 147–187.

4. Стишов О. А. Джерела поповнення фразеології сучасної української мови. *Лінгвістика: зб. наук. пр*. Луганськ: Альма-матер, 2004. № 2(3). С. 75–82.

5. Тараненко О О. Колоквіалізація, субстандартизація та вульгаризація як характерні явища стилістики сучасної української мови (з кінця 1980-х рр.). *Мовознавство*. 2002. № 4–5. С. 33–39.

Святченко В. В.

МОВА ЯК СИСТЕМА В ПРАЦЯХ І. І. СРЕЗНЕВСЬКОГО

Науковий керівник –
доктор філол. наук, професор **В. А. Глущенко**

Важливим видається твердження про те, що в XIX ст. найбільш вагомі результати в пізнанні системних властивостей мови належить саме порівняльно-історичному мовознавству [3; 7]. У його межах набув поширення погляд на мову як на системне явище. На думку дослідників, серед лінгвістів 20-х – 60-х рр. XIX ст. (перший період порівняльно-історичного мовознавства з урахуванням наступності та еволюції наукової думки за періодизацією В. А. Глущенка [3]) найбільш значний внесок у теоретичну розробку тези про системність мови зробили В. Гумбольдт, А. Шлейхер, Ф. І. Буслаєв, І. І. Срезневський [1, с. 334, 340, 362, 417; 2, с. 74, 79; 3, с. 344; 4, с. 253; 7, с. 244].

У 1844 році була надрукована праця Буслаєва «О преподавании отечественного языка», в якій була намічена «блискуча програма глибоко і всебічно задуманого вивчення російської мови» [10, с. 5].

До цього ж наукового руху приєднується й праця Срезневського «Мысли об истории русского языка» (1849) [10]. Обізнаність наукової лінгвістичної літератури, знання давньоруських пам’яток, вільне володіння всіма слов’янськими мовами і природна обдарованість дали Срезневському можливість глибоко і широко висвітлити злободенні питання мовознавства. Його «Мысли» були першим досвідом методично послідовного викладу основних етапів історії мови.

З погляду Срезневського, мова є системою не тільки на тому або іншому синхронному зрізі. Історичні зміни, що відбуваються в мові, також мають системний характер: «В історії мови, як і в будь-якій історії, необхідно відрізняти явища випадкові, одночасні, що залишаються без будь-яких або принаймні без важливих наслідків, від явищ, які звиваються, як волокна, в одну нитку» [там же, с. 25].

Учений розмірковує про два періоди мови: період розвитку форми; період перетворень, період поступового падіння попередніх форм, період поступовій заміні їх іншими формами.

На думку лінгвіста, перш за все в мові змінюється звуковий склад. Звуки змішуються та змінюються одні на інші. Частина звуків зникає, з’являються нові.

Від змін у системі мови, як наслідок, змінюється й система коренів мови. Спочатку різні за звуковим складом корені співпадають в одному звучанні. Спочатку однаково звучні корені розпадаються на різні, зовнішньо не схожі.

Форми появи слів послідовно втрачають своє першочергове (кореневе) значення. Слова, які з’явилися, потребують приєднання інших

форм до попередніх, бо останні втратили вміння висловлювати необхідний відтінок значення. До слів приєднаються особливі частини задля визначення їх значення.

Форми зміни слів також втрачають своє попереднє значення. Форми змішуються, з попередніх форм з'являються нові, інші зникають. Або число, або один із родів стають непотрібними. Закінчення відмінків з часом втрачають свою виразність, обумовлюються прийменниками. З-за ослаблення форм словозміни поступово змінюється й попередній характер форм словопоєднання. В одній мові не всі мовні явища змінюються рівномірно, в наслідок чого в мові вживаються частини, які з'явилися в різні часи – давні й нові. Тож, у результаті поступового перетворення змінюється вся система мови, її характер [там же, с. 5–6].

Як визначають дослідники, у компаративістиці XIX ст. системний підхід до мови виявився перш за все в прийомі генетичного ототожнення фактів [3, с. 34–36; 7, с. 34–35]. Саме у виявленні фонетичних кореспонденцій і в їх реєстрації мовознавці підійшли до визначення системних характеристик мови, хоча й у порівняно обмеженій галузі мовних явищ [8, с. 34]. Не ставлячи тут питання про те, чи є справедливим цей висновок для компаративістики XIX ст. в цілому, відзначимо, що, як показує аналіз, в порівняльно-історичному мовознавстві 20-х – 60-х рр. XIX ст. принцип системності відбився насамперед у генетичному ототожненні фактів.

Системне розуміння фонетичних явищ у їх історії відбилося також у реконструкції архетипів і фонетичних законів. Компаративістика XX ст. прийшла до методологічно важливого твердження про те, що будь-яка реконструкція за своєю спрямованістю завжди є системною [8, с. 195]. Цінність фундаментального поняття фонетичного закону полягає, зокрема, у тому, що реконструйований фонетичний закон дозволяє об'єднати розрізнені звуки в певні групи [5, с. 75]. Отже, навіть окремий фонетичний закон, узятий ізольовано, передбачає системний підхід до мовних явищ, базується на системному розумінні фактів мови: адже численні розрізнені фонетичні явища підведено тут під обмежену кількість фонетичних законів, тобто систематизовано. Те ж саме необхідно сказати про реконструкцію архетипу [3, с. 35].

Проведена В. А. Глущенком історико-наукова реконструкція показує, що атомістичне, ізольоване вивчення окремих елементів мовної субстанції в працях істориків мови 20-х – 60-х рр. XIX т. можна говорити в плані зв'язку між реконструйованими архетипами та фонетичними законами [там же, с. 35]. Зокрема, фонетичні архетипи спільноруської мови в інтерпретації Срезневського виступають як ізольовані. Разом з тим лінгвіст близько підходить до ідеї системного зв'язку між реконструйованими архетипами: учений реконструював «давній» архетип

дж як дзвінкий відповідник глухої африкати *ч.* «Давні *дж* і *ж*, *дз* і *з*, як *тш* = *ч* і *ш, тс* = *ц* і *с*, тому що в системній лінійці звуків *дж* і *дз* відноситься до *г (g)* , а *ж* і *з* до *г' (h)* так само, як і *тш* = *ч* і *тс* = *ц*, до *к*, а *ш* і *с* до *х*; таким чином і *дж – ждж* настільки ж повинні знаходитися поряд з *д* і з *зг*, бо *шт – штш* = *щ* поряд з *т* і з *ск*» [10, с. 47–48]. Учений зауважує, що крім таких складних (давніх колишніх звуків) з'являються перш за все не колишні складні звуки.

Отже, реконструкція в працях компаративістів першого періоду мала субстанціональний характер: вчені реконструювали субстанцію, матерію мови [3, с. 36]. У фонетиці це означає виявлення артикуляційних ознак звуків-архетипів. Дану особливість можна розглянути на матеріалі редукованих голосних. Так, наявність у частині слов'янських мов проривного, а в частині – фрикативного дзвінкого задньоязикового приголосного примушує Срезневського припустити, що «обидва звуки для слов'янської мови є однаково давніми, так само як однаково давніми є два подібні звуки – *к* і *х*» [10, с. 47]. На цій основі вчений стверджував таку саму однакову давність звуків *дж* і *ж* як результату пом'якшення *g* і *γ* [там же, с. 48].

Необхідно відзначити також, що в зазначений період було намічено тенденцію до усвідомлення більшої або меншої вартості того чи іншого джерела вивчення історії мови, до критичної оцінки джерел [3, с. 38]. В. А. Глущенко підкреслює, що у цьому плані викликає інтерес думка Срезневського про необхідність обережного користування свідченнями давніх писемних пам'яток [там же]. Срезневський відзначав, що давньоруські пам'ятки «писані на змішаній з церковнослов'янської та руської мові; тому, щоб не заплутатися у вивченні їх, необхідно розглядати мову їхню критично; а допомогою для критики слід узяти історію спільної зміни слов'янських наріч, щоб допускати в руській, як можливі, тільки такі зміни, які взагалі можливі в історичному ході розвитку слов'янських наріч» [10, с. 95]. Отже, за Срезневським, порівняння сучасних східнослов'янських мов з іншими слов'янськими допомагає зрозуміти внутрішню логіку розвитку східнослов'янських мов як певних систем, починаючи від давньоруського періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амирова Т. А., Ольховиков Б. А., Рождественский Ю. В. Очерки по истории лингвистики / за ред. Г. В. Колшанского. Москва: Наука, 1975. 559 с.

2. Березин Ф. М. История русского языкознания: учеб. пособие для филол. спец. Москва: Высш. шк., 1979. 223 с.

3. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст. – 20-і рр. XX ст.) / відп. ред. О. Б. Ткаченко. НАН України. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Донецьк, 1998. 222 с.

4. Десницкая А. В. Понимание историзма и развития в языкознании первой половины XIX века. Ленинград: Наука, 1981. 301 с.

5. Журавлев В. К. Внутренняя реконструкция. Сравнительно-историческое изучение языков разных семей: теория лингвистической реконструкции. Москва: Наука, 1988. С. 8–90.

6. Иванова Л. П. Общее языкознание. Курс лекций: научное пособие. Киев: Освита Украины, 2010. 432 с.

7. Кодухов В. И. Введение в языкознание: учебник для студ. пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1979. 351 с.

8. Макаев Э. А. Общая теория сравнительного языкознания. Москва: Наука, 1977. 205 с.

9. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование. Москва: Наука, 1971. 294 с.

10. Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка. Москва: Учпедгиз, 1959. 136 с.

Сєчка С. В.

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДАЛЬНОСТІ ЯК ЗНАЧУЩОЇ ФУНКЦІЇ АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА

Лінгвістика пройшла довгий шлях у вивченні модальності, ґрунтуючись на досягненнях логіки, семіотики та психології. Вона вважається однією з найбільш суперечливих лексико-граматичних категорій, і саме тому привертає увагу вчених із другої половини XX століття. Велику значущість на сучасному етапі розвитку лінгвістики має проблема еволюції модальності в різних мовах, бо вона є центральною мовною категорією та носить універсальний характер.

Метою даної статті є дослідження функцій англійських модальних дієслів, які розкриваються у процесі перекладу на українську мову. Актуальність проблеми полягає в тому, що модальність, як лексико-граматична категорія, викликає багато труднощів у процесі перекладу та при дослідженні її функціональності. Це, насамперед, пов’язано із розбіжністю засобів виразу модальності в англійській та українській мовах, що призводить до неповного або неточного її розкриття під час перекладу. Проблемі модальності присвячено значну кількість лінгвістичних робіт, але попри цей факт багато сторін цієї проблеми залишаються недостатньо вивченими та потребують подальшого дослідження. Важливість розв’язання таких проблем, як модальність, пояснюється тим фактом, що мова є не тільки необхідним засобом спілкування, але й засобом впливу одних людей на поведінку та діяльність інших. Саме тому дослідники продовжують вивчати проблему модальності, яка відображає суб’єктивні та об’єктивні відносини в мові.

Найбільш розповсюджене визначення мовної модальності полягає в тому, що ця категорія виражає повідомлення з погляду мовця. Модальність охоплює граматичні засоби, які закріпилися в граматиці завдяки призначенню мови як засобу спілкування та забезпечують доступність думки, що повідомляється. Згідно з В. В. Виноградовим, модальність,

передусім, виявляє себе в реченні. Вона передається всіма значеннями та відтінками, які виражаються синтетичними та аналітичними формами способів дієслів [1, с. 8].

«Модальність – (англ. modality) понятійна категорія зі значенням ставлення мовця до змісту висловлювання та відношення змісту висловлювання до дійсності (відношення того, що повідомляється, до його реального втілення), яка виражається різними граматичними та лексичними засобами, такими, як модальні дієслова, інтонація тощо» [2, с. 277].

Вибір засобу особистісної оцінки залежить від комунікативного наміру мовця. Його завданням, у цьому випадку, є вибір серед мовних засобів саме тих, що відповідають ситуації, яка склалася перед ним. Саме тому немає жорстких обмежень під час вибору певного засобу виразу модального компоненту в тексті, хоча треба ураховувати ті обмеження, які несуть за собою мовні правила та властивості, на ґрунті яких будується текст.

Суб'єктивна оцінка інформації може бути представлена в тексті різноманітними мовними засобами: інвертованим порядком слів, різними формами присудка, прикметниками та прислівниками із модальним забарвленням, модальними дієсловами та їх еквівалентами тощо.

У художньому тексті використовуються всі названі мовні засоби вираження суб'єктивної модальної оцінки. Вибір засобів для певного тексту зумовлюється комунікативними завданнями, особистісними якостями автора та його емоційним станом.

Суб'єктивна модальність протиставляється об'єктивній, але водночас і доповнює її.

Модальними дієсловами в англійській мові є may, can, shall, ought to, must, should, need, dare, would, will. До цієї ж категорії дієслів відносяться особові та безособові форми дієслів to have та to be, а саме в деяких випадках їх уживання. Загалом, цю категорію можна охарактеризувати, як невелику групу службових слів, які мають характерні семантичні та граматичні відмінності.

Говорячи про семантичний аспект, зазначимо, що модальні дієслова на відміну від звичайних дієслів, не позначають ані дії, ані стану, але водночас вони є засобом вираження модальних значень різних видів емоцій.

Синтаксично, відповідно до своєї ролі в реченні, модальні дієслова є службовими частинами речення і ніколи не самостійними. Вони поєднуються з інфінітивом, разом утворюючи модальний присудок (compound modal predicate).

Під час перекладу не дуже важливо, в якому вигляді виражена модальність – окремим дієсловом чи побудовою висловлювання загалом.

Розбіжність засобів вираження модальності в різних мовах призводить до заміни її категорії, в багатьох випадках ця заміна стає обов'язковою. Закономірності замін, насамперед, зумовлюються функцією модальності висловлювання та нормами мови.

Модальність є одним з обов'язкових елементів висловлювання. Отже, переклад не може вважатися повноцінним, якщо в ньому немає модальності тексту. Перед перекладачем постають різного роду проблеми – синтаксичні та лексико-граматичні. У різних контекстах англійські модальні дієслова виконують різні функції, які передаються і під час їх перекладу:

«*But even so, I* ***should*** *think she'll repay them by the time she's twenty»* [4, с. 24].

Наведений приклад можна перекласти так: «Але навіть якщо так, мені варто замислитись, що вона виплатить їх, коли їй буде двадцять».

У цьому випадку модальне дієслово should відображує волю мовця, яка спрямована на самого себе.

У наступному прикладі should у додатковому підрядному реченні виражає не повинність, а підкреслену емоційність усього висловлювання загалом. Можна сказати, що в цьому контексті should має свого роду зворотну дію, бо це модальне дієслово підсилює експресивність підмета головного речення та відображається лише в перекладі останнього.

«*It is ironical that war should have succumbed to its own perfected technology*» [5, с. 2].

Переклад речення звучить так: «Яка іронія долі, що удосконалення військової техніки знищило війну!»

Зазначимо, що в книжно-літературному стилі модальні дієслова may та might з інфінітивом дуже часто виконують функцію здогадки щодо передбачуваної ситуації:

«*She walked slowly to the door, but the colonel stopped to say a word to a Swiss who might have been a local attorney*» [5, с. 207].

Цей приклад модальності в реченні перекладається так: «Вона повільно йшла до дверей, але полковник зупинився, щоб поговорити зі швейцарцем, якого можна було прийняти за місцевого адвоката».

Особливим випадком, який зазвичай не зазначається у граматиках, є вживання may та might для позначення дії, яка була на межі, щоб відбутися, але не відбулася:

«*Due to unhealthy conditions in the American fertilizer industry my healt h was badly injured and I might have lost my sight*» [3, с. 42].

Переклад наведеного речення звучить так: «Через антисанітарійні умови на американських заводах добрива, моє здоров'я було підірвано, і я ледве не втратив зір».

Висновки. Провівши дослідження, можна дійти висновку про те,

що модальність є невід'ємною частиною художнього тексту, бо в ній уміщено ставлення мовця до дійсності. Морфологічно модальні дієслова називають недостатніми, семантично вони не позначають ані дії, ані стану, на відміну від звичайних дієслів, але водночас вони є засобом вираження модальних значень різних видів емоцій. Модальне дієслово в контексті одного тексту може виконувати різні функції. Під час перекладу тексту, який містить модальні дієслова, дуже важливо передати значення модальності, бо в іншому випадку донесення смислу буде неповним. Перспективою для подальшого дослідження залишається більш поглиблене вивчення функції модальності в різних контекстах та різних літературних стилях англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике. Москва: Наука, 1975. 559 с.
2. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. Москва: АСТ, 2004. 848 с.
3. Foster W. From the Ground Up: Environmental Racism and the Rise of the Environmental Justice Movement. N.Y.: NYU Press, 2000. 256 p.
4. Golden A. Memoirs of a Geisha. N.Y.: Random House Large Print, 2005. 768 p.
5. Lovett J. National aid to education: Read before the Department of Superintendence. W.: S.N., 1886. 4 p.

Сєчка С. В., Боцман Ю. О.

ШЛЯХИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Фразеологія як наука виявляє особливості фразеологізмів і визначає їх місце серед інших одиниць мови та зв'язок з іншими його рівнями. Фразеологія досліджує семантичні, експресивно-стилістичні та граматичні властивості фразеологічних одиниць. Через незмінність своєї форми їх часто вивчають у парадигмі структурної лінгвістики. Основними питаннями, які розглядалися у фразеології, вважалися проблеми варіативності фразеологізмів, їх стійкість, а також питання щодо відокремлення фразеології в окремий мовний рівень.

Вивчення фразеології в художньому тексті має велике пізнавальне та загальноосвітнє значення, а саме: значний інтерес викликають прийоми вживання фразеологічних одиниць, бо саме в цьому аспекті виявляється своєрідність авторського методу письменника, його індивідуальність. У процесі вивчення фразеології в такому аспекті на перший план висунуто задачу її дослідження як виразного засобу (вивчення її естетичних та художніх функцій).

«Фразеологічні одиниці – це стійки словосполучення, які характеризуються постійністю лексичного складу та ускладненістю семантики» [2, с. 207]. Емоційно-експресивне стилістичне забарвлення лежить в основі фразеологізмів. Вони широко використовуються як в

усній, так і писемній мові. У лінгвістичній теорії основними критеріями фразеологічної одиниці вважаються стійкість та переосмислення, відмінність в оформленні, неможливість моделювання. З погляду перекладача останній критерій є основним, бо на всі проміжні перетворення, які є частково чи повністю переосмислені, розповсюджуються загальні принципи перекладу фразеологічних одиниць.

Переклад образних фразеологічних одиниць є одним з найскладніших завдань у перекладознавстві. Вірогідність помилки є дуже великою, бо для них характерне омонімічне та вільне сполучення слів і розрізнити їх можна лише на підставі контексту та загальної логіки висловлювання. Помилка може призвести до втрати основного змісту тексту.

У процесі перекладу фразеологічних одиниць важливо не лише передати його смисл, але і його стилістичне забарвлення, експресію, яка значно залежить від контексту та не може бути передбачена будь-яким словником.

Говорячи про художні особливості фразеологізмів, зазначимо положення, сформульоване В. В. Виноградовим: «При стилістичному підході мова в художньому творі є невіддільною від ідейного задуму письменника, а також від характерів дійових осіб, від тієї творчої особистості» [1, с. 105].

Використовуючи певну фразеологічну одиницю, автор змінює її форму та зміст. У цьому випадку йдеться про використання структурно-семантичної трансформацій, які, так само, несуть за собою зміни компонентного складу або морфологічні перетворення їх компонентів. Прикладами таких трансформацій є заміна компоненту, еліпсис. Замінюватись можуть іменники у стійких порівняннях, дієслова в дієслівних фразеологізмах та прикметники у фразеологічних одиницях різного типу, надає фразеологічним одиницям виразності, експресивності та емоційності. Розповсюдження фразеологізмів виникає за рахунок уведення прикметників та прислівників, які допомагають посилити та уточнити значення фразеологізму. Отже, трансформації фразеологічних одиниць, які виникають у процесі їх функціонування в мові, є завжди цілеспрямованими та здійснюються з певним комунікативним і стилістичним завданням.

А. В. Куніна виділила такі засоби перекладу фразеологізмів: повний еквівалент, частковий лексичний та граматичний еквівалент, обертональний, описовий, дослівний переклади.

Фразеологічні одиниці, повні еквіваленти, яких в українській мові за смислом відповідають англійським фразеологізмам не викликають значних труднощів під час перекладу, наприклад:

«*She looks <u>as quiet as a mouse</u>. There's something rather striking about*

her» [3, с. 106].

Переклад наведеного уривку звучить так: «Вона спокійна, як миша. Але все ж таки в її зовнішності є щось привабливе». У цьому випадку англійська фразеологічна одиниця збігається з українською за стилістичною спрямованістю, образністю, лексичним складом та граматичною структурою, тому очевидним є наявність повного еквіваленту під час перекладу.

У процесі використання засобу часткового лексичного еквіваленту щодо англійських фразеологічних одиниць, простежується збіг за стилістичною спрямованістю та значенням, але водночас наявна відмінність в образності, наприклад:

«*When the dance ended, they stopped just by the spot where miss Cecwick was sitting. Florence and Dorothy were both dancing, but Jeremy who did not dance was standing by her looking surly as a bear with a sore head*» [5, с. 201].

Переклад речення звучить так: «Коли танок закінчився, вони зупинилися як раз у тому місці, де сиділа міс Чесвік, Флоренс та Дороті, обидві танцювали, а Джеремі, який не танцював, стояв біля неї, ображений як сич».

Частковий граматичний еквівалент характеризується збігом англійського фразеологізму з його перекладом за значенням стилістичної спрямованості та образності, але відмінним за граматичною структурою, наприклад:

«*He said he didn't believe in punishing a man for his activities on behalf of the workers, and that if I would show up at the traving dock he would give me a job. I never looked a gift horse in the mouth, and jumped at this chance of getting back into the shipyard again»* [6, с. 97].

Переклад речення звучить так: «Він сказав мені, що засуджує покарання людей за діяльність, спрямовану на захист робітників, додавши при цьому, що якщо я зайду в док Грейвінга, то він улаштує мене на роботу. Дарованому коневі в зуби не дивляться і я одразу вчепився в цю можливість на судноверф».

У цьому прикладі простежуються граматичні зміни у процесі перекладу фразеологізмів, а саме заміна Past Simple на Present simple.

Обертональний переклад вважається одним з найскладніших, оскільки автор має дібрати еквівалент для перекладу фразеологізму, який використовується тільки в представленому контексті, наприклад:

«*I'll warrant we'll never see him sell his hen on a rainy day*» [4, с. 36].

Переклад речення звучить так: «Я можу поручитися, що він свого не упустить». У цьому випадку фразеологічна одиниця «sell his hen on a rainy day» означає – продавати свій товар у невідповідний час, але це значення не можна застосувати в наведеному контексті. Перекладач

змушений підібрати еквівалент перекладу, який забезпечує повну передачу смислу, експресивності англійського виразу. Отже, наведене речення є прикладом того, коли застосування обертонального перекладу є обов'язковим.

Висновки. Проаналізувавши особливості фразеологічних одиниць та способи їх перекладу можна дійти висновку, що фразеологія як наука посідає особливе місце в лінгвістиці та претендує на відокремлення в окремий мовний рівень. Кожен літературний контекст є унікальним, тому дуже важко говорити про певну стандартизацію в цьому питанні. Аналіз особливостей, які є характерними для різноманітних фразеологічних одиниць та аналіз способів їх перекладу, дозволяють дійти висновку, що значній кількості мовних засобів які трапляються в різних літературних творах, відповідає така ж кількість засобів, які слугують для їх передачі в іншій мові. Перспективою для подальших досліджень цього питання є більш поглиблений аналіз цієї проблеми та пошук нових способів перекладу фразеологічних одиниць.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Насущные вопросы литературоведения / В. В. Виноградов. Москва: Наука, 1951. 260 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва: Советская Энциклопедия, 1990. 685 с.
3. Eliot G. Adam Bede. N.Y.: Longmans Green and Co, 1962. 203 p.
4. Goldsmith O. The vicar of wake field. W.: Oxford University Press, 1999. 199 p.
5. Haggard H. The Witch's Head. N.Y.: Ulan Press , 2011. 318 p.
6. Pollitt H. Serving My Time: an Apprenticeship to Politics. L.: Lawrence & Wishart Ltd, 1940. 256 p.

Сиротенко С. М.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ШЛЯХОМ УДОСКОНАЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У будь – якій людині можуть розквітнути
сотні найрізноманітніших талантів і здібностей,
якщо їй просто надати для цього можливість.
Доріс Лессінг

Наш час – це час змін. Зараз Україні потрібні люди, здатні приймати нестандартні рішення та вміють творчо мислити. Творчість потрібна в будь-якій сфері діяльності: науковій, художній, виробничо-технічній і т. д.

Люди все більше усвідомлюють, що саме творчість є найважливішою складовою особистого щастя і професійного успіху. Творчі люди постійно йдуть уперед у роботі – щось створюють, модернізують, вигадують, будують, відкривають свої підприємства, живуть повноцінним життям, зустрічаються з цікавими людьми,

мандрують, стають лідерами в компаніях і своїм оптимізмом, енергією, сприйняттям світу є прикладом для інших.

Тому для педагогів розвиток творчої індивідуальності є одним з найважливіших завдань навчання та виховання. А моє завдання, як вчителя– допомогти учневі знайти себе в житті; пробудити чи розвинути в дитині те творче зернятко, яке є в кожному, тому що воно закладене там природою.

Адже медичні працівники та психологи стверджують, що кожна фізично та психологічно здорова дитина і доросла людина є обдарована, у кожного з нас є якісь певні задатки, нахили, здібності, які тільки необхідно розвивати, над якими треба працювати, вдосконалювати їх, і результат не примусить чекати на себе. Ми зможемо розв'язати складне завдання, виготовити незвичайну річ, створити чарівну сукню чи костюм, вишити незвичайну серветку, намалювати чудову картину, сконструювати новий прилад і таке інше, бо можливості кожного з нас необмежені. Біологи стверджують, що серед 15 млр. клітинок головного мозку активно працюють лише 3-5 %, тому шанс стати геніальним є у кожного з нас, необхідно тільки мати бажання розвиватися, вдосконалюватись і використовувати свої природні дані та можливості [1, с. 1]. Тому продовжити розвиток здібностей, закладених природою, я пропоную на своїх уроках.

Продукт художньої діяльності цінний оригінальністю художнього образу, ступінь якої визначається гостротою бачення і гостротою сприйняття життя, естетичним смаком і уявою художника. Саме ці якості повинен плекати в своєму учневі педагог на уроках образотворчого мистецтва. Потрібно вчити не просто малювати, а думати лініями, кольорами, слухати себе і передавати відчуття засобами візуального мистецтва.

Розвиток творчих здібностей не може бути однаковим у всіх учнів в силу їх індивідуальних особливостей. На підставі аналізу дитячих робіт можна дізнатися про різні індивідуальні особливості кожної дитини, які проявляються і у виборі сюжету, і в розкритті творчого задуму, визначити, хто добре володіє технічними вміннями і навичками, а для кого це – важка справа. Усі діти потребують уважного і чуйного індивідуального підходу.

Індивідуальний підхід – це дієва увага до кожного учня. Він допомагає залучити всіх дітей в активну ІЗО діяльність. Необхідно, спираючись на унікальність і неповторність учня, завжди підтримувати кожного у його творчості, намагаючись зберегти духовні цінності дитини.

Індивідуальний підхід полягає в управлінні розвитком людини. Це не означає, що ми пристосовуємося до окремого учня, навпаки ми пристосовуємо форми педагогічного впливу до індивідуальних особливостей з тим, щоб забезпечити необхідний рівень розвитку

особистості.

Шляхи реалізації індивідуального підходу: удосконалення уроків, робота з обдарованими, створення проектів, участь у заходах, гурткова робота.

Засоби реалізації: використання частково – пошукових завдань, застосування художньо-розвивальних вправ і завдань, пошуки нових форм вираження, стилю, технік виконання робіт; ступінь педагогічної допомоги, емоційний настрій, ситуація успіху.

Кожен учнівський колектив, кожен учень є неповторним, з певним запасом творчих задатків, яким наділила його матінка природа. Тому педагогу потрібно правильно визначитись у підборі тих чи інших методів, форм навчання дітей відтворювати навколишній світ, творчо мислити, уявляти.

Розвивати творчі здібності можна по-різному. Окремі учні (обдаровані) переважно самостійно тренують свої задатки, щоб розвинути їх у здібності, і удосконалюють свої здібності, щоб вони стали творчими. Але для розвитку творчих здібностей більшості школярів важливою є саме роль учителя.

Отже, для проведення індивідуальної роботи можна розділити учнів (умовно) на три групи. У першу групу (слабку) включають школярів, які мають слабку підготовку до образотворчої діяльності. В їхніх роботах можна виявити грубі помилки. До цієї групи належать також діти з нерозвиненим художнім смаком і творчою уявою. У другу групу (середню) включають учнів, у яких роботи не мають грубих помилок, але невиразні. Завдання, поставлені вчителем, виконуються не завжди. До цієї групи належать діти із слабо розвиненим художнім смаком, творчою уявою.

Третю групу (сильну) складають діти, які мають здібності, а також деякі вміння та навички в образотворчій діяльності. Роботи дітей цієї групи цікаві композиційно і мальовничо. Завдання, поставлені вчителем, виконуються.

Для знаходження загальної рівноваги використовую такі способи роботи з дітьми: а) підготовка карток-завдань для трьох груп учнів; б) застосування додаткових завдань після виконання обов'язкових фронтальних завдань; в) проведення бесід з учнями з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Треба організувати роботу так, щоб усі учні виявили велике бажання і прагнення вчитися і творити, працювати самостійно, з повною віддачою сил. Педагог повинен дати кожній дитині можливість зазнати радість творчості і інтерес до виконання завдання.

Для ефективної діяльності учнів потрібно ретельно добирати наочність. Від рівня її підбору, результативності використання залежить і значною мірою рівень учнівських робіт. Це не означає, що діти повинні

робити «копію» даного твору, який продемонстрував вчитель. Учень, вивчаючи твори митців, повинен зробити власний твір, цим самим збагачуючи свій внутрішній світ.

Необхідно вчити учнів підмічати та виправляти власні недоліки в роботі, вчити віднаходити оптимальний шлях до втілення творчого задуму на площині, в об'ємі.

Для того, щоб дати змогу кожній дитині виразити своє ставлення та емоційне переживання щодо твору, варто давати завдання описати ту чи іншу репродукцію картини за планом на інструкційній картці. Такі вправи сприяють самовираженню, самоствердженню особистості.

Плідним є використання нетрадиційних технік зображувальної діяльності: пуантилізму, гратажу, плямографії, малювання за допомогою соломинки; набризкування, пластилінового живопису, монотипії та інших.

Малювання нетрадиційними способами, захоплююча, неймовірна діяльність, яка дивує і захоплює дітей. Це допомагає учням у подоланні негативних емоцій, сприяє підвищенню рівня самоповаги та нейтралізації захисних симптомокомплексів, спричинених внутрішніми конфліктами особистості.

Ефективність занять мистецтвом істотно залежить від зацікавлення художньою працею, від отриманого дітьми в процесі малювання емоційного задоволення, радості. Тому на уроках дуже важливим є застосування ігрових моментів, нестандартних ситуацій, елементів режисури; впровадження інтерактивних методів та вправ.

Розкритися дитячим талантам дозволяє метод проектів, який привчає дітей до творчої, самостійної, практичної, планової й систематичної роботи, виховує прагнення до створення чогось нового.

Власний педагогічний досвід переконує, що художня творчість у дитячі роки – умова та засіб максимального розкриття творчих здібностей. Результат зображувальної діяльності не може бути поганим чи хорошим, робота кожної дитини індивідуальна, неповторна.

Демонстрування робіт учнів на виставках додають упевненості в свої можливості кожній дитини і спонукають її ще більше зусиль і часу віддавати справі мистецтва.

Визначаючи естетичний, розвивальний потенціал художньої творчості, слід враховувати, що жодна сфера людської діяльності не має такої глибини емоційного впливу на людину, як мистецтво, що за кожним визначним твором постає яскрава і самобутня особа митця, розумом, почуттям, волею якого створене все те прекрасне, над чим безсилий час.

У жодній програмі не окреслено завдання "вчити дитину вірити у власні сили". Народна мудрість стверджує, що віра відкриває двері. Якщо людина вірить у те, що вона нетворча – для неї закриті двері у творчість. Якщо вона повірить у свої сили і навчиться працювати натхненно, то може

стати справжнім творцем свого життя, ініціатором суттєвих змін у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гетьман С. М. Розвиток творчих здібностей учнів в гуртках художньо-естетичного циклу/ [Електронний ресурс]. Режим доступу: nadoest.com›rozvitok-tvorchih-zdibnostej-uchniv-v…

2. Король А. Традиційні та нетрадиційні методи навчання у розвитку творчої особистості. *Рідна школа*. 2000. № 12. С. 29–30.

3. Масол Л., Оніщенко О. Українці у світовому мистецтві. *Мистецтво та освіта*. 2004. № 3 (33). С. 56–61.

4. Орлов В. Ф. Мистецтво і педагогічні технології. *Мистецтво та освіта*. 2001. № 1. С. 11–12.

5. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 360 с.

6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2005. 360 с.

Сімагіна Н. В.

«СТВОРЕННЯ СВІТУ»
(підсумкове заняття з хореографії)

Доброго дня, любі друзі!

Ми раді вітати дорогих гостей та мешканців Дружківки в одному з осередків культури нашого міста – ЦДЮТ на підсумковому концерті хореографічного колективу, який запрошує всіх присутніх у сповнений мистецьких експериментів світ танцю.

Ми із приємністю представляємо поважних гостей сьогоднішнього свята.

Бажаємо усім присутнім отримати насолоду від побаченого, а юним виконавцям успіхів під час виступу.

Тож ми починаємо і поринаємо у первісні часи творення Світу, задовго до того, як з’явилась у ньому людина. Але пам’ять про ті прадавні часи, якимось дивним чином живе у кожного з нас, породжуючи дивні фантазії і спонукаючи до творчості.

Біблійна історія творенню світу Богом за 7 днів вражала людину в усі часи, тож давайте простежимо ці дива разом з учасниками хореографічного ансамблю «Карамель» і відчуємо велич, красу і силу різних стихій, переданих мовою танцю.

Найпершим дивом Божим було створення ним Неба та Землі. Блакиті, що вабить своєю красою та безмежним простором, в який так і хочеться здійнятись та набравши повні груди повітря, пливти разом із хмарами в їх граційному танці.

Відчуйте прохолоду небесної блакиті разом з учасниками ансамблю «Карамель», бо зараз до вашої уваги композиція «Хмари».

1. «Хмари».

Радів Бог своєму творінню. А хмарки небесної блакиті ніжно всміхались йому, земля вабила до себе своїми пахощами, і Бог спустився з небес, щоб продовжити розпочаті дива. І новим творінням Божим стали води.

У той день з'явились дзвінкі прозорі струмочки, прохолодні води гірських річок, теплі підводні течії, бурхливі високогірні водоспади та безкрайні моря й океани. І лише самотніми островами виднілась між ними земля, бо бачив Бог далеко наперед і знав хто заселить ці дикі місця .

А поки навколо вирували води, зростали величезні хвилі, демонструючи Творцю свою красу та велич. Вони вигравали на сонці безліччю відтінків кольорів.

Придивіться уважніше і ви неодмінно побачите це диво на власні очі...

2. «Шторм».

Безліч таємниць та несподіванок таять у собі морські глибини. Бо щедро прикрасив Творець морське дно кольоровим камінням, сріблястим піском, але найбільшим скарбом, що ховається під товщею води є коштовні перлинки нечуваної краси. їх ніжне сяйво можна порівняти хіба що із сяйвом місяця

Запрошуємо й вас зазирнути в підводне царство й побачити маленьку перлинку, чий зворушливий танець виконає юна солістка ансамблю „Карамель" Шундрій Ярослава.

3. «Перлина».

Вдосталь помилувавшись підводною красою, повернувся Бог на землю, щоб оздобити й її своїми дарами. І промовив Всевишній: «Нехай на цих родючих землях зростуть шовкові соковиті трави, дерева, на яких з'являтимуться солодкі плоди, могутні рослини, що служитимуть прилистком для живих створінь. І стало так, як сказав Творець. Зелені паростки стрімко потяглись з землі до неба. І став світ від того ще кращим, бо наповнився життям».

Творець не зупинявся і, як справжній митець, розмальовував все навколо усіма можливими кольорами. На землі, мов на холсті з'являлись одна за одною блакитні волошки, жовто-білі ромашки, помаранчеві чорнобривці, білосніжні конвалії, але найбільше вражали троянди, бо дивували своєю досконалою формою та неповторним ароматом...

/без оголошення/

4. «Квіти».

У той сповнений чудес день вигадав Господь Бог різні пори року. Для того, щоб змінювалась природа щодня. І стало так як забажав Він того: і холодні барви зими поступово змішувались з весняною зеленню, а потім – з яскравими барвами рум'яного літа, але справжнє диво

відбувалось восени, коли все навколо раптом ставало золотаво-червоним.

Рослини неохоче прощались з останнім теплом, а разом з ним і зі своїм святковим вбранням.

А Вітер-бешкетник розганяв листя по всіх усюдах, змушуючи кружляти у хвилюючому танці.

Коли Вітер поступово вщухав, він дбайливо вкривав стомлену Землю багряним килимом і лише зрідка підпушував його своїм подихом.

Коли осінній Смуток затримувався надовго, Вітер знову, і знову повторював той дивний танець... Подивимося й ми його...

5. «Листя».

Перевтілення юних артистів на опале листя створило приємну ілюзію перебування серед природи, відчуття солодко-тьмяних ароматів осені.

Це ознаки Бабиного літа, яке несе за собою останнє сонечко, мереживо павутиння та теплі дощики, які вже зовсім скоро перетворяться на зливи з величезними темними калюжами.

Після спекотного літа повітря щедро насичується вологою, все навколо відпочиває, і лише краплі дощу весело та безтурботно стрибають по землі.

Їх танець триватиме недовго, але Земля чекатиме його знову і знову, бо без живильної вологи все навколо змарніє. Ні цього не відбудеться, адже починається справжній дощ...

6. «Сліпий дощ».

Веселка у небі – це теж одне з найпрекрасніших творінь Всевишнього. Але все ж найяскравішим Божим задумом стала поява світил небесних: Сонця, Місяця та зірок.

«Нехай будуть вони знаками для днів і років», – сказав Творець. Велике світило стало володарювати вдень менше, ніж уночі. Помістив Господь Бог їх на небі, щоб освітлювали землю і відділяли світло від темряви. І кожне із світил було по-своєму прекрасне, і ще цікавішим став світ від того.

Щоранку, мов народжуючись, сходило сонце, щоб зігріти все навколо своїм промінням, ввечері закочувалось за небокрай, а вночі з'являвся таємничий Місяць. І було його сяйво стриманим і загадковим, і разом із зорями вони створювали дивну атмосферу спокою та небезпеки, що змінювали одна одну.

7. «Під покровами ночі».

Невтомний Творець щодня робив світ все кращим та досконалішим. І вже створені ним дива ставали йому підказками. Так одної зоряної ночі побачив Господь сяйво місяця у морі і вирішив заповнити порожнечу, що криється під водою. Та заселив Господь ці простори рибою та різними створіннями, і стала вода для них надійним прихистком.

Одні істоти дивували своєю красою, інші величезними розмірами. А були й такі, що жили лише зграйками і, весело рухаючись у воді, розсікали хвилі, поблискуючи лускою.

Щоб затишно і безпечно було морським мешканцям, створив Бог рослинність під водою.

Гармонією і красою наповнювалось все, до чого торкалася Божа дань.

Ми пропонуємо разом з юними артистами опинитись серед водної стихії, бо саме в цю хвилину тамтешні мешканці виконують свій незвичайний танець.

8. «Морська фантазія».

«В усьому має бути рівновага, – подумав Господь. І подібно до того, як риби рухаються у воді, нехай у небі літатимуть крилаті створіння». У ту ж мить створив Господь птахів, додавши: «Будьте плідні і множтеся, заселяйте кожен куточок землі та звеселяйте її своїми піснями».

І розлетілось веселе птаство по всіх усюдах, одні лишились жити біля моря, харчуючись рибою, ті, що були більше були схожі на комах , мешкали біля пахучих квітів, хижі ж птахи, літали високо в небі, виглядаючи здобич. А деяким Господь дав призначення дивувати усіх своєю граційністю та красою. І закружляли птахи навколо Всевишнього в гармонійному русі і дякували за дароване їм життя.

9. «Птахи».

На цьому не скінчились дива Господні. Він невтомно створював живих істот, бо хотів щоб раділи вони разом з ним новоствореному світу. Невдовзі звелів Всевишній: «Нехай на землі з’являться звірі і земні плазуни, що родитимуть нащадків». І водночас поповнився світ пухнастими, вусатими, смугастими, рогатими звірами. Кожному Творець відвів своє місце на землі, яке мали вони завзято відстоювати. І зажили божі створіння за законом природи, за яким перемагає сильніший.

Але більшість істот все ж знаходили порозуміння і разом раділи променям сонця, свіжому повітрю, дощу у спекотну днину та народжували нащадків.

Ми, звісно не втримаємось і відвідаємо цікавий світ дикої природи. Спробуйте впізнати під стилізованими рухами юних танцюристів поведінку різних тварин.

І так цікавої подорожі вам бажає хореографічний ансамбль «Карамель».

10. «Світ тварин».

Лишався нездійсненим ще один задум Господній. І нарешті дійшла черга й до нього. Найдосконалішим було це створіння, бо зроблене було за образом та подобою самого Господа. Тож сьомого дня створив Всевишній Людину. Спочатку чоловіка, а потім жінку. І наказано було бути їм поряд.

«Нехай панує людина над рибою морською, над птаством небесним, над усіма дикими звірами, що живуть на землі». Ці слова Господні здійснились, і саме людина дала імена всьому, що створене було до неї.

Благословив Бог людей і сказав їм: «Народжуйте дітей, заселяйте землю, а на поживу матимете те, що щедро даруватиме Вам природа».

Наступний танець має назву «Двоє», який нагадає нам про перших людей на землі. Ми запрошуємо на сцену танцювальний дует

11. «Двоє».

От і скінчились дива Господні, пов'язані із створенням Світу. І тепер панувати у ньому мала людина. А для того щедро наділив Всевишній її різними талантами, і найціннішим серед них був дар творчості.

А ще наповнив Господь людське серце любов'ю до рідного краю. Та передавалась вона від покоління до покоління. І раз відчувши пахощі рідної землі, побачивши мальовничу красу природи, не могла людина забути її...

Наші юні артисти добре знають та шанують традиції свого народу.

араз гнучка верба – символ України розпустить своє зелене гілля, бо наступний танець ансамблю «Карамель» так і називається «Верба».

12. «Верба».

Народним колоритом сповнена ще одна композиція, на цей раз танцюватимуть зовсім юні учасники колективу. Першими виконавцями цього танцю були ті чарівні дівчата, яких ми щойно бачили на цій сцені. Тоді у 2001 року на Всеукраїнському конкурсі «Южний експрес» колектив завоював найвищу нагороду Гран-прі цього фестивалю, а на Всеукраїнському конкурсі «Чорноморські ігри» у номінації «Екстрим» посів І місце.

Шість років минуло з того часу, змінився склад виконавців, але танець так і лишається одним з улюблених. До вашої уваги «Веселий танець».

13. «Веселий танець».

Дякуємо найменшим танцюристам за гарний настрій. І затримаємо його якнайдовше, бо зараз на сцені з'являться не меш веселі мухомори.

Цей танець подобається дорослій і дитячій аудиторії, та був оцінений високими нагородами на різних фестивалях та конкурсах: так у 2001 році у м. Бердянську на Всеукраїнському конкурсі «Азовських вітрилах» приніс ансамблеві П місце, І-шу премію на Міжнародному конкурсі «Від серця до серця» у м. Буську, на Міжнародному конкурсі «Весна танцює» – лауреатство І ступеню, а також звання Гран-прі Міжнародного фестивалю «Зоряні мости» у м. Євпаторія.

І так під плямистими капелюшками мухоморів ховається молодша група ансамблю «Карамель».

14. «Мухомори».

Дякуємо мухоморам, а наша програма триває, і молодшу групу колективу змінює середня, з якою керівник ансамблю підготувала зворушливий танець. Він вчить юних дівчат жіночності та ніжності.

Композицію «Зоряний вінок», виконує середня група хореографічного колективу.

15. «Зоряний вінок».

Ще довго в селі дивуватимуться винахідливості Парані. Але нашим українським дівчатам не займати почуття гумору та веселої вдачі. Переконайтесь у цьому самі, бо зараз до нас поспішає білолиця Гандзя.

16. «Гандзя».

А зараз на сцені з'являться персонажі, чиї щирі посмішки та несподівані витівки дуже полюбились юному глядачеві Дружківки, їх бачили на конкурсних майданчиках у м. Балатоні в Угорщині на Міжнародному фестивалі «Балатон. Мистецтво – молодість», де ансамбль здобув І місце, цього ж результату досяг на Всеукраїнському конкурсі «Різдвяний Київ» у 2006 році та регіональному конкурсі «Весняний фейєрверк» у м. Краматорську.

І так зустрічаємо молодшу групу ансамблю «Карамель» у ролі кумедних клоунів.

17. «Клоуни».

Цією веселою композицією колектив «Карамель» завершує свій виступ. Ми просимо зібратись тут перед глядачами увесь склад ансамблю, щоб після виступу почути слова підтримка від тих, хто весь цей час щиро вболівав за вас.

Зараз ми запрошуємо на цю сцену людину, яка першою підтримала бажання колективу «Карамель» спробувати свої сили пройти сьогоднішній іспит, людину що вірить у силу мистецького таланту дружківських дітей - директора Центру дитячого та юнацької творчості Сердюк Тетяну Миколаївну.

Дякуємо Тетяні Миколаївні, а ми поспішаємо запросити ближче до своїх вихованців педагога, результат багаторічної праці якого ми бачили сьогодні на цій сцені, керівника хореографічного ансамблю «Карамель» Сімагіну Наталю Володимирівну.

Значний внесок у музичний розвиток юних танцюристів робить і концертмейстер ансамблю Андрій Миколайович Янкевич. Запрошуємо і Вас на сцену, бо сьогодні ми спостерігали результат і вашої роботи теж.

Окрему подяку виносимо освітлювачу цього дійства Лихому Євгену Івановичу, який допоміг у створенні казкової атмосфери різних перевтілень.

Ми щиро дякуємо Всім, хто прийшов сьогодні підтримати ансамбль «Карамель», вірним шанувальникам, батькам, нашим гостям, юним

артистам, які виклались сьогодні на «всі сто». І, звичайно, чекаємо зустрічі з вами на концертах, щоб знову і знову дарувати свою творчість.

До побачення, любі друзі!

До нових зустрічей!

Сіробаба М. В.

АЛГОРИТМ ВІРШОПИСАННЯ СВІТЛАНИ КОРОНЕНКО

Вітчизняним літературознавством київська поетеса С. Короненко позиціонується насамперед як представниця покоління вісімдесятників, проте вона доволі плідно працює на літературній ниві й упродовж усіх наступних десятиліть аж по сьогодні, тож є сучасною, модерною мисткинею з помітно вираженим авторським стилем та індивідуальним алгоритмом віршотворення (а 80-ті роки корелюються радше з її входженням у літературу, аніж з періодом вершинних досягнень). Свідченням цього можна вважати, крім іншого, нещодавню презентацію одразу двох (!) її нових поетичних збірок – «Зі старого манускрипту» та «Вірші з осені», а також майбутню збірку «Дебора», проанонсовану в газеті «Літературна Україна» добіркою віршів.

Перший з елементів означеного алгоритму полягає в особливому прочитанні часу, в здатності ліричного «Я» бачити світ очима носія кількох вікових цензів: за ліричним «Я» тут може стояти й молода дівчина, й жінка середнього віку, й жінка старша, але нерідко стать суб`єкта мовлення у текстах авторки визначити фактично неможливо, оскільки він, цей суб`єкт, позиціонується в стилі унісексу. Таким чином можна зауважити, що, якщо перед нами, як вказують деякі критики, і «не жіноча поезія», то вона також і не чоловіча.

Вагому роль відіграє й потужно представлений інтелектуальний чинник, підкріплений непоганою ерудицією, причому цей чинник не нівелюється навіть там, де основний акцент припадає на не менш потужні емоції.

За поділом на жанрово-тематичні види лірику С. Короненко слід віднести до філософської, яка водночас є й громадянською, до того ж (як і практично вся українська лірика) інтимізованою з чималою кількістю таких стислих влучних висловів, якими є афоризми. Ось кілька прикладів: «З чорного вороння – біле волосся», «Ох, не на користь роки, мішаю полову і зерна!», «В молодості грішать, опівночі – годі!», «Найкраща смерть, якщо вона – через кохання», «Поезії струна – надірвана судина» тощо.

Прикметною складовою є й уміння нашої мисткині перетворювати звичайні «фотографії» на якісні «портрети»: з абсолютно буденного іноді «реквізиту» (за І. Франком – декорацій), що, здавалося б, можна використати тільки для ескізу чи замальовки (наприклад, оцих: «радісний

пес на сходах», «теплий липневий дощ», «шурхіт нічних підошов», «темний холодний дощ», «промокле хутро на старій дворнязі», «свіжі квіти в руках квіткарки», «зачовгані спориші», «цвинтарний запах амброзій»), створюється довершене художнє полотно, яке окреслюється формулою «І бренність битія, і невимовне чудо», становлячи собою контент (а часом і квінтесенцію) розглядуваної поезії. Це, крім іншого, розкриває один із творчих секретів поетки, що полягає у такому використанні вказаного «реквізиту», при якому те чи інше слово доноситься до реципієнта в певній послідовності й у певній же частотності.

Усі зазначені нюанси доволі вдало (а разом з тим невимушено й ніби грайливо) інкрустовано іронією, яка зчаста досягає своєї особливої форми – самоіронії і є додатковим свідченням інтелектуального потенціалу письменниці.

Номінувати будь-який з окреслених чинників як стрижневий, чи, так би мовити, магістральний, не можна, зате з упевненістю можна сказати, що їхнє гармонійне й пропорційно вивірене поєднання, спостережене тут, стало передумовою мистецького успіху.

Слабоуз В. В.

SOME MORE IDEAS ON INCREASING EFFECTIVENESS OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK WHILE STUDYING FOREIGN LANGUAGES BY MEANS OF USING MODERN IT-TECHNOLOGIES

Using the IT-technologies (information innovative technologies) while performing students' individual work creates proficient conditions for self-realisation, gives a lot of opportunities to everyone depending on the level of preparedness, mental abilities which help to choose the sequence, volume and rate of mastering the material, carry out self-control. Interesting and creative is working with the Internet resources to find the right information for writing theses, preparing different messages, making annotated lists of the Internet resources on a specific topic, creating multimedia projects, presentations, galleries, illustrations, etc. Such searching servers as Google, Opera, Yandex become very useful and helpful.

Using the possibilities of the IT-technologies in the learning process opens great perspectives for distant learning. For example, one of the ways of optimisation od students' learning of Donbas State Pedagogical University has become the placement on the university's portal teaching materials for preparation for lectures, seminars, practical classes and independent study such as grammatical material, lists of questions for self-study, test materials for fixing and checking mastered material, samples of dialogues or texts on the topics being studied, examination questions, etc.

The problem stated is of great interest, importance and relevance. The following researchers as N. Basova, S. Vyetrov, M. Klarin, I. Pidlasyy,

Zh. Poplavska, D. Stetchenko, V. Tynnyy, V. Shukshunov. V. Bezpalko, A. Nisimchuk, I. Pidlasyy, O. Shyyan and some others have discussed the problem of implementing the IT-technologies into pedagogy in their works.

Using the It-technologies in the upbringing and educational process involves thorough work of the lecturer in preparation for the classes. Lecturers are actively working on the creation of electronic versions of lectures, preparation and further application while using multimedia presentations, which, as experience shows, significantly increases the effectiveness of students' perception of teaching material, allows to increase the amount of information for assimilation during the time allocated, etc.

The modern IT-technologies provide opportunities for visualizing educational materials and constructing electronic textbooks, manuals, workshops that are actively used in the educational process. Therefore, the issue arises on creating electronic libraries with the courses of disciplines, which are taught in the educational institution. Unfortunately, it should be noted that, despite high efficiency, preparing teaching and methodological support with the use of the IT-technologies is a very time consuming work, because it requires a lot of time. This often leads to lecturers' failure to apply such technologies. Nevertheless, using the IT-technologies in the educational process helps to realise and implement the principle of individualisation in the computerized learning process. It helps lecturers to treat and assess each student individually.

The principle of individualisation in the computerized learning process concerning teaching and studying a foreign language is provided by the following factors:

the possibility of choosing an individual pace of work;

the individual way of managing educational activities, applying tasks with different degrees of complexity with the ability to pass to more complex ones or vice versa, more simple options for working with the program, depending on the success of the results;

providing an individual set of training support instruments (method guides, hints, keys);

the adaptation of the form of educational material to the individual characteristics of the perception of information by a particular student.

With modern computer programs, students experience real immersion in living language, gaining plenty of opportunities to learn and memorize new words and collocations, as well as to develop speech skills.

One of the most effective and most interesting methods of students' individual work while studying foreign languages is the method of projects. It provides students with the opportunity to learn how to solve a problem on their own, to find and select the necessary information, to analyse, to create a new, practically important product for them, to draw conclusions and present to a wide audience. The project method promotes the development of students'

creative abilities and awakens cognitive interest, improves interest in learning a foreign language, and is therefore widely used by lecturers for students' individual work. The educational project includes the following main stages: preparatory, organizational, executive, reflexive. At the junior years of studying, this work is aimed primarily at in-depth study by students of individual topics, at the senior years of studying it has a scientific-research character. It is easy to control students' individual work, because at each stage of the project the student issues a short report, creates his own portfolio, and ultimately defends a project that reveals not only the knowledge of the theoretical material, but also the ability to use in practice the acquired knowledge, creative abilities, to defend own opinion.

The method of projects as one of the types of individual work gives the opportunity to realize the individual approach to students with different levels of knowledge and is a powerful means for expanding the receptive vocabulary, promotes deepening and consolidating knowledge, expanding the creative potential of students and increasing the interest in a foreign language.

There are two types of projects, planning, conducting, the results of which differ from one another: WWW-projects and E-mail-projects.

WWW-projects are designed for students to receive tasks for which they need to find information on the Internet and then submit their search results. The topic of the project may be the same as the subject of the textbook or be independent of it. In any case, it should be interesting for students.

To conduct a project, it is not enough to just formulate the topic and provide students with the opportunity to work on the Internet. The lecturer must prepare a project conducting: form groups, define the timeframe for the project, consider what materials other than the Internet can be used by students, find the necessary addresses, etc.

The students of Group 3EG1 (the Philological faculty, the students studying the English and German Languages) have prepared the Internet-projects on the topic "Bringing up Children". The students have been divided into the small groups consisting of 3 – 4 persons, have chosen the most interesting issues and by means of the Internet resources have prepared the following projects "Parents – Children Problems. How to Solve Them", "Influence of Modern Technologies on Teens", "Fashion and Young Generation", "Street Children – Actual Problem of Society". The importance of this kind of work is also evident as there can clearly be seen interdisciplinary connections, and the projects themselves have a professional orientation and are directly related to the future work of students.

E-mail communication is best done through E-mail projects. A successful project can be in such a case when it is properly planned, there is an interesting topic and corresponds to the level of knowledge of the students. Typically, E-mail projects are conducted with the participation of two or more

student groups from different countries for which the language used is foreign rather than native. The planning stage is very important in conducting the E-mail projects. First, it is necessary to find partners and discuss the subject with them, then set the time frame for the project. It is also necessary to decide what product is planned to be received at the end of the project preparing.

The advantage of the E-mail projects is that communication in a foreign language comes with real partners. For students, it is important that the texts are created not for the lecturer in order to demonstrate their knowledge and get an assessment, but for peer partners to convey interesting information or discuss the actual problem. It contributes to expanding language competences of students and to increasing the motivation of learning a foreign language.

Introducing the IT-technologies of education is a priority direction of the reform of the national system of higher education. In performing the educational, upbringing and research functions, these technologies can be used both at the stage of preparation for conducting classes, creating educational and methodological support, and during the educational-upbringing process and at extra-curricular work.

Using the IT-technologies enables to create a fundamentally new informational educational sphere that provides wide opportunities for educational activities, greatly affects the redistribution of roles among its participants, increases motivation, develops autonomy, provides individualisation and differentiation of the educational process, contributes to the modernisation of the traditional system of education.

Using actively the IT-technologies enables students to work with different sources of information, to process the obtained data and to use them effectively in their further educational or professional activities, that is, to prepare a highly skilled and competitive specialist for the modern labour market.

Смірнова Н. Є.

ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ЯК КОМУНІКАЦІЙНИЙ РЕСУРС

Науковий керівник –
доктор наук із соціальних комунікацій, професор **О. Л. Біличенко**

Кожний твір художньої літератури може розглядатися як елемент соціальної пам’яті, а спілкування за допомогою творів літератури як важливий комунікаційний процес, де каналом є художня література, а текст – засіб спілкування з автором, епохою за допомогою читання. Тексти минулого й тексти сьогодення існують в єдиному комунікаційному середовищі й можуть вивчатися й існувати одночасно, тим самим забезпечуючи безперервність колективного знання.

Досліджуючи комунікаційні залежності існування творів художньої літератури, зазначимо, що культура виступає як пам’ять колективу, як така, що виражається в певній системі заборон і настанов. Пам’ять

культури будується не тільки як сума текстів, але й як певний механізм утворення.

Пам'ять – це позачасова символічна комунікація, яка забезпечує живу реальну сутність і особливості культури; саме пам'ять створює особливості певного соціуму. В історії художнього засвоєння світу діє принцип соціальної пам'яті, який проявляється в тому, що жоден вид мистецтва протягом свого історичного життя не є тотожним самому собі. Формування концепції вираження факту (концепції твору) – найсистемніший (суперсистемний) рівень відображення, бо складові концепції (тема, ідея, композиція, жанр) і є головними горизонтами інтерпретації факту, базовими рівнями аналізу й синтезу інформації.

Натомість, зазначимо, що літературний твір у культурі тотальної інформаційності вміщений у контекст нових комунікаційних можливостей інформаційного простору, що створює загрозу його статусу самоцінного феномену. Сучасний креативний (виробництво) і рецептивний (сприймання) досвід літератури демонструється такими помітними в сучасних соціокультурних обставинах тенденціями, як технологізація та масовізація письма й читання (обізнаність автора, трендовість твору, формування й значне поширення соціокультурних настанов на споживання однотипної літературної продукції), архітектонічно-композиційна та жанрова трансформація літератури (фрагментарність, нелінійність викладу, порушення причинно-наслідкових зв'язків, композиційна розрізненість, розмивання, застигання й стагнація жанрових форм), віртуалізація світу літературного твору, нівеляція межі між актуальними й фікціональними творами, медіатизованість рецептивного досвіду як його залежність від повідомлень у мас-медіа, а також загальна антиномічність, різновекторність літературно-мистецького досвіду (письма) та літературно-рецептивної діяльності (читання), що виявляється у відсутності літературного процесу як очевидного руху літератури та єдиної читацької спільноти, що має інтерсуб'єктивний досвід читання.

Художня література проявляється в комунікаційному просторі суспільства як значна частина його соціальної пам'яті. Беручи початок у міфології, вона успадковує від міфу своє основне завдання – естетичного пізнання, художньої інтерпретації явищ навколишнього світу й соціальної дійсності. У художній свідомості, так само як і в міфологічній, пізнавальна й оцінна діяльність представляють єдність. Поняття пам'яті взагалі є надзвичайно важливою категорією, яка набуває особливого значення під час розгляду комунікаційних процесів.

Соціальна пам'ять – літературно-культурний досвід поколінь, мова літератури, художній світогля. Це – надбіологічна форма збереження й відтворення людського досвіду; сукупність усього того, що заповнено (як результат інтелектуальної діяльності) людиною й відчужено від

індивідуальної свідомості, поширено між достатньою кількістю людей, що може бути відтворено, і тим самим збережено для наступного використання.

Одним із способів буття соціальної пам'яті, як зазначалося, виступає текст, який свідчить про новий етап існування соціальної пам'яті, пов'язаної з писемною культурою. Спілкування за допомогою тексту передбачає наявність спільної соціальної пам'яті, яка здатна розширити або звузити цей обсяг. Цей процес зумовлений особливостями комунікативних зв'язків, які виникають між автором і реципієнтом тексту. У разі, коли учасники цього процесу належать до спільної культури, включені в спільну семіосферу, трансляція смислу тексту спирається на достатнє поле спільної пам'яті всіх учасників діалогу. Цей тип буття соціальної пам'яті орієнтований на спільне поле спілкування. У цьому разі текст ніби піддає реконструкції тип спільної соціальної пам'яті як для автора, так і для аудиторії читачів, на яку він спрямований. Якщо текст твору літератури спрямований на одну особу, обсяг пам'яті якої відомий автору тексту й виступає як спільне з ним семантичне поле, у цьому разі достатньо буде звернутися до цього спільного поля соціальної пам'яті для здійснення процесу комунікації.

Проте, коли текст потрапляє в іншу аудиторію, зміна якої пов'язана зі зміною обсягу спільної соціальної пам'яті, текст потребує за таких умов розширення обсягу соціальної пам'яті. Адресату тексту необхідно згадати не тільки те, що перебувало в межах його особистісного, індивідуального досвіду, але й те, що входить до складу семіотичного поля соціальної пам'яті тієї культури, до якої він належить. У текстах літературних творів, які орієнтовані на спільне семіотичне поле, відбувається своєрідний розрив усередині комунікативних зв'язків. Соціальна пам'ять нібито переходить із реального буття в ідеальне, у якому формуються цінності, норми, які задають наступним поколінням нову ціннісно-смислову парадигму.

Текст твору художньої літератури об'єднує воля автора й він виступає як завершене відтворення світогляду письменника. Читач змушений зосереджено зануритися у світ твору, щоб дізнатися, що відбудеться. Високохудожній текст літератури, класичний, залишається в пам'яті у вигляді замкненого, нового світу, який перетворюється на частину не тільки читацького, але й життєвого досвіду людини.

Класичні твори художньої літератури сформували значний пласт національних літератур, виконуючи функцію об'єднувального ланцюга, оскільки кожне нове покоління залучалося до традиційних культурних цінностей за допомогою прочитання саме тих книг, що читали й попередні покоління. Таке проходження через пласт класичної літератури виступало запорукою єдності поколінь.

У процесі формування свідомості та соціальної пам'яті людей, як

уже було зазначено, особливу роль відіграє художня література, оскільки вона розвивається в загальнолюдському руслі суспільного прогресу й своїми засобами усвідомлює події, явища, факти, що відбуваються. Соціальна пам'ять – це розгалужена система уявлень про минуле, об'єктивна оцінка духовної атмосфери тієї епохи, яка пройшла протягом життя кількох поколінь.

Як феномени трансцендентної культури твори художньої літератури або їхні сюжети, мотиви, образи здатні до відродження після періодів забуття, духовно збагачуючи поетику тексту. Поява текстів літературної культури, їхнє зникнення, а через десятиліття або історичні епохи поява – це наслідок не тільки простого запозичення сюжетів і образів минулих епох, але й рух смислів літературної культури як певних світоглядних констант, як феномену комунікацій.

Генетично художня література, як і культура загалом, є одним із способів колективної пам'яті, яка орієнтована на специфічне збереження, закріплення й відтворення навичок індивідуальної та групової поведінки. Водночас, вона не тільки пасивно зберігає константну інформацію, вона її генерує, здійснює її творче збереження.

Завдяки індивідуальній пам'яті людина виходить за межі своєї спадковості й засвоює соціальний досвід, який утілено в культурному надбанні суспільства. Тенденція художньої літератури до активного використання архетипної пам'яті як повернення до класичних форм архетипу, звернення до архетипних образів і символів чи створення їхньої нової версії пов'язана насамперед із такими актуальними духовними проблемами, як побудова цілісної картини світобуття й доповнення раціонального буття інтуїтивно-почуттєвим. Водночас метою письменників є не імітація архаїчних образів, а звернення до закодованих в архетипній пам'яті суспільства інваріантних моделей існування, а отже, використання її не для формальної реставрації минулого, а прориву до надісторичного.

Текст твору художньої літератури фокусує в собі культурну інформацію, яка була накопичена у віках. Твір завжди реагує на всі зміни в духовному, соціально-психологічному кліматі епохи в її єдності з емоційно-чуттєвою сферою, побутовою, інтелектуальною, філософською. Твори художньої літератури закарбовують «практичні» й «теоретичні» форми соціальної пам'яті, свідоме і підсвідоме, міфологічні та наукові уявлення про людину певної епохи.

Художня література виступає вічною цінністю, яка існує в просторі й у часі, де відбувається духовне становлення особистості, формується її творчий досвід та індивідуальність. Література, яка закарбовує події, явища минулого, є основою соціально-комунікаційної культури. Вона містить у собі не тільки образну емоційну сторону, але й оцінку світу,

поділяючи його на позитивне і негативне, надаючи таким чином особистості, яка сприймає твір літератури, змогу усвідомити зміст твору й зробити висновки.

Соколова Я. В.

СВЯТО МИКОЛАЯ

Учитель: Здрастуйте, шановні гості,
Дорогі товариші!
Раді ми вас усіх вітати
У нашій школі від душі
Учень 1: І з зимою, і з зимою
Ми вітаємо знову вас.
Свято любе, свято красне
Нам уже почати час!
Зима: Добрий день, любі мої!
Я – Зима, а зі мною прийшла чарівна зимова Ніч.

Ніч: Тож сідайте зручненько і слухайте уважненько. 19 грудня – День Святого Миколая.

Із цим днем у народі пов'язано багато прикмет.

Зима: Кажуть у народі, що: «До Миколи нема зими ніколи». Що ж це за свято? І чому ми його відзначаємо? Хто такий Миколай?

Ніч: Миколай – це божа людина, яка допомагала бідним людям і дарувала подарунки дітям.

Зима: Далеко в небі в чарівну ніч можна почути срібні дзвіночки: то Святий Миколай спускається з небес на землю, він приносить дітям подарунки, ховає в черевички та під подушку.

Ніч: Цього дня повинні всі бути щасливими, а найбільше щастя в житті – творити добро.

Сценка.

Учень 1: Як затанцюють за вікном сніжинки,
І білим килимом укриють край,
То знак, що для Івася і Галинки
Святий прибуде з неба Миколай!
(Кімната. Галинка та Івась за столом вчать уроки.)
Галинка: 6+6=12, 6+7=13, 6+8-...
Івась (підказує): 20 (сміється)
Галинка: залиш, а то поскаржуся мамі.
Івась: А ти – донощиця!
Галинка: Ти знову зі мною хочеш посваритися? Та ще перед самим Святим Миколаєм.
Івась: А я й забув! Завтра ж Святий Миколай!
Галинка (замріяно): Що ж він нам принесе?

Івась: Тобі, напевно, різку – таку довгу, таку широку, сажею обліплену, мотузкою обчіплену.

Галинка: А тобі вночі поставить у головах мітлу, таку височезну, таку широчезну, раками попідтикану, жабами позавивану.

Івась: Дурниці плетеш! Де це ти бачила, щоб на мітлі раки і жаби водилися, та ще й взимку. (Івась ображає Галинку, та плаче)

Івась: Ну, годі, годі вже сваритись, прийшов час нам с тобою миритись.

Галинка: А давай напишемо листа Святому Миколаю!

Івась: Давай! (сідають за стіл, пишуть)

Івась: Все готово! (читає)

Святий Отче, Миколаю, до тебе я звертаюсь!

Хочу я смачних цукерок, та побільше, іграшок нових, яскравих, а ще комп'ютер, принтер, сканер, матусі – пральну машину, та ще й ту, що посуд миє, а татусеві – зарплату підвищити, «Жигулі» замінити, бабусі – нові окуляри, дідусю – велосипед, а Галинка мріє про новий набір фарб для малювання.

Усе, наче нічого не забув.

Галинка: Ти зовсім не так усе зрозумів. Такі подарунки нам батьки куплять. Ось послухай, що я написала, (читає)

Святий Миколай! Ти молися за нас,
Тебе будем восхваляти,
Ім'я твоє величати.
Дай нам сили і охоти
До навчання і роботи.
Щоб були всі здоровенькі
На потіху батька й неньки.
Дай нам оминати всяку злу пригоду,
Дай рости на користь нашому народу,
Дай рости на щастя України-мами,
Святий Миколай, змилуйся над нами!

Івась: Я зрозумів, я теж зараз візьму листа та все перепишу. (Йде)

Галинка: А я свого листа покладу на віконце. Нехай Святий Миколай почитає і здійсниться моя мрія. (Йде)

(Виходять Зима і Ніч)

Зима: Свято це приходить взимку, коли все кругом біло.

Ніч: Потрапляєш, ніби в казку, ось як це було.

Легенда.

Давним давно, 1600 років тому у Малій Азії, хлопець Миколай. Був він сирота. Його батько і мати померли, залишивши синові велике майно.

У серці Миколая була велика доброта, і він Вирішив роздати своє добро бідним. Кожної ночі накладав Миколай повен мішок усякої їжі –

м'яса, хліба, медяних паляниць, а також одягу і грошей і непомітно від служби виходив з дому, розносив по селу і розкладав біля порога хатини, де жили бідні діти.

Уранці придивлявся Миколай з даху свого дому, як раділи бідні діти.

Коли помер Миколай і його душа Стала перед Господнім престолом, Господь спитав:

– Чого бажаєш, мій Миколаю, у нагороду за добре життя на землі?

– Нічого не бажаю, тільки дозволь мені, Боже, сходити час від часу з неба на Землю і відвідувати дітей. Усміхнувся ласкаво Господь і сказав:

– Знав я, яке буде твоє прохання. Щороку в день твоїх іменин зможеш сходити на Землю. І від того часу кожного року, у день своїх іменин – 19 грудня, Святий Миколай ходить по землі й розносить добрим дітям дарунки, а тим, хто не дуже поважав старших, не слухав батьків, – покладе Миколай під подушку прутика.

(Входять діти в українських костюмах.)

Ніч: Зіроньки на небі темнім
Теж без діла не сидять.
Їм потрібно неодмінно
Путь Миколі осіять. (Звучить музика, танок.)

Зірка 1: Поглянь, як навколо красиво, Змінився і сад наш, і луг.

Зірка 2: Летить і летить біле диво
Все стало нерівне навкруг.

Зірка 3: Ми тихо заходимо в казку,
Зима-чарівниця стоїть,

Зірка 4: Тримаючи ключиків в'язку,
Щоб нам таємницю відкрить.

Зірка 5: Зараз очі затуляєм.
Ми на небо потрапляєм,

Зірка 6: Янголята поспішають,
Миколая в путь збирають.

(Виходять янголята. Звучить Пісня Янголят на мотив «Мой мир» Н. Корольова.) Танок Янголят.

Янголятко 1: Щоб зраділи всі малята,
Ми Святому віз готуєм.

Янголятко 2: Бо чекає кожна хата.
Подарунки приготуєм.

Янголятко 3: А ось і чарівна торбинка.

Янголятко 4: Давайте візьмемо її.

(Зникає торбинка, з'являються бешкетники.)

Бешкетник 1: Ага! Не звали! А ми приперлись.

Бешкетник 2: Ну що, пропали листи! Подивимось, що бажають

людські діти. (Читає лист.)

Ось послухайте.

Хочуть діти шоколадку,

Жуйок, яблок, мармеладку,

Тістечок і марцепанів,

Апельсинів і бананів!

Ненажери, а не діти.

Як таких задовольнити?!

Бешкетник 4: А мої все хочуть знати,

Просять їм книжок прислати,

І навіщо їм книжки,

Ще посліпнуть малюки.

Зима: Чого ви тут пустуєте?

Бешкетник 1: Ми прийшли оце сказати, ваші діти забіяки, брехуни і розбишаки.

Ніч: Ні, ні, ні. Таких немає, не було і не буває.

Бешкетник 2: Ми їх маємо провчити,

А вас просимо спочити.

Бешкетник 3: Ми їм різки принесли,

Різки ці не для вогню,

Бешкетник 4: Ними маємо пригостити

Неслухняну дітвору.

Зима: Почекайте, може ви залишитесь на нашому святі?

На знак примирення ви теж отримаєте подарунки.

(Проказники отримують подарунки. Один зачитається, відкриває пакунок.)

Бешкетник 5: Вибачте, але тут нічого немає. Ой, я сказав «вибачте»?

Що ви нам подарували? Що то було?

Учень 1: Ми подарували вам чемність і доброту.

Учень 2: навчили бути милосердними.

Бешкетник 1: А що таке милосердя?

Учитель: Милосердя, доброта... Ще з давньоруських часів благодійність була в традиціях нашого народу. Цілком природним і закономірним вважалось допомогти знедоленому, нещасному, поділитись із ним шматком хліба, дати притулок бездомному, захистити старість й немічність, полікувати хворого чи каліку, захистити скривдженого.

У нашій школі проводиться акція милосердя «Лелеченя добра».

І ось ці подарунки, зібрані завдяки вам і вашим батькам завтра отримають ці малюки.

Ялиночка, під якою вони стоять, – незвичайна, чарівна. Це ялинка добра. А прикрасити її ви повинні своїми добрими вчинками.

Напишіть, які добрі вчинки ви мрієте здійснити.

(Діти працюють в групах, обговорюють, записують на ялинкових іграшках добрі вчинки.)

Учитель: Молодці, діти! Ви дійсно зрозуміли, що значить творити добро.

Святий та добрий Миколаю,
На тебе ждемо вже давно.
Що даси ти нам,
Про те, не знаєм,
Та просимо тебе одно:
Ти нашим родичам дай сили,
Щоб виховати нас могли.
До тієї втіхи щоб дожили,
Щоб виросли їх діточки.
А всьому нашому народу
Ти добру долю принеси.
Усяке зло й лиху пригоду
Від України віднеси.

(Пісня на мотив «Маленькая страна»)

Десь за горами, за лісами Микола поспіша.
Він уже кружляє небесами –
Щастя нам запаса.
Він нам здоров'я зичить
Вічне Натхнення в праці теж,
Вірності, дружби і кохання,
Щоб не було їм меж.
Приспів:
Свято поспіша (2 рази)
Мрії у неї збуваються і радіє душа.

Учитель: Святкова ніч з 18 на 19 грудня принесе вам багато цікавого. Молодці. А зараз ми вас запрошуємо до класу.

Соломко Г. В.

РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ І ТВОРЧОЇ ФАНТАЗІЇ У ГУРТКУ ПОЧАТКОВОГО ТЕХНІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ З ОСНОВАМИ ІНФОРМАТИКИ

Початкове технічне моделювання – це перші кроки дитини до пізнання і розуміння світу техніки, спроби її власної творчої діяльності, процес опанування певної системи початкових технічних і технологічних знань, вмінь і навичок.

Гурток початкового технічного моделювання – фундамент технічної творчості учнів, він покликаний виявити, підтримати і

розширити інтерес до техніки дітей молодшого шкільного віку. Не потребує доказів той факт, що, закріпивши цей інтерес, освоївши технологію виготовлення найпростіших технічних моделей, дитина свідомо обирає у подальшому профіль технічного гуртка і з успіхом працює далі у технічній творчості. Гуртки початкового технічного моделювання, як показує досвід, справляються з задачею введення у технічну творчість краще, ніж самі профільні гуртки. Це істина перевірена давнім досвідом роботи технічних гуртків. Проте, з початком реформування освіти через низку обставин ситуація з гуртками початкового технічного моделювання почала змінюватись.

У наш комп'ютерний вік не менш важливим завданням стало навчити дітей працювати за ПК. Зокрема на заняттях технічного гуртка діти повинні оволодіти не лише основними діями в операційній системі, але й освоїти прийоми роботи в графічних програмах. Це полегшує графічну роботу молодших школярів, скорочує час і дозволяє швидше перейти до виготовлення намічених виробів [2].

Комп'ютерні технології заполонили всі сфери людської діяльності, в тому числі і педагогічну, і тому виникла гостра потреба об'єднувати навчання основам технічних знань і навчання основам роботи з комп'ютером. Розвинути творчі здібності вихованців гуртка з використанням інформаційних комп'ютерних технологій в гуртковій роботі. І якщо інформатика в школах вже давно є обов'язковим предметом для вивчення, і для неї Міністерством освіти розроблені програми, видаються підручники, посібники, то в позашкільних навчальних закладах впровадження комп'ютерів почалось порівняно не так давно. І відповідно важко знайти літературу щодо використання комп'ютерів, а саме комп'ютерної графіки на заняттях у позашкільних навчальних закладах, зокрема на гуртках з технічного моделювання [2].

Тому ця проблема і обумовила написання даної статті, щоб спонукати до розробок програм для гуртків початкового технічного моделювання з основами інформатики.

Для вирішення цієї задачі при проведенні обласних семінарів для керівників гуртків цього напрямку необхідно давати конкретні рекомендації що підкріпленні досвідом роботи. Програму гуртка треба розробляти по мірі накопичення досвіду на основі різних варіантів традиційних програм гуртків початкового технічного моделювання.

Основними вимогами до складання програми в рамках принципів позашкільного навчання і виховання є:

1. Навчальний матеріал розташовано за принципом ускладнення необхідних для засвоєння знань, вмінь та навичок, а не за принципом ускладнення моделей. Моделі теж ускладняються, але пріоритет має розвиток інтересу дитини до технічної творчості.

2. Розвиваючи задачі гуртка вирішуються шляхом включення у

педагогічній процес комплексів завдань з технічним змістом на розвиток технічного мислення, просторової уяви, фантазії, а також варіативністю цих завдань і конструкцій моделей, що мають виготовити діти.

3. Розвиток творчих здібностей учнів у гуртку планується з використанням інноваційних методів навчання на основі використання деяких методів теорії вирішення винахідницьких задач (ТВВЗ) і з допомогою самостійно розроблених дидактичних матеріалів для розвитку логічного і конструкторського мислення молодших школярів.

4. Включення в програму основ інформатики.

Зміст графічної підготовки на заняттях по початковому технічному моделюванню з молодшими школярами може бути таким:

1. Креслярські інструменти і приладдя.
2. Основні поняття про графічні зображення.
3. Лінії креслення і деякі умовні позначення.
4. Правила і прийоми читання креслення плоских деталей.
5. Основні графічні знання і уміння, за допомогою яких виконується розмітка на матеріалі.
6. Правила і прийоми збільшення або зменшення деталей у декілька разів.
7. Правила читання і складання ескізу плоскої деталі.
8. Порядок читання зображень об'ємних деталей простої форми (наочних зображень, розгорток і креслень) [2].

У гурток початкового технічного моделювання приходять діти, в яких інтерес до техніки ще тільки починає формуватися. Знання в техніці у них емпіричні, часто хаотичні, в більшості своїй основані на фантазійних мультфільмах і дитячий літературі. Тому, їх творчі інтереси, в даному випадку бажання зробити щось конкретне своїми руками, не співпадають з їх технологічними вміннями і знаннями закономірностей світу техніки. Це протиріччя між бажаннями і можливостями дуже часто є причиною послаблення, а потім і втрати інтересу до занять у гуртку. Тому велику увагу треба приділяти питанню підтримання інтересу до гурткової роботи на кожному занятті, починаючи з першого. Дитину потрібно підводити до самостійного вибору. Такий початок одразу вводить дітей до гурткового середовища. Сам факт можливості вибору роботи, свобода спілкування під час занять, можливість одразу пограти з моделлю, а потім показати свою роботу вдома і шкільним товаришам, створює інтерес до занять у гуртку як до чогось незвичайного, що відрізняється від шкільних уроків. А те, що дитина одразу побачила ще і інші моделі, зроблені іншими гуртківцями, викликає в нього бажання наступного разу зробити ці моделі і впевненість в тому, що в нього теж вийде [1].

Проте з перших занять в технічних гуртках слід привчати дітей «розмовляти з олівцем в руці». Домагатися, щоб думки учнів виражалися в лініях, позначеннях, силуетах і контурах. Систематично і послідовно

наближати графічні зображення до виконання їх за всіма правилами; націлювати свідомість учнів на розробку конструкцій графічним шляхом. Отже, на заняттях по початковому технічному моделюванню отримані дітьми в школі уміння і навики тільки закріплюються і розширюються. А якщо враховувати, що на перших заняттях молодшим школярам не терпиться скоріше побачити результат своєї праці і до кінця занять їм неодмінно хочеться мати вже готовий виріб, то найчастіше розмітку вони роблять за наявними шаблонами, які наперед готує керівник гуртка, або у графічному редакторі за допомогою сітки. Але дуже скоро в учнів з'являється бажання самим творити – виготовляти технічні об'єкти за власним задумом [2].

Інформаційне середовище гуртка потрібно створювати поступово за декількома напрямками. По-перше, традиційна інформація керівника гуртка з кожної теми, що вивчається. По-друге, обмін інформацією між дітьми за принципом «дізнався – розкажи всім». Щоб заохотити до читання дітей у гуртку, їм можна пропанувати обрати будь яку книжку чи журнал, прочитати його вдома і про те, що більше всього сподобалось, намалювати малюнок, а потім на початку наступного заняття розповісти лише про те, що вони намалювали, і чому це їм сподобалось.

Ще одне джерело інформації – комп’ютер, так як в програму гуртка входить вивчення початку комп’ютерної грамотності. Можна зібрати велику кількість інформаційного матеріалу в електронному вигляді з різних напрямків технічної творчості (презентації, фрагменти документальних кінострічок з історії техніки, мультфільми, науково-популярні фільми про технічний світ).

Матеріал цікавий сам пособі, і зацікавленість дітей зростає, коли вони самостійно завантажують необхідний документ на екран монітора, дивляться, читають, спостерігають. Під час роботи з комп’ютером, як з джерелом інформації, діти вчяться ставитись до комп’ютера не як до дорогої іграшки, а як до помічника у навчанні.

Робота з інформаційним матеріалом ставить за мету не тільки накопичення знань дітей – подивиться, почути і запам’ятати. Інформаційний матеріал дає для цього багато можливостей, адже один з головних принципів програми гуртка – розвиток мислення дітей. У комплексі вихованці гуртка одержують багато додаткових знань про «велику» техніку, хоч моделі ще роблять поки тільки з паперу та картону. До дитячих емпіричних знань додається розуміння принципів і законів, а їх власні бажання – фантазії стають більш осмисленими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барташнікова І. А., Барташніков О. О. Розвиток уяви творчих здібностей у дітей 5–7 років. Тернопіль: «Богдан», 1998. 80 с.

2. Тимошенко Ю. О. Використання комп’ютерної графіки у гуртку початкове моделювання Paper Craft з елементами комп’ютерної графіки. Кременець, 2014. 56 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Азаренко Олена Олександрівна – студентка IV курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Антонова Ірина Михайлівна – студентка III курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Благушина Ірина Михайлівна – учитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії Дружківської ЗШ I–III ступенів № 6 Дружківської міської ради Донецької області.

Боженко Наталія Володимирівна – учитель української мови та літератури I кваліфікаційної категорії Дружківської ЗШ I–III ступенів № 6 Дружківської міської ради Донецької області.

Бондаренко Єлизавета Олегівна – студентка II курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Боцман Юлія Олегівна – студентка I курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Годунова Наталія Борисівна – магістрантка I курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Дудка Ірина Миколаївна – студентка II курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Коваленко Данило Андрійович – студент II курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Марко Віра Анатоліївна – учитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії Дружківської ЗШ I-III ступенів № 6 Дружківської міської ради Донецької області.

Маторін Борис Іванович – старший викладач кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Маторіна Наталя Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Павлова Ольга Сергіївна – завідувач відділу спортивно-технічної роботи Донецького обласного центру технічної творчості дітей та юнацтва.

Пампура Світлана Юріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Паніна Олена Вікторівна – учитель української мови та літератури I кваліфікаційної категорії Дружківської ЗШ I–III ступенів № 6 Дружківської міської ради Донецької області.

Пашин Олексій Костянтинович – учитель фізичної культури II кваліфікаційної категорії Дружківської ЗШ I–III ступенів № 17 Дружківської міської ради Донецької області.

Пащенко Вікторія Олександрівна – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Перепечина Маргарита Олександрівна **–** студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Піскунов Олександр Вікторович – старший викладач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Погорєлова Альона Олегівна **–** студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Помазунова Марина Станіславівна – вихователь-методист ДНЗ № 34 «Дельфін» Дружківської міської ради Донецької області.

Проскурін Іван Андрійович – магістрант II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Прядко Алісія Романівна – учениця Часовоярської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 17 Бахмутської районної ради Донецької області.

Радзієвська Ольга Валеріївна **–** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Решетняк Олена Олександрівна **–** кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Рибалко Людмила Володимирівна – учитель української мови та літератури Часовоярської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 17.

Рижеголова Ганна Олександрівна – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії Дружківського навчально-виховного комплексу «загальноосвітня школа I–II ступенів-дитячий садок» № 4 Дружківської міської ради Донецької області.

Рижих Анастасія Сергіївна – студентка III курсу відділення «Фармація» Слов'янського хіміко-механічного технікуму.

Рижих Наталія Олександрівна **–** завідувач відділу організаційно-масової роботи Донецького обласного центру технічної творчості дітей та юнацтва.

Рижих Ярослав Сергійович – вихователь педагогічної служби Санаторно-оздоровчого центру соціальної реабілітації дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування «Смарагдове місто».

Рижкова Світлана Вікторівна **–** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Роман Вікторія Володимирівна – старший викладач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Романченко Анастасія Сергіївна – магістрантка II курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Рубан Алла Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Руденко Марина Юріївна – аспірант кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Руденко Олена Володимирівна – учитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії Дружківської ЗШ І–ІІІ ступенів № 6 Дружківської міської ради Донецької області.

Рябініна Ірина Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Савченко Олена Вацлавівна – старший викладач кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Сватко Ангеліна Дмитрівна – студентка ІІІ курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Святченко Вікторія Володимирівна – аспірант кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; викладач української мови та літератури, ВСП НАУ СК НАУ (Відокремлений структурний підрозділ Національного авіаційного університету Слов'янський коледж Національного авіаційного університету).

Сєчка Світлана Володимирівна **–** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Сиротенко Світлана Миколаївна **–** вчитель початкових класів Шандриголівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів Лиманської міської ради Донецької області, спеціаліст вищої категорії.

Сімагіна Наталя Володимирівна – керівник гуртка хореографії Центра дитячої та юнацької творчості Дружківської міської ради Донецької області.

Сіробаба Микола Васильович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Слабоуз Вікторія Василівна **–** кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Смірнова Неля Євгенівна **–** магістрантка І курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Соколова Яна Вікторівна – учитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії Слов'янської ЗШ № 12 Слов'янської міської ради Донецької області.

Соломко Аліна Олександрівна – студентка ІІІ курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Соломко Галина Валеріївна – методист відділу початкового технічного моделювання та декоративно-ужиткової творчості Донецького обласного центру технічної творчості дітей та юнацтва.

Ульянова Елла Вадимівна – студентка ІІІ курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Шевченко Ганна Дмитрівна **–** студентка IV курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів

(м. Слов'янськ, 22–24 травня 2018 р.)

Випуск 10

Частина 2

Відповідальний редактор Н. М. Маторіна, кандидат філологічних наук, доцент

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали надано авторами публікацій в електронному вигляді. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Підписано до друку 24.04.2018 р.
Формат 60х84 1/16. Ум. др. арк. 10,5.
Тираж 100 прим. Зам. № 1213/2.

Видавництво Б. І. Маторіна
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.