

**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, 22–23 травня 2019 р.)

Випуск 11

Частина 1

Затверджено
на засіданні Вченої ради ДДПУ.
Протокол № 9 від 25.04.2019 р.

Слов'янськ – 2019

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, 22–23 травня 2019 р.) / відп. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ: ДДПУ, 2019. Вип. 11. Ч. 1. 191 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, 2019 (укладання)

ЗМІСТ

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Агапіна О. П.</i> ПРАВИЛЬНЕ ВЖИВАННЯ КІЛЬКІСНИХ ЧИСЛІВНИКІВ З ІМЕННИКАМИ В УСІХ ВІДМІНКАХ..... | 7 |
| <i>Ананьян Е. Л.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА НА ЗАНЯТТЯХ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО АНАЛІЗУ ТА РЕДАГУВАННЯ»..... | 10 |
| <i>Ананьян Е. Л., Кандиба Г. А.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОДИНИЦЬ ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО ТЕЗАУРУСУ МОВИ НА СТОРІНКАХ АВТЕНТИЧНОГО ГАЗЕТНО-ПУБЛІЦИСТИЧНОГО ТЕКСТУ | 13 |
| <i>Антонова І. М.</i> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ТВОРІВ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ | 16 |
| <i>Бабич А. Н., Маторина Н. М.</i> ПЕРЕРАЗЛОЖЕНИЕ КАК ИСТОРИЧЕСКОЕ ИЗМЕНЕНИЕ СТРУКТУРЫ СЛОВА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ | 20 |
| <i>Барабаш Л. М.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ | 23 |
| <i>Бікезіна А. Д.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО МЕТОДУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ І СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ..... | 28 |
| <i>Біличенко О. Л.</i> ТЕКСТ ЯК ЛІНГВІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН У СТРУКТУРАЛЬНО- СЕМІОТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ Р. БАРТА ТА Ж. ДЕРРІДИ..... | 31 |
| <i>Біличенко О. Л., Ковальов Р. Д.</i> МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ..... | 35 |
| <i>Боженко Ю. С.</i> ALTERNATIVE WAYS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES..... | 38 |
| <i>Бондаренко Г. І., Колесник Л. В.</i> НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА..... | 42 |
| <i>Бороденко Т. В.</i> ПРОБЛЕМА ГОЛОДОМОРУ В РОМАНІ УЛАСА САМЧУКА «МАРІЯ» – ТРАГЕДІЯ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ | 45 |
| <i>Видnyk S.</i> COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF AMERICAN SLANG AND BRITISH SLANG..... | 53 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Бутовська В. М. «ЛЮБОВНИЙ ТРИКУТНИК» МИХАЙЛО ГУРМАН – АННА – МИКОЛА ЗАДОРОЖНИЙ У ДРАМІ І. ФРАНКА «УКРАДЕНЕ ЩАСТЯ». ЗОБРАЖЕННЯ ТРАГІЧНОЇ ДОЛІ ГЕРОЇВ (урок української літератури в 10 класі (профільний рівень)) | 56 |
| Величко Ю. В. «ЇЙ ТЕЖ “... ЯВИЛАСЯ ЛЮБОВ”!». ІНТИМНА ЛІРИКА ЛЕСІ УКРАЇНКИ (урок української літератури в 10 класі)..... | 64 |
| Вершинина А. В. К ВОПРОСУ О ПОДБОРЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА | 67 |
| Вершинина А. В., Маторина Н. М. ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ..... | 72 |
| Висоцька Н. Л. SAVE OUR PLANET – ЗБЕРЕЖЕМО НАШУ ПЛАНЕТУ (відкритий урок з англійської мови, 9 клас) | 75 |
| Волохань А. В. ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯВИЩА АНТРОПОНІМІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ | 79 |
| Глуценко В. А., Височина В. І. СИСТЕМИ ЧИСЛЕННЯ РІЗНОСТРУКТУРНИХ МОВ У СВІТЛІ ГІПОТЕЗИ СЕПРА-УОРФА (лінгводидактичний аспект)..... | 82 |
| Гозбенко О. О., Щербатюк В. С. ОБРАЗ КИЄВА У ТВОРЧОСТІ ЗАРУБІЖНИХ ПИСЬМЕННИКІВ..... | 86 |
| Головчанська Т. О., Савельєв О. П. ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ – ЗАПОРУКА УСПІШНОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ..... | 91 |
| Голуб О., Lunhu Yu. RENDERING LEXICAL UNITS EXPRESSING PRECISION INFORMATION WHILE INTERPRETING FROM UKRAINIAN INTO ENGLISH | 96 |
| Голуб О. М. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ | 99 |
| Голубенко Ю. П. ЖОВТЕ ЛИСТЯЧКО ЛЕТИТЬ, ПІД НОГАМИ ШЕЛЕСТИТЬ (урок української мови) | 102 |
| Горбунова Л. А., Казаков І. М. ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ | 105 |
| Гринько І. М. ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ ЗАСОБИ НОВОГО ТИПУ..... | 109 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Грычаник А. С., Маторина Н. М.</i> О СЛОВАХ КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ ЗАНИМАТЕЛЬНО..... | 115 |
| <i>Делій І. В.</i> ГОДИНА СПІЛКУВАННЯ «ПТАХИ – НАШІ ДРУЗІ»..... | 118 |
| <i>Дмитрієва О. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ | 122 |
| <i>Довбняк В. В., Маторина Н. М.</i> ОПРОЩЕНИЕ КАК ИСТОРИЧЕСКОЕ ИЗМЕНЕНИЕ СТРУКТУРЫ СЛОВА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ | 125 |
| <i>Dozhdikova D.</i> VIDEO MATERIALS IN GAINING ENGLISH ACQUISITION,..... | 129 |
| <i>Єрмоєнко Л. І.</i> ВИДИ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО ЗАНЯТТЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ | 132 |
| <i>Житнік Ю. В.</i> «КРАЩА ПАРА ШКОЛИ – 2019». ВИХОВНИЙ ЗАХІД ДЛЯ 5–11 КЛАСІВ | 136 |
| <i>Ivanova A., Kovalenko V.</i> WAYS of TRANSLATION of COLLOQUIAL PHRASEOLOGISMS..... | 140 |
| <i>Исупова И. А.</i> ПЕРИОД КАК ОСОБАЯ КОМПОЗИЦИОННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ | 144 |
| <i>Казаков И. Н., Пащенко В. А.</i> РАССКАЗ-АНТИУТОПИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ... | 147 |
| <i>Каширина Ю. В.</i> СЛОЖНОПОДЧИНЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ. ТЕМАТИЧЕСКАЯ КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА..... | 151 |
| <i>Квартіна Б. О.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ | 154 |
| <i>Киркач Д. В., Піскунов О. В.</i> ВІТЧИЗНЯНІ ВЧЕНІ ПРО МОЖЛИВІСТЬ РЕКОНСТРУКЦІЇ ПРАМОВИ | 158 |
| <i>Коверга А. С.</i> СТРУКТУРНІ ТИПИ МІКРОТОПОНІМІВ МІСТА СЛОВ'ЯНСЬК | 162 |
| <i>Кокаєва Н. С.</i> Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ..... | 166 |
| <i>Конєва І. К.</i> КУЛЬТУРОЗНАВЧА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ | 170 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Конотон І. С.</i> МЕТОДИ І ПРИЙОМИ РОБОТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО..... | 173 |
| <i>Korotiaieva I.</i> ESL TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT | 177 |
| <i>Korotiaieva I., Kandyba H.</i> ENGLISH LANGUAGE LEARNER AUTONOMY..... | 180 |
| <i>Костенко Д. М., Ледняк Ю. В.</i> ЖАНРОВЕ РОЗМАЇТТЯ ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ СЕЛИЩА РАЙГОРОДОК СЛОВ'ЯНСЬКОГО РАЙОНУ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ | 184 |
| ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ | 188 |

Троє, мільйон, мільярд, шістнадцять, двадцять, 26, 2\3, перший, восьмий, кільканадцять, двохтисячний, 01, багато, сорок, сотий, двадцяттеро, 0.5, 888.

IV група « Розряди числівників. Групи числівників за будовою»
Розподільна робота. Розподіліть подані слова у колонки.

Укажіть кількісні та порядкові числівники. Кількісний числівник зазначте, до якої саме групи: власне кількісний, дробовий, збірний.

Троє, мільйон, мільярд, двадцять шостий, шістнадцять, дві третіх, двадцять, кільканадцять, перший, сто один, двохтисячний, нуль цілих і п'ять десятих, двадцяттеро, вісімсот вісімдесят вісім, восьмий, багато, сорок, сотий

| Кількісний | Порядковий | Власне кількісний | Дробовий | Збірний |
|------------|------------|-------------------|----------|---------|
|------------|------------|-------------------|----------|---------|

двадцять шостий, мільйон, мільярд, 2\3, троє, перший, шістнадцять, 0,5, двадцяттеро, восьмий, сотий, двадцять, кільканадцять, двохтисячний, вісімсот вісімдесят вісім, багато, сорок, сто один.

Ознайомлення учнів з темою, метою і завданнями уроку.

Освоєння теми уроку. Виконання системи завдань

Ми знаємо, виражальні можливості числівників і сфера їх застосування надзвичайно широкі. А де саме пересічна людина, зокрема школяр, використовує в мовленні числівники? (на уроках, у магазині, транспорті, під час спортивних змагань, на відпочинку тощо).

Чи можна стверджувати, що правильне використання форм числівників є ознакою культури мовлення людини?

Дослідження-спостереження

Прочитайте діалог. Чи в усіх випадках числівники правильно узгоджено з іменниками? Знайдіть лексичні та граматичні помилки.

– Зважте, будь ласка, два кілограма сахара.

– З вас двадцять гривнів.

– А випічка свіжа?

– Щойно привезли.

– Тоді дайте чотири пиріжка з творогом, п'ятеро булочок з джемом та два тістечки з глазур'ю.

– Зважте, будь ласка, два кілограми цукру.

– З вас двадцять гривень.

– А випічка свіжа?

– Щойно привезли.

– Тоді дайте чотири пиріжки з сиром, п'ять булочок з джемом та два тістечка з глазур'ю.

Узгодження числівника з іменником.

1. 2, 3, 4 + ім. ч. р. = Н. в. 2,3,4 + ім. ж. р. або с. р. = Р. в. одн.

тв. + **И**, м'яка + **І**

- ж, ч, ш дві газети, три слова
- два брати, три товариші,
чотири олівці, два з половиною
лимони, п'ятдесят два півні
2. 5 і > + ім. = Р. в. мн.
сім книжок, п'ять гривень,
сім з половиною років
3. 1\2, півтора + ім. = Р. в. одн.
1\2 лимона, грама, відсотка, АЛЕ: склянки, площі, поверхні
4. Збірні числ. (двоє, троє...20, 30) + ім. = Р. в. мн.
двоє саней (т. мн.), відер (с. р.), товаришів (ч. р. іст.)
АЛЕ: двоє + жінок (ж. р.) двоє + разів (ч.р. неіст.)
дві жінки два рази

Вправа 487. Спишіть словосполучення, ставлячи іменник у потрібній формі. Обґрунтуйте свій вибір.

Два (комп'ютер), три (місяць), чотири (урок), півтора (зошит), півтори (змiна), два (кролик), шість (кролик), три (апельсин), дві п'яті (метр), два з половиною (кілограм), сорок з половиною (процент), п'ять десятих (відсоток), півтора (місяць), півтора (рік), двадцять чотири (трактор), чотири (планшет), три (сантиметр), два (коктейль), чотири (учень).

Вправа 446. Запишіть словосполучення, вибравши з дужок потрібне слово.

Двоє (старшокласників, дисків), троє (оленят, школярів), четверо (будинків, окулярів), п'ятеро (кролів, ялинок), шестеро (відер, жолудів), семеро (журналів, пасажирів), троє (сестер, братів), восьмеро (музикантів, балерин), двадцять (днів, військових)

Робота в парах. Прочитайте, знайдіть помилки. Відредаговані речення запишіть.

У змаганнях приймали участь тридцять два спортсмена.

Три тренера вболівали о своїх вихованцях.

Наша команда попереджала суперників на два бали.

Мій брат самий високий у класі, тому брат півтора місяці займається баскетболом.

Усно перекладіть словосполучення українською мовою.

Три дня, две тетради, двадцать четыре стола, сорок два метра, четыре переулка, семь домов, семнадцать раз, три урока, восемьдесят два градуса, четыре яблока, два учебника, пять дневников, двадцать пять тетрадей.

Підсумок уроку.

Дайте відповідь на запитання: «Що було зрозуміло під час уроку? Над чим ще потрібно попрацювати, удосконалюючи себе як учня та як

особистість?»

Домашнє завдання. § 53, впр. 447 (відредагувати), § 57, впр. 489 (записати словосполучення).

Ананьян Е. Л.

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ
ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО
ПЕРЕКЛАДАЧА НА ЗАНЯТТЯХ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ОСНОВИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО АНАЛІЗУ ТА РЕДАГУВАННЯ»**

Сьогодні людство все активніше вітає інтегративні лінгвокультурні процеси, що, з одного боку, активізують, а з іншого – підтримують ефективне співіснування та співробітництво різних країн сучасного світу. Людина XXI століття зацікавлена та мотивована як внутрішньо, так і зовні у знайомстві з інокультурою, у її дослідженні, у відкритті спільного та дивуванні різному. Зрозуміло, що ключовим механізмом, який запускає та підтримує ці процеси, є мова. Саме мова є так званим «провідником», який веде стежиною знайомства з історією, культурою, соціально-політичним світоглядом представників інокультури. За таких умов беззаперечно важливою є підготовка висококваліфікованих перекладачів. Саме формування їхнього високого професіоналізму стає сьогодні одним з основних пріоритетів як у вітчизняній, так і в міжнародній сферах надання освітніх послуг. Усе це передбачає таке бачення перекладача та його функцій у XXI столітті. Отже, перекладач є:

– висококваліфікованим менеджером у сфері перекладацьких послуг, ділової і професійної комунікації, здатним успішно реалізовувати свої професійні функції через правильно створену систему спілкування і компетентне регулювання інформаційного потоку всіх видів іншомовних джерел на основі адекватного відтворення їх предметно-сміслового контексту;

– всебічно розвиненим та компетентним сервісодавцем у сфері перекладу, здатним зайняти гуманістичну позицію стосовно клієнтів – представників різних культур;

– мовним консультантом, що добре знає не тільки іноземну і рідну мови, але й усі сторони буття, культури, політики і свідомості народів, які розмовляють цими мовами” [1, с. 126].

Отже, майбутній перекладач, опанувавши вербально-семантичний код іноземної мови, отримує доступ до розуміння нової для нього соціальної та культурної дійсності. Однак усі ці процеси можуть відбутися лише за умови забезпечення майбутнього фахівця сучасною, якісною, професійною та прогресивною мовною освітою. Для отримання позитивного результату в цьому питанні важливу роль відіграють

теоретичні та практичні дисципліни, що обираються для навчання майбутніх перекладачів.

Зазначимо, що серед таких традиційно запропонованих курсів, як «Методологія перекладознавчих досліджень», «Мистецтво перекладу», «Теорія та практика перекладу», «Техніка усного перекладу», «Техніка письмового перекладу», «Переклад ділового усного та писемного мовлення» та інших, на належну увагу заслуговує навчальна дисципліна «Основи перекладацького аналізу та редагування тексту».

На думку сучасного науковця-германіста та перекладача Л. К. Латишева, “навчати «правильно» перекладати можна по-різному. Можна, наприклад, просто примушувати того, хто навчається, перекладати, а потім виправляти його, обмежуючись коментарями типу: «тут не зовсім точно», «тут погано звучить» тощо, не вдаючись при цьому в більш глибокі, теоретичні пояснення. Як показує практика, навчити правильно перекладати в такий спосіб можна лише тих, хто наділений особливою, «нерозмірковуючою» чуйністю. Для більшості тих, хто навчається, цього недостатньо. Серед останніх попадається особливий тип людей, яких не влаштовують пояснення типу *ad hoc* (що поширюються лише на даний конкретний випадок). Вони хочуть зрозуміти загальні «правила гри». Їхній стихійний протест проти гри за незрозумілими правилами зазвичай виражається в тому, що вони несамовито чіпляються за свої недосконалі варіанти перекладу. При такому способі навчання випускники покидають стіни вузу, не маючи чіткого уявлення про критерії гарного перекладу, про структуру діяльності перекладача” [2, с. 8].

Отже, саме занурюючись у вивчення такої навчальної дисципліни, як «Основи перекладацького аналізу та редагування тексту», досліджуючи її теоретичні та практичні аспекти, студенти поглиблюють свою професійну базу підготовки в галузі перекладу; практикують уміння оцінювати якість тексту перекладу; здійснюють редагування перекладів на основі комплексного підходу з урахуванням жанрово-стилістичних, граматичних, лексичних та прагматичних норм мови перекладу; експериментують з різними технологіями перекладу тощо.

На думку І. А. Цатурової та Н. О. Каширіної, навчальна дисципліна, що розкриває основи перекладацького аналізу та редагування, тісно пов’язана з такими предметами, як «Теорія перекладу» та «Практичний курс перекладу». Вони є елементами так званої тріади перекладацьких дисциплін. Усі три предмети мають спільну мету – навчити майбутнього фахівця перекладати якісно, грамотно, професійно, причому, досить часто, робити це в умовах ліміту часу. Проте до здійснення своєї спільної мети вони йдуть різними шляхами. Науковці пояснюють це так: відомо, що процес перекладу складається з трьох основних етапів: етап сприйняття і розуміння тексту оригіналу; власне процес перекладу; етап редагування. І

тоді як курси «Теорія перекладу» та «Практичний курс перекладу» присвячені власне процесу перекладу, то курс «Основи перекладацького аналізу та редагування» має привернути увагу фахівця до першого етапу роботи над текстом, що перекладається. Отже, мета цього курсу полягає в тому, щоб підвести майбутнього перекладача до думки, що правильно зроблений перекладацький аналіз тексту значно спрощує процес перекладу, так само як і підвищує його якість [4, с. 4].

У своїй аргументації місця та ролі перекладацького аналізу автентичного тексту науковці керуються такими положеннями:

– по-перше, одиницею мови та спілкування є не слово або речення, а текст. А оскільки переклад є засобом спілкування, то й основною одиницею перекладу є текст (незалежно від його об'єму);

– по-друге, попри те, що текст вимовляється та записується як лінійна послідовність слів, з яких він складається, це зовсім не означає, що текст і є лінійною послідовністю слів та речень: переклад тексту як одиниці спілкування принципово відрізняється від перекладу окремих речень;

– по-третє, існують сотні, якщо не тисячі, різновидів письмових текстів, що називаються жанрами, і перекладач-професіонал повинен уміти підібрати ключик до перекладу будь-якого з них; ніякий текст не можна успішно перекласти, не відповівши на три питання: “Ким текст породжений?”, “Кому він адресований?” та “З якою метою він адресований?”. А відповіді на них можна тільки в процесі ретельного ознайомлення з текстом [4, с. 5].

Процитовані положення підтверджують значущість опанування майбутнім фахівцем знань, умінь та навичок перекладацького аналізу, оскільки так він/вона навчається, по-перше, сприймати текст, що перекладається, як єдине ціле; по-друге, розклавши його на компоненти, виявити його типологічні ознаки; по-третє – зрозуміти, які труднощі він містить, що, власне, у ньому релевантне, значиме для подальшого перекладу, а чим можна поступитися, яку стратегію та одиниці перекладу обрати. У такій інтерпретації перекладацький аналіз тексту бачиться як аналітична діяльність перекладача, спрямована на глибоке розуміння тексту, що перекладається, на рівні змісту та на визначенні інваріанту перекладу.

Отже, матеріал, представлений вище, доводить значущість опанування знань з навчальної дисципліни «Основи перекладацького аналізу та редагування» для формування та вдосконалення професійних компетенцій майбутнього перекладача. Так, майбутній фахівець учиться аналізувати текст, що перекладається, на основі комплексного підходу в контексті функціональних, жанрово-стилістичних, мовних та мовленнєвих ознак, а також з урахуванням перекладацьких технік та норм.

Продуктом такої діяльності стає саме якісний, адекватний переклад тексту; переклад, який є прагматично адаптованим відповідно до оригіналу і націленим на відтворення того ж комунікативного ефекту, що й текст оригіналу, при збереженні, наскільки це можливо, змістовної та формальної залежності від оригіналу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Желясков В. Я. Структура і сутність професійної компетенції майбутнього перекладача. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2016. № 20. Т. 2. С. 126–129.

2. Латышев Л. К. *Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак.* Москва: Издательский центр «Академия». 2005. 320 с.

3. Мамрак А. В. *Вступ до теорії перекладу: навчальний посібник.* Київ: Центр учбової літератури. 2009. 304 с.

4. Цатурова И. А. *Переводческий анализ текста. Английский язык: Учебное пособие с методическими рекомендациями.* Санкт-Петербург: Перспектива, Изд-во «Союз», 2008. 296 с.

Ананьян Е. Л., Кандиба Г. А.

ДО ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОДИНИЦЬ ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО ТЕЗАУРУСУ МОВИ НА СТОРІНКАХ АВТЕНТИЧНОГО ГАЗЕТНО-ПУБЛІЦИСТИЧНОГО ТЕКСТУ

XXI століття визначається динамічним розвитком засобів масової інформації, що без обмеження входять у життя сучасної людини та досить комфортно співіснують з нею. У ситуації, що склалася, будь-яка галузь науки має запропонувати свій так званий внесок у вивчення й гармонійну організацію інформативного середовища, медіаландшафту, на якому зростає Людина XXI століття. Мовознавство в цьому плані не є виключенням. Вивчаючи динаміку мовних змін, лінгвісти приділяють пильну увагу розгляду широкого спектра різнопланових питань, безпосередньо пов'язаних з мовним забезпеченням масових комунікативних процесів. Однією з таких проблем є особливості функціонування одиниць фразеологічного тезауруса мови в автентичних газетно-публіцистичних текстах.

Аналіз англomовних текстів газетно-публіцистичного стилю показав, що прагнення до необхідної експресії в мові преси дуже часто призводить до навмисного посилення впливу на реципієнта. Саме таке явище найбільш характерне для сучасної англійської публіцистики. Так, перебуваючи на значній відстані у просторі, автор газетно-публіцистичного тексту намагається максимально наблизитися до адресата за тематикою та проблематикою повідомлення, презентуючи таким чином прагнення встановити комунікативний зв'язок з читачем. За таких умов сталі словесні комплекси стають продуктивним інвентарем, оскільки, як комунікативні елементи мови, вони потенційно залучені до виконання функції

комунікації.

Зазначимо, що стилістична функція координує цілеспрямоване використання сталих словесних комплексів з метою досягнення стилістичного ефекту за умови збереження загального інтелектуального змісту висловлювання.

Експресивно-образна, емотивна та оцінююча функції діалектично пов'язані між собою та спрямовані, з одного боку, на створення виразності тексту, а з іншого – на створення впливовості через експліцитну чи імпліцитну презентацію авторської інтенції та моделювання авторського ставлення до фрагменту соціальної, економічної, політичної чи культурної дійсності. За таких умов використання фразеологічних єдностей, фразеологічних сполучень, фразеологічних зрощень (ідіом) та паремій набуває своєї потенційної значущості. Наведемо приклади:

*There is, in abstract, something catchy about **the Chinese puzzle ingenuity of the plan, about the consolidation and renovation of the town-old book-stack space.*** – Взагалі, є щось привабливе у винахідливості китайського пазлу, зорієнтованого на план об'єднання та відновлення старого міського книгосховища (*the Chinese puzzle* – китайська загадка (дуже складне завдання)) [2];

*“The Serb army is becoming **a sitting duck**”, claimed Armed Forces Minister Douglas John Henderson.* – “Сербська армія стає легкою наживою”, – заявив міністр оборони Дуглас Джон Хендерсон (*a sitting duck* – легка нажива) [1];

*They were people, who decided **to take on this crusade.*** – Це були люди, які вирішили виступити у хрестовий похід (*to take on crusade* – починати боротьбу проти чогось) [3].

Кумулятивна функція притаманна прислів'ям та приказкам, що функціонують як узагальнений життєвий досвід народу, досвід, що реалізується в мовленнєвому просторі як порада, застереження. Наведемо приклади: *Alan Krueger, chairman of the president's Council of Economy Advisors, wrote in his blog post “**American's house is his castle**”.* – Алан Крюгер, голова президентської ради з питань економіки, розмістив у своєму блозі пост “Будинок американця – його фортеця” [4]. Дане речення також презентує авторську модифікацію: здійснюється заміна елемента *Englishman's house* на одиницю *American's house*.

*For example, residential investment jumped 15.3 percent – **everything comes to him who waits.*** – Наприклад, житлове інвестування збільшилося на 15.3% – хто чекає вміє – свого дочекається [5].

Директивна функція також характерна для паремій, оскільки, вводячи їх у канву тексту, адресант певним чином виховує адресата, впливає на формування моральних, етичних пріоритетів особистості, тобто

відбувається певна моралізація реципієнта. Нами визначено такі приклади використання прислів'їв з директивною функцією:

“Strike while the iron is hot” – this is the motto of this organization. And they follow it successfully. – “Куй залізо, поки гаряче” – це девіз цієї компанії, і вони дотримуються його дуже вдало [6].

“When you are at Rome, do as the Romans to” – it is very appropriate statement to explain what the creators of New Gun Laws should do. – “У чужий монастир зі своїм статутом не ходять” – це дуже вдала фраза для творців нових законів про зброю [7].

In the case of our government actions we must always remember: it is a silly fish that is caught twice with the same bait”. – Щодо дій нашого уряду, то ми повинні завжди пам'ятати, що дурна та риба, яка двічі ловиться на одну принаду [4].

Контактоутворююча функція передбачає встановлення “сприятливого спілкування”, тобто необхідність створити так званий емоційний контакт між автором та реципієнтом. Підкреслимо, що з цією метою саме одиниці Фразеології-1 та Фразеології-2 (фразеологічні єдності, фразеологічні сполучення, фразеологічні зрощення та ідіоматичні колокації) найчастіше використовуються в англомовних текстах газетно-публіцистичного стилю. Так, наведемо приклади: *great seizer* – шериф; *man's woman* – жінка, яка подобається чоловікам; *turky corners* – таємні сховища; *tumb hand* – незграбна людина; *scare-head* – сенсаційний заголовок; *grandstand player* – позер, людина, яка піклується про зовнішній ефект своєї поведінки та своїх промов” [4; 1].

Аналіз автентичних газетно-публіцистичних текстів показав, що резюмуюча функція (фразеологічна одиниця є стислим резюме попереднього висловлювання, що “заохочує” логічну презентацію подальшого матеріалу) у більшості випадків характерна для кліше: *In conclusion ... – На закінчення ...; After all is said ... – Після всього сказаного ...*. Однак виявлено приклади, коли резюмуюча функція була представлена пареміями: *All's well that ends well* – Усе добре, що добре закінчується [7].

Текстоутворююча функція характерна для кліше, газетних та літературно-публіцистичних штампів. Так, одиниці, що досліджуються, впливають на композиційно-тематичну структуру тексту. Зазначимо, що важливою рисою мовних штампів в англомовних текстах преси є тенденція до трансформації їхньої семантики або оновлення власної структури. Оказіональні модифікації кліше є своєрідною “візитною картою” сучасної англомовної преси.

Використання кліше та газетно-літературних штампів детерміноване також характерною для них функцією лаконізації мовлення, яка вимагає

певної компресії та економії мовленнєвих ресурсів.

Отже, матеріал, представлений вище, довів, що загальний конструктивний принцип газетного повідомлення полягає в чергуванні фактологічно-конкретного та узагальненого матеріалу, образного та абстрактного, логічного та емоційного. Дана процедура набуває своєї актуалізації за умови правильного та виправданого використання сталих словесних комплексів. Визначено та презентовано потенції ідіоматичних конструкцій на сторінках англomовного тексту газетно-публіцистичного стилю. Опрацювання практичного матеріалу довело, що узуальне використання сталих словесних комплексів у текстах, жанрова приналежність яких представлена вище, характеризується комунікативно-прагматичними особливостями. Визначено комунікативну потенцію як характерну для всіх типів сталих словесних одиниць. Доведено, що прагматичний потенціал фразеологічного тезауруса мови вимагає більш вузької інтерпретації, оскільки його можливості представлено такими функціями: функцією комунікації, або спілкування, прагматичною, експресивно-образною, емотивною та оцінюючою, кумулятивною, директивною, контактоутворюючою та текстоутворюючою, а також функцією лаконізації мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. The Guardian. URL: <http://www.guardian.co.uk/>
2. The Wall Street Journal. URL: <http://europe.wsj.com/>
3. The Financial Times. URL: <http://www.ft.com/home/uk/>
4. The Daily Telegraph. URL: <http://www.dailytelegraph.com.au/>
5. The Observer. URL: <http://observer.guardian.co.uk/>
6. The Globe and Mail. URL: <http://www.theglobeandmail.com/>
7. The Times. URL: <http://www.thesundaytimes.co.uk/>

Антонова І. М.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ТВОРІВ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ

Науковий керівник –

канд. філол. наук, доцент Н. В. Лисенко

Непересічна постать Ольги Кобилянської належить до тих, хто формував підґрунтя для самоусвідомлення, самовизначення українського народу. Творчість письменниці – складний, багатовимірний феномен, що потребує різнобічного вивчення. На уроках української літератури вчителю неодноразово доведеться звертатися до творчості видатної української письменниці кінця ХІХ – початку ХХ ст., яка оновила українську художню прозу, сприяла, разом з іншими майстрами художнього слова, виходу нашої літератури на світову арену, поєднала у своїй творчості національні інтернаціональні, загальнолюдські мотиви. Це

й обумовлює теоретичну актуальність у дослідженні творчого доробку письменниці параметрів естетичного та моральнісного аналізу.

Мета дослідження – розкрити сутність інтерактивних технологій на уроках української літератури та розробити методичні рекомендації для їх впровадження.

Уроки української літератури – це напружена, науково організована й результативна праця всіх учнів у співтворчості з учителем, яка розвиває творчі здібності учнів та сприяє здобуванню знань учнями самостійною працею, тобто стимулює роботу з додатковою літературою, розвиває аналітичне мислення, вміння робити узагальнення. Важливою рисою сучасних уроків української літератури є формування в учнів навичок самооцінки та самоконтролю своєї навчальної діяльності, через спільну співпрацю з учителем, адже сьогодні педагогіка співробітництва найбільш відповідає принципам гуманізації та демократизації освіти, активізації пізнавальної діяльності, забезпечує партнерську діяльність вчителя і учнів, спрямовану на розв'язання системи суспільно та особистісно найважливіших навчальних і життєвих проблем. При такому підході учень є співавтором уроку, основна ж стратегія вчителя полягає у виявленні його індивідуальних здібностей і нахилів та створення сприятливих умов для подальшого їх розвитку. Найкраще у цьому допомагають інтерактивні методи навчання.

Термін «інтерактивна педагогіка» відносно новий, його ввів 1975 року німецький дослідник Ганс Фрінц. Лінгвістичне тлумачення слова, представлене в іншомовних словниках, свідчить, що поняття «інтерактивність» прийшло до нас з англійської мови «inter» – взаємо-, «act» – діяти, отже можна пояснити як взаємодію учнів, перебування їх у режимі бесіди, діалогу, спільної дії. Інтерактивним є метод, у якому той, хто навчається, є учасником, який щось здійснює, говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власноруч створюючи це [5, с. 46].

Саме у старших класах вчителі віддають перевагу лекційним заняттям, що лише інколи перериваються спонтанними обговореннями певної проблеми грою, розігруванням рольової ситуації. Також слід не забувати, що учні здатні запам'ятати набагато менше інформації, ніж забути. У свою ж чергу інтерактивне навчання завжди ставить на багато конкретніші й вузчі завдання і діє за принципом – краще менше, але реально та на доступному рівні компетентності.

Одним із кроків підвищення ефективності уроку є впровадження інтерактивних технологій навчання. О. І. Помешун та Л. В. Пироженко визначили умовну робочу класифікацію цих технологій за формами

навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні технології [6, с. 12]: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

Також при вивченні методики інтерактивного навчання ми виділили 5 головних принципів: Довіра. – Активність. – Відкритий активний зв'язок. – Експериментування. – Рівність позицій.

Безперечно, на уроці повинна панувати довіра не тільки між вчителем та учнем, а й між учнями. Цей принцип спрямовано на спеціальну організацію групового простору в ході проведення занять. Активність потрібна учневі для досягнення певних цілей та задач. Для досягнення вищесказаного, учневі на допомогу прийде відкритий активний зв'язок, сутність якого полягає в обов'язковому висловленні членом чи всіма членами групи думок, ідей чи заперечень щодо поставлених завдань. Принцип експериментування допоможе учневі знайти шляхи для вирішення задач, а рівність позицій покаже, що вчитель не прагне нав'язати учням своєї думки, а діє разом із ними, тобто учень має змогу побувати в ролі організатора, лідера і самостійно вирішити поставлене завдання.

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка школяра до життя і громадянської активності у громадянському суспільстві і демократичній правовій державі на заняттях із будь-якого предмета шкільної програми [1, с. 82].

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроків. Як правило, це:

- а) мотивація;
- б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів;
- в) надання необхідної інформації;
- г) інтерактивна вправа – основна частина заняття;
- д) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку [1, с. 82].

Інтерактивна вправа має значний потенціал для розвитку мовленнєвої, комунікативної, мовної та соціокультурної компетенції учнів.

Із грона різноманітних інтерактивних вправ ми обрали, на нашу думку, найефективніші. Однією з найпоширеніших вправ є «Асоціативний кущ». Вона полягає у концепції розвитку розумових здібностей учнів та спрямована на розвиток творчого мислення. Особливо цінними є дискусії, які розгортаються у класі. Важливо і те, що результат засвоєння закладається в довготривалу пам'ять. Це відбувається завдяки асоціативному мисленню і формально-неформальним зв'язкам між розгортками кейсу.

Сенс вправи полягає в тому, що вчитель визначає тему над якою буде проводитися робота, а учні згадують усе, що виникає в їх пам'яті.

Таким чином, учні можуть заповнювати порожні місця та додавати безліч своїх, що дає змогу добре розібрати певні якості «сильної жінки» у творчості Ольги Кобилянської.

Ще один інтерактивний метод «Дерево знань». На дошці намальоване дерево, на якому звисають плоди (аркуші паперу з запитаннями різної важкості дискусійного характеру – авт.). Учні діляться на групи.

Представник кожної з груп по черзі зриває питання (самостійно обираючи питання з безліч запропонованих – авт.), на яке має відповісти група, а в разі відсутності відповіді, друга група матиме можливість висловити свої думки. Після відповіді представників груп вчитель повинен зробити підсумок, спираючись на відповіді учнів. Це креативний метод з інтригою і можливостями вибору.

Рольова гра – неформальна постановка, у процесі якої учасники без попередньої підготовки розігрують сценки або ситуації. Вони уявляють себе вигаданими персонажами, які моделюють реальні життєві історії та ситуації [8, с. 30].

Під час рольової гри учні діють не від свого імені, а тому можуть сміливіше діяти. Діючи під так званою «маскою» учасник має змогу краще зрозуміти і висловити свої почуття, не боячись розкритись і бути висміяним. Використовуючи цей метод, можна обрати фрагмент твору, розіграти його за ролями та поставити учням проблемне питання, яке несе за собою креативне рішення.

Також ми виокремили інтерактивну вправу Дискусія. Це організований процес формулювання і захисту своїх позицій щодо конкретної проблеми двома чи більше учасниками. Мета дискусії – усебічний аналіз і обговорення проблеми, яка не має простого розв'язання. Учні під час дискусії матимуть можливість не тільки висловити власні думки, а й довести їх пріоритетність серед інших висловлювань.

Аналізуючи все вищесказане, відмітимо, що інтерактивні технології дають максимальний навчальний результат, адже критерієм застосування є їхня ефективність: вони за короткий період дозволяють засвоїти більше інформації, сприяють прискореному оволодінню програмовим матеріалом, тому з'являється більше часу на закріплення та практичне застосування знань, вмінь та навичок. Отже, інтерактивні методи навчання при вивченні творчості Ольги Кобилянської формують в учня соціально-моральні якості та орієнтири, розвиваючи гарного читача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознюк Володимир Аксентійович. Про Ольгу Кобилянську: нові матеріали, роздуми, знахідки. Київ: Дніпро, 1983. 183 с.
2. Волошина Н. Методика літератури: проблеми, пошуки, здобутки, перспективи. Київ, 1999. С. 2–4
3. Грицай О. Ольга Кобилянська. Літературно-критичний нарис. *Літературно-науковий вісник*. 1922. № 2. С. 235–250.
4. Кобилянська О. Твори: в 5 т. Київ: Державне видавництво художньої літератури, 1962. Т. 1. 490 с.
5. Пасічник Є. А. Методика викладання літератури в середніх навчальних закладах. Навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
6. Півень Л. М. Активізація пізнавальної діяльності школярів шляхом використання інтерактивних методів навчання. Миколаїв, 2003. 36 с.
7. Русова С. Наші визначні жінки. Літературні характеристики-силуети. Вінніпег, 1945. 106 с.
8. Сторчак К. М. Основи методики літератури. Київ: Рад. школа, 1965. 418 с.
9. Таран Л. Жіноча роль. *Сучасність*. 2005. № 8. С. 128–139.

Бабич А. Н., Маторина Н. М.

ПЕРЕРАЗЛОЖЕНИЕ КАК ИСТОРИЧЕСКОЕ ИЗМЕНЕНИЕ СТРУКТУРЫ СЛОВА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Морфемная структура слова в процессе исторического развития языка может подвергаться различным изменениям. К важнейшим из них относятся: **опрощение, переразложение, усложнение**.

Переразложение (синонимы: метанализ, деглутинация, устар. абсорбция) – это лексико-морфологическое явление, заключающееся в смещении морфемных границ в слове или привычном словосочетании, в результате которого ранее единая морфема может превратиться в последовательность из двух морфем, а последовательность двух и более морфем – в одну на основе опрощения.

Переразложение можно охарактеризовать как перераспределение морфемного материала внутри слова при сохранении им производного характера. Слова, оставаясь составными, начинают члениться по-другому, не так, как они делились раньше. Образно говоря, переразложение – это перераспределение «звукового материала» между экспонентами соседних морфем, сдвиг «морфемного шва».

Так, в слове *живность* с точки зрения современных словообразовательных связей выделяется суффикс *-ность* (а не *-ость*, *ср. нов-ость*), так как вышло из употребления прилагательное *живный*, от основы которого было образовано названное существительное. Прежнее членение *жив-н-ость* заменилось членением *жив-ность* (суффикс *-ность* является производным по отношению к суффиксу *-ость* и представляет собой сочетание суффикса *-н-*, оторванного от основы прилагательного, и суффикса существительного *-ость*).

Примером такого же поглощения одним словообразовательным элементом другого, представляющего собой часть производящей основы, может служить слово *удилище*: в нем выделяется сейчас суффикс *-лиц-* (а не *-ищ-*, ср. *город-ищ-е*), в состав которого вошел суффикс *-л-*, принадлежавший слову *удило*, утраченному в современном языке.

Переразложение впервые было отмечено И. А. Бодуэном де Куртенэ, который описал «сокращение основ в пользу окончаний» в славянских языках – переход в состав окончания тематического гласного «а», входившего в исходную основу; ср. «жена-мъ» → «жен-амъ».

Термин «переразложение» введён В. А. Богородицким. Ранее, в том числе и самим Богородицким, использовался устаревший термин «абсорбция» (лат. *Absorbtio* – поглощение), орфографические варианты *ансорпция* и *абсорпция*; изменение морфемных границ образно представлялось как «поглощение» одной морфемы другой.

Процесс переразложения наблюдается чаще всего на стыке образующей основы и суффикса, возможен он и между образующей основой и окончанием, образующей основой и приставкой, между двумя корневыми морфемами.

Примеры позиций переразложения:

1) между приставкой и корнем: **вн-я-ть* – **в-ня-ть*, **сн-я-ть* – **с-ня-ть* (пополнение корня за счёт предлога-приставки: *-н-* первоначально входил в состав древних предлогов-приставок **вън*, **сън*, **кън*);

2) между суффиксами: **охот-н-ик* – **охот-ник* (**охот-н-ый*); **крох-от-н-ый* – **крох-отн-ый* (**крох-оть*);

3) между основой и окончанием: **страна-ми* – **стран-ами*; **конец-мъ* – **кон-ем*;

4) между корнем и суффиксом: **голыть-б-а* – **гол-ытьб-а*.

Одна из причин переразложения – выход из употребления соответствующему данному слову производящего при сохранении других родственных слов (*мал-ютка* → ср.: *малют-ка* от *малюта* – малыш).

К переразложению приводит и действие закона аналогии → переразложение основ производных слов может происходить под влиянием морфемной структуры слов более продуктивных типов. Так, существительное *грешник*, фактически образованное от прилагательного *грѣшьнь*, стало восприниматься как производное от глагола *грешить* (или существительного *грех*) под влиянием отглагольных (или отсубстантивных) образований, например: *насмешник*, *шкодник*, *шутник*.

Процесс переразложения основ обогащает язык новыми словообразовательными аффиксами и новыми словообразовательными моделями, которые с течением времени становятся продуктивными.

Таким путем чаще всего образуются новые суффиксы: *-ность*

(сущность), *-инк-* (пыл-инк-а), *-очк-* (кост-очк-а), *-нича-* (столяр-нича-ть), гораздо реже приставки (*недо-*, *небез-*, *обез-*) как результат слияния двух приставок (*недо-*смотреть, *небез-*дарный, *обез-*волеть).

Для закрепления теоретических сведений о переразложении предлагаем несколько практических заданий.

• Приводимые ниже слова подвергались процессу переразложения в своем морфемном составе. Покажите, на стыке каких морфем произошло переразложение в основе этих слов.

Какие новые корневые и служебные морфемы возникли в результате этого процесса? Являются ли они продуктивными?

Бедствие, взрывчатый, голытьба, игольчатый, клетчатый, кустарник, кустарничать, кустарь, лентяй, матерчатый, обессилеть, обходительный, озорник, озорничать, путешествие, репчатый, решетчатый, сжимать, слесарь, состоять, стрельчатый, угомонить.

• Установите современный и этимологический состав каждого слова. Определите характер исторических изменений в основах слов: I. Опрощение; II. Переразложение; III. Усложнение основы.

Агитация, больница, вещей, вельможа, восторг, вожатый, вощенный, выращенный, внушение, внимательный, горница, гостиница, дань, дача, дощатый, друзья, душно, жилище, забава, заем, зонтик, истина, кабачок, кожмит, кормление, клубника, неделя, недоимка, область, обоз, обращение, окно, опенок, подушка, раздор, совет, союз, трещать, узор, уничтожение, хижина.

Для изучения современного словообразования знание исторических изменений морфемной структуры слов чрезвычайно важно. Их рассмотрение убеждает в том, что при установлении морфемной структуры слова необходимо опираться только на реально существующие в настоящее время формально-смысловые отношения между родственными словами, а не на данные предшествующих эпох в развитии языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
2. Богородицкий В. А. Очерки по общему языкознанию и русскому языку. Москва: Учпедгиз, 1939. 223 с.
3. Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию. Москва: Изд-во АН СССР, 1963. Т. 1. 384 с.
4. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие. 6-е изд. Москва: Флинта, Наука, 2009. 328 с.
5. Пацюкова О. А. Переразложение в основе производного слова: причины и следствия. Нижний Новгород, 2011. 112 с.
6. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию. 2-е изд., доп. Москва: КомКнига, 2005. 336 с.

Барабаш Л. М.

ВПРОВАДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ



*Свою Україну любіть;
Любіть її во время люте,
В останню, тяжкую минуту
За неї господа моліть.*

Т. Шевченко

Освіта ХХІ століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни. Дана тема дуже актуальна в умовах розбудови національної системи освіти, бо розвиток сучасної школи висуває низку вимог до стилю роботи творчого вчителя. Ураховуючи нові суспільно-політичні реалії в Україні після Революції гідності, обставини, пов'язані з російською агресією, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції тощо.

Найважливішою метою сучасної загальноосвітньої школи є всебічний розвиток кожної дитини як особистості на основі розкриття і повної реалізації її потенціальних можливостей, розумових і фізичних здібностей, виховання громадянина, що керується у своїй діяльності загальнолюдськими принципами і здатного до свідомого суспільного вибору.

Національно-патріотичне виховання на уроках біології тісно пов'язано з пізнавальною діяльністю учнів, зміст і методи якої безпосередньо впливають на реалізацію виховних завдань. Природа є потужним фактором виховання поваги й любові до своєї Батьківщини, могутнім засобом виховання в дітей ціннісних ставлень, моральних якостей, насамперед національної свідомості.

Розбудова Української держави ставить на порядок денний надзвичайно важливе та невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина, патріота рідної землі.

Науково-матеріалістичне виховання учнів необхідно поєднувати з екологічним та моральним вихованням, адже екологія та мораль тісно перегукується з патріотизмом. Мораль – це не лише норма поведінки, а й почуття патріотизму. Патріотизм – це любов до батьківщини, вміння бережливо зберігати та передавати із покоління в покоління те, що робить

людина насправді красивим, добрим, чуттєвим, мужнім.

Про патріотизм написано і сказано стільки, що, здається, додати нічого. Наша Батьківщина змінилась. Переглядається минуле, турбує теперішнє, лякає своєю невідомістю майбутнє. Виховання почуття патріотизму нерозривно пов'язане з глибоким вивченням історії нашої держави. В цьому плані деяке місце можна відвести і предмету біологія, адже багато видатних вчених-біологів прославили нашу державу.

Однією із центральних проблем, яка постає перед сучасною біологією є проблема взаємовідносин людини та навколишнього середовища. Вже у стародавні часи люди розуміли, що неможливо тривалий час нехтувати законами природи, які підтримують у рівновазі все величезне біологічне різноманіття нашої планети. Тому нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості.

Дбаючи про те, аби виховання молоді мало конкретний, самобутній, національний характер в процесі викладання біології поєдную навчання та виховання підростаючого покоління із систематичним використанням найбагатшої спадщини українського народу, впроваджую національну систему виховання. Саме біологія, як навчальний предмет, дає великі можливості для формування наукового світогляду учнів. Успіх у формуванні наукового світогляду, як це відмічає В. О. Сухомлинський, визначається зовсім не об'ємом відомості, які зафіксувались у пам'яті учнів. Якщо учні будуть знати основні факти, будуть володіти основними біологічними поняттями, законами, принципами, то цього досить, щоб створити в свідомості учнів струнку, мотиваційну картину світу.

Технологія національно-патріотичного виховання учнів дає можливість формувати у майбутніх громадян патріотичне мислення, патріотичну свідомість, розвивати інтелект особистості для активної участі в навчально-пізнавальній діяльності, виробляти активну громадську позицію, реалізувати її в практичній діяльності.

Використовуючи основні технології формування патріотизму, національної свідомості та громадянськості вчитель у практичній діяльності реалізує такі завдання:

- 1) розкриття для кожної особистості поняття патріотизму, любові до свого народу, до рідної Батьківщини;
- 2) формування патріотичних переконань в учнів, обґрунтування необхідності їх постійного удосконалення в реальних умовах навчально-пізнавальної діяльності;
- 3) використання реальних соціально-педагогічних умов у процесі реалізації технології національно-патріотичного виховання особистості;

4) застосування нових наукових досягнень у практиці патріотичного виховання особистості, активізація шляхів підвищення ефективності національно-патріотичного виховання учнів у сучасній школі.

На уроках біології доцільно використовувати такі елементи національної культури як народні перекази, легенди, оповіді, загадки, пісні, думи, прислів'я та прикмети про наших супутників – рослин і тварин, які дійшли до нас із сивої давнини.

Патріотичне виховання передбачає формування в учнів знань, та уявлень про досягнення нашої країни в галузі науки, адже багато видатних вчених прославили Україну. При цьому завжди необхідно підкреслювати їхню приналежність до України, звертати увагу на внесок української науки в розвиток світової біологічної науки.

Пропоную можливі варіанти використання елементів національно-патріотичного виховання на уроках біології:

Біологія, 6 клас

Тема: *Вегетативне розмноження рослин*

Розповідаю про подвиг великого письменника Т. Г. Шевченка. Протягом семи останніх років заслання він не міг писати і малювати, тому використовуючи прутики верби, працював над тим, щоб створити у безводньому казахстанському степу чаруючий оазис.

Тема: *Бактерії – найменші одноклітинні організми. Роль бактерій у природі та значення в житті людини*

Вивчаємо будову бактерій, роль у природі, значення для людини, з'ясовуємо шляхи їх проникнення в організм і звертаємось до народних легенд. Ось одна з них:

Чума ходила по селах під виглядом дівчини – жебрачки, що просила хліба і перетворювалась на чорного kota, пса чи курку. Бідні співчували, допомагали хто чим міг, а багаті ставились до неї по-іншому. Вони навмисне уникали зустрічі з нею. Хлопчик багача розповідав, що батька нема, пішов у поле, а мама в димарі сховалась. За це чума – дівчина умертвила і батька, і матір. А коли вона у вигляді чорної кішки зустріла бідного, то він забрав її до дому і нагодував молоком, яке його жінка купила у сусідки за гроші. Чума обійшла цю сімю і не завдала лиха. Потім кішка вибігла на двір і пішла до сусідки, в якій жінка купила молока. Через деякий час багачка була мертва і в руках тримала гроші, які взяла за молоко.

Біологія, 8 клас

Тема: *Слухова сенсорна система*

Під час мотивації навчальної діяльності учнів використовую вірш Лесі Українки

Стояла я і слухала весну,
Весна мені багато говорила,
Співала пісню дзвінку, голосну,
То знов таємно-тихо шепотіла.
Вона мені співала про любов,
Про молодощі, радощі, надії,
Вона мені переспівала знов
Те, що давно мені співали мрії...

Біологія, 9 клас

Розповідаючи про досягнення медицини під час вивчення біології людини, ознайомлюємо учнів із життям і діяльністю М. Амосова, О. Богомольця.

М. Амосов – автор понад 400 наукових робіт, включаючи 19 монографій. Ряд монографій перевидано в США, Японії, Німеччині, Болгарії. Він сам зробив близько 7 тисяч складних операцій, завдячуючи яким спас життя людям. У створеному ним інституті підготовлено 40 докторів і понад 150 кандидатів наук, багато хто з них очолює великі наукові центри. Микола Михайлович широко відомий як письменник. Його повісті «Думки та серце», «Записки з майбутнього», «ППГ-2266», «Книга про щастя та нещастя» неодноразово видавалися у нас в країні та за кордоном.

Сироватка Богомольця (АЦС) в роки Другої світової війни по суті була єдиним вітчизняним засобом, що застосовувалася для прискорення процесів зрощення переломів і загоєння пошкоджених м'яких тканин. Не підлягає підрахунку число життів поранених бійців, врятованих за допомогою цієї сироватки. Крім того, він проявив себе і людиною великої цивільної мужності. Так, в роки масових репресій по проханнях О. Богомольця і під запропоноване ним особисте доручення були звільнені з місць ув'язнення ряд крупних учених.

Біологія, 10 клас

Тема: Значення біологічної науки в житті суспільства

Учні отримують домашнє завдання: підготувати повідомлення «Вклад вчених-біологів України у розвиток біологічної науки».

Таким чином, процес виховання юного громадянина має бути спрямований на розвиток особистості, таланту розумових, фізичних і духовних здібностей дитини в їх найповнішому обсязі. Пріоритетним напрямом цього процесу є розвиток національної самосвідомості, яка вбирає в себе:

- любов до Батьківщини, до історичного і самобутнього образу свого народу;
- віру в його духовну силу і покликання;

– волю до того, щоб народ посів почесне місце в цивілізованому світі;

– вміння осмислювати історії, культуру, мистецтво, цінності, мораль, звичаї, обряди, символіку свого народу, нації, рідного краю, оволодіння рідною мовою, систему вчинків, які випливають із любові, віри, волі й осмислення, готовність свідомо служити інтересам Вітчизни.

Знаходячись у постійному педагогічному пошуку як вчитель біології, аналізуючи проблеми сьогодення шляхом «Впровадження національно-патріотичного виховання в процесі вивчення біології», приходжу до висновку, що знання і вміння, які отримують учні під час вивчення біології сприяють вихованню громадянина, справжнього патріота своєї Батьківщини.

Патріотизм – це почуття не інстинктивне, не генетичне, не закладене природою. Воно є, якщо можна так сказати, почуттям інтелектуальним. Потреба любові до Батьківщини не належить до базових потреб. Це жінку кохають серцем, а батьківщину, свій народ, мову та культуру люблять свідомо. Дитині не можна нав'язати патріотизм, але її можна виховати патріотом. І нам є про що розказати дітям, щоб вони пишалися тим, що є українцями.

Отже, на мою думку, використання елементів національно-патріотичного виховання на уроках біології сприяє збагаченню духовного світогляду школярів, формує усвідомлення особистістю себе як часточки українського народу з власною національною гідністю. В наш час, коли нівелюється приналежність людини до певної нації, виховання справжнього патріота набуває особливо важливого значення. Виховуючи в учнях любов до рідного краю, ми формуємо гідне майбутнє нашого народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2015 – 2019 рр. URL: <http://ippo.kubg.edu.ua/archives/6436>
2. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014. 29 с.
3. Дудар О. В. Залучення національних традицій до сучасної системи виховання. *Класний керівник*. 2012. № 1/2. С. 22–23.
4. Качур М. М. Поняття «патріотизм» в українській науковій педагогічній думці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2013, № 6 (32). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. С. 54–61.
5. Коробка Л. Система громадянського виховання у школі життєтворчості. *Директор школи*. 2014. Лютий (№ 3). С. 13–16.
6. Степаненко І. Ю. Виховання патріотизму й національної свідомості учнів шляхом використання елементів інноваційних технологій: прогн. вихов. роботи клас. керівника. *Вивчаємо українську мову та літературу. Позакласна робота*. 2014. № 3. С. 2–6.

Бікезіна А. Д.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО МЕТОДУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ І СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Науковий керівник –

канд. пед. наук, доцент **О. В. Радзієвська**

Однією з провідних тенденцій сучасної методики навчання іноземним мовам є пошук таких методів навчання, які найбільш повно відповідали б поставленим цілям. На даний момент, пропонується використання ігрового методу навчання, як досить цікавого і ефективного в організації діяльності учнів. Однак, не кожен вчитель знає як ефективно застосовувати даний метод на практиці. Тому, більшість уроків не тільки іноземної мови, проходять стандартним способом.

Використання ігрового методу покликане сприяти створенню сприятливої психологічної атмосфери спілкування і допомагати учням побачити в іноземній мові реальний засіб спілкування. Тому важливо, щоб уроки з використанням ігрових прийомів стали для учнів приємним заняттям. Домогтися цього можна, якщо методично правильно і психологічно обґрунтовано проводити роботу з використанням даного методу, знайти шляхи оптимальної організації таких уроків.

Багато вчених, що займаються методикою вивчення іноземних мов справедливо звертали увагу на ефективність використання ігрового методу. Це пояснюється тим, що в грі проявляються особливо повно, а часом і несподівано здібності будь-якої людини, а дитини особливо. Й. Хейзінга відзначав, що людська культура виникла і розгортається як гра [1].

Однак хочеться відзначити, що використання гри недостатньо добре вивчено, адже саме гра може виконувати виняткову роль посилення пізнавального інтересу, полегшення складного процесу навчання, створення умов для формування творчої особистості учнів, а також вивести професійну майстерність вчителя на рівень сучасних технологій.

У суспільній практиці останніх років в науці поняття гри осмислюється по-новому, як громадська серйозна категорія. Можливо, тому гра починає входити в дидактику більш активно. Дидактичне значення гри було доведено ще К. Д. Ушинським. Педагогічний феномен гри учнів витлумачений в працях А. С. Макаренка, В. А. Сухомлинського, Д. Б. Ельконіна та ін. Центральними є і практичні дослідження таких вчених, як О. С. Анісімов, В. В. Петрусинський, Л. С. Виготський та ін.

Основна мета – вивчення ігрового методу; підтвердження обґрунтованості використання ігрового методу навчання на уроках іноземної мови. Завдання: виявити позитивні аспекти використання ігрового методу на уроках іноземної мови; довести ефективність використання ігрового методу при навчанні іноземної мови;

проаналізувати основні функції ігрової діяльності.

Використання гри допомагає зробити урок більш цікавим і захоплюючим. Ігрова діяльність на уроці іноземної мови не тільки організовує процес спілкування на цій мові, але і максимально наближає його до природної комунікації. Гра розвиває розумову і вольову активність. Будучи складним і одночасно захоплюючим заняттям, вона вимагає величезної концентрації уваги, тренує пам'ять, розвиває мову. Ігрові вправи захоплюють навіть самих пасивних і слабо підготовлених учнів, що позитивно позначається на їх успішності [2].

Ігрові форми навчання дозволяють використовувати всі рівні засвоєння знань: від відтворюючої діяльності до творчо-пошукової діяльності. Учні повторюють в іграх те, до чого ставляться з повною увагою, що їм доступно спостерігати і що доступно їх розумінню. Тому, гра, на думку багатьох вчених, є вид розвиваючої, соціальної діяльності, форма соціального досвіду, одна з складних здібностей людини.

Блискучий дослідник гри Д. Б. Ельконін вважає, що гра соціальна за своєю природою і безпосередньому насиченню і спроектована на відображення світу дорослих. Називаючи гру «арифметикою соціальних відносин», Д. Б. Ельконін трактує гру як діяльність, що виникає на певному етапі, як одну з провідних форм розвитку психічних функцій і способів пізнання дитиною світу дорослих [5].

За визначенням М. Ф. Строніна, «гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоврядування поведінкою». Психологічні механізми ігрової діяльності спираються на фундаментальні потреби особистості в самовираженні, самоствердженні, саморегуляції і самореалізації [4].

Використання ігрових форм навчання робить навчально-виховний процес більш змістовним і якіснішим так як:

1. Гра втягує в активну пізнавальну діяльність кожного учня окремо і всіх разом і, тим самим, є ефективним засобом управління навчальним процесом;

2. Навчання в грі здійснюється за допомогою власної діяльності учнів, що носить характер особливого виду практики, в процесі якої засвоюється до 90% інформації;

3. Гра – вільна діяльність, що дає можливість вибору, самовираження, самовизначення і саморозвитку для її учасників;

4. Гра має певний результат і стимулює учня до досягнення мети і усвідомлення шляху досягнення мети;

5. Гра займає особливе місце в системі активного навчання: вона синтетична, так як є одночасно і методом і формою організації навчання, синтезуючи в собі практично всі методи активного навчання.

Все це дозволяє визначити гру як вищий тип педагогічної діяльності.

Ігрова діяльність в процесі навчання виконує наступні функції: навчальну, виховну, розважальну, комунікативну, релаксаційну, психологічну і розвиваючу.

1. Навчальна функція полягає в розвитку пам'яті, уваги, сприйняття інформації, розвитку загально навчальних умінь і навичок, а також вона сприяє розвитку навичок володіння іноземною мовою. Це означає, що гра як особливо організоване заняття, що вимагає напруги емоційних і розумових сил, а також уміння прийняти рішення (що робити, що сказати, як виграти і т.д.). Бажання вирішити ці питання загострює уявну діяльність учнів, гра включає в себе багаті навчальні можливості [3].

2. Виховна функція полягає у вихованні такої якості як уважне, гуманне ставлення до партнера по грі; також розвивається почуття взаємодопомоги і взаємопідтримки. Учням вводяться фрази-кліше мовного етикету для імпровізації мовного звернення один до одного на іноземній мові, що допомагає вихованню такої якості, як ввічливість.

3. Розважальна функція полягає в створенні сприятливої атмосфери на уроці, перетворення уроку в цікаву і незвичайну подію, захоплюючу пригоду, а часом і в казковий світ.

4. Комунікативна функція полягає в створенні атмосфери іншомовного спілкування, об'єднання колективу учнів, встановлення нових емоційно-комунікативних відносин, заснованих на взаємодії з іноземною мовою.

5. Релаксаційна функція – зняття емоційної напруги, викликані навантаженням на нервову систему при інтенсивному навчанні іноземної мови.

6. Психологічна функція полягає у формуванні навичок підготовки свого фізіологічного стану для більш ефективної діяльності, а також перебудови психіки для засвоєння великих обсягів інформації. Тут же варто відзначити, що здійснюється психологічний тренінг і психокорекція різних проявів особистості, що здійснюються в ігрових моделях, які можуть бути наближені до життєвих ситуацій (в цьому випадку мова може йти про рольові ігри).

7. Розвиваюча функція спрямована на гармонійний розвиток особистісних якостей для активізації резервних можливостей особистості.

У грі всі рівні. Вона посилює практично для кожного учня, навіть того, який не має достатньо міцних знань в мові. Більш того, слабкий у мовній підготовці учень може стати першим в грі: винахідливість і кмітливість тут виявляються більш важливими, ніж знання в предметі [2]. Почуття рівності, атмосфера захопленості й радості, відчуття посиленості завдань – все це дає можливість учневі подолати невпевненість та

сором'язливість, що заважають вільно вживати слова чужої мови, знижується страх помилок і благотворно позначається на результатах навчання. Непомітно засвоюється мовний матеріал, а разом з цим виникає почуття задоволення, учень може вже спілкуватись нарівні з усіма.

У різних педагогічних системах гри додавалися різні ролі, але немає жодної системи, в якій би в тій чи іншій мірі не надавали б місця грі. Тому гра знайшла таке велике місце в методиці викладання не тільки іноземної мови, а й інших предметів. Ігрова діяльність в процесі навчання виконує найрізноманітніші функції: навчальну, виховну, психологічну, розвиваючу та інші. Також гра має велике значення для розвитку мотиваційно-потребової сфери учня.

Використання різних ігрових прийомів і ситуацій на уроках сприяє формуванню дружного колективу в класі, так як кожен учень в грі має можливість поглянути на себе і своїх товаришів з іншої сторони.

Потрібно відзначити, що використання гри на різних ступенях навчання не тільки допомагає у вивченні іноземної мови, а й виконує певну роль в переході учня на нову, більш високу ступінь психологічного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Близнюк О. І., Панова Л. С. Ігри у навчанні іноземних мов. Київ: ОСВІТА, 1997.
2. Конишева О. В. Ігровий метод в навчанні іноземної мови. СПб.: КАРО, Мн.: Видавництво «Чотири чверті», 2006.
3. Конишева О. В. Англійська мова. Сучасні методи навчання. Київ, 2007. 352 с.
4. Стронін М. Ф. Навчальні ігри на уроках англійської мови. Москва, 1994. 231 с.
5. Ельконін Д. Б. Психологія гри. Москва: Педагогіка, 1978. 304 с.

Біличенко О. Л.

ТЕКСТ ЯК ЛІНГВІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН У СТРУКТУРАЛЬНО-СЕМІОТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ Р. БАРТА ТА Ж. ДЕРРІДИ

Текст як одиниця літературно-художньої комунікації перетворився в спеціальний об'єкт досліджень, що відзначаються структурно-семіотичною спрямованістю. На розвиток цих ідей вплинули «Структуральна антропологія» Леві-Стросса, яка виголосила лінгвістичний метод взірцем для інших гуманітарних наук, та «Елементи семіології» Р. Барта, який синтезував в популярній формі ідеї раннього структуралізму, об'єднавши їх на основі лінгвістичної моделі.

Ж. Деррідою була розроблена деконструктивістська теорія комунікації. Її сутність полягає у відході від розуміння комунікації як процесу переважно знакового. Терміном «реконструкція» називають особливу тактику, яку застосовував Жак Дерріда щодо філософських і

літературних текстів. Згідно теорії Дерріди значення знаку як засобу комунікації полягає не в самому тексті, а в його розумінні і відношенні до знаку, що вкладають у них учасники комунікації. У реконструкції читання нерозривно пов'язане з писанням: праці Дерріди – це записи специфічних актів читання.

Складно організоване багатосмислове гетерогенне утворення, що виникає в розгортанні й у взаємодії різнорідних семіотичних просторів і структур як практика означення в чистому становленні і здатності генерувати нові смисли, одержує у Дерріди назву *тексту*.

Тексту Дерріди властиві внутрішня неоднорідність, багатомовність, відкритість, множинність, інтертекстуальність. Він походить з інших текстів, по відношенні до інших текстів, які в свою чергу, також є відносинами. Текст не має меж: зв'язки елементів, що несуть смисл, у ньому нелінійні.

Філософ відмовляється від інтерпретації тексту як суто лінгвістичного феномена в розумінні усного і писемного мовлення, поширює поняття тексту і на немовні семіотичні об'єкти, на весь світ, що розглядається в категоріях тексту, і таким чином «текстуалізується».

Для Ж. Дерріди не існує чіткого розмежування текстів на літературний і нелітературний. Це зближення дослідницьких уявлень про об'єкт гуманітарного пізнання пояснюється соціокомунікативною природою людської діяльності. Будь-який твір несе в собі для іншої людини повідомлення, яке може сприйматися. Ця об'єктивна властивість творів, створених людиною і таких, що сприймаються іншою людиною, усвідомлюється і розглядається в широкому розумінні, як «текст».

Реконструкція, за переконанням Дерріди, в основному і спрямована на подолання уявлення про текст як суто лінгвістичний феномен. Дослідник хотів показати, що базові філософські поняття мають риторичну, літературну основу і що будь-яке поняття риторики засноване на певних метафізичних припущеннях. Тому в межах вузького розуміння тексту як лінгвістичного феномену все повинно піддаватися риторичному аналізу, але разом з тим потрібно мати на увазі й деконструктивні питання-сумніви відносно авторитетності даної риторики та її інструментарію.

Зміна Деррідою поняття «текст» руйнує опозицію «текст – контекст». Відкритість не тільки тексту, але й контексту, вписаного в безмежну кількість інших, ширших контекстів, долає різницю між текстом і контекстом, мовою та метамовою.

Здійснена Деррідою «текстуалізація» реальності веде до руйнації межі між різними мовами культури, і перш за все між філософією і літературою. Науковець відмовляє філософії в статусі «верховної науки», яка репрезентує буття, розглядає філософський дискурс поза його зацікавленістю іншими, іде шляхом зближення філософії з літературою.

Дерріда вважав, що література і мистецтво більш безпосередньо пов'язані з життям. В літературі його приваблював багатомірний спосіб мислення, багатозначність.

Реконструкція не змішує і не протиставляє сувору філософію і літературність, але вводить їх в контекст творчої розмовності, де інтуїція, фантазія, вигадка – так само необхідні ланцюги аналізу, як і закони формальної логіки.

Виникають нові форми дискурсу, мутантні жанрові утворення – результат «подвійного письма». Деконструктивістська критика – філософська і художня одночасно, про що свідчить велика кількість з написаного науковцем. Здійснювалась не тільки своєрідна естетизація філософії – вказувався один з можливих шляхів оновлення літератури.

Реконструкція, за думкою Дерріди, повинна охоплювати весь культурний інтертекст. Сам філософ звертався до текстів Геракліта, Сократа, Платона, Аристотеля, Руссо, Гегеля, Канта, Гуссерля, Хайдеггера, Барта, Фуко, а також творів літературного авангарду – Малларме, Арто, Джойса, Целана та інших. Культурна пам'ять людства, включаючи маргінальні її області, виводиться зі стану пасивності, беручи участь в процесі мислення, пізнання, творчості.

Художній текст, за Р. Бартом, поза-суб'єктна структура, і власник-розпорядник самого тексту – це читач. Текст виступає автономним явищем культури. Засобом входження тексту в культуру є його інтерпретація.

Необхідність давати нові визначення, Р. Барт пояснює загальним епістемологічним зрушенням, яке знищило попередні уявлення про об'єкт дослідження та роль суб'єкта. Співвідношення твору і тексту – це ключова проблема, яка все більше досліджується. Від вивчення творів в їх жанровій типології відбувається поворот до глибокого аналізу тексту, передачі усного мовлення письмово і до дослідження сприймання тексту його читачами.

Р. Барт, який працював на межі літератури, лінгвістики, семіотики, глибоко проаналізував писемність як знакову систему і відносини між суб'єктом писемності і мовою. Він зазначає, що в традиціях постмодернізму літературний твір виступає більше як «текст», а не «твір». Текст стає відкритим в «безкінечність того, що означає» і сам починає брати участь у створенні нових смислів, на відміну від «твору», який «моноістичний», замкнений, цілісний, статичний. Тим самим література виходить на інший рівень культурного, психологічного і соціального побутування. Вона розглядається як передчуття змін, які відбуваються в інформаційному середовищі.

Таким чином, поява нового об'єкта – тексту у Барта пояснюється зміною методу дослідження. Раніше позиція спостерігача в наукових дослідженнях не враховувалася, тобто вважалася абсолютною і

об'єктивною. У зв'язку зі змінами, що торкнулися всіх наукових дисциплін, позиція спостерігача почала аналізуватися. Дослідник впливає на об'єкти свого пізнання, таким чином зміни, що вносяться ним, повинні бути виявлені. Тому «об'єктивно» описати подію неможливо.

Р. Барт переглядає авторитетну роль автора. Науковець доводить, що вірогідне численне та різне прочитання художніх творів. Так він вводить поняття тексту, що виникає в процесі читання. Множинність текстів може міститись в будь-якому творі. Текст існує тільки в дискурсі. Барт зазначає, що текст – це не застигле визначення, а навпаки те, що виникає в русі.

Поняття тексту Р. Барта набагато складніше поняття твору. У зв'язку з характеристикою тексту говориться про гру, виконання, процес, невичерпаність, множинність, інтертекстуальність, символічність, а також про задоволення.

Бартовський Текст, зазначають науковці, це відновлений в правах інтертекст, один з його різновидів. Він виникає в результаті трансформації, що реконструює або перетворення попередніх категорій на поле методологічних операцій і існує тільки в дискурсі.

Що стосується категорії автора, то Р. Барт був не схильний до казуального пояснення літературного твору через авторську біографію чи авторську особистість. Він наголошував на тому, що вже сам процес письма нівелює індивідуальність, оскільки, за його переконанням говорить не автор, а мова. Заміна автора скриптором, на думку дослідника, усуває будь-які претензії на однозначність прочитання і встановлення остаточного, єдино правильного смислу та уможливорює невпинний процес вивільнення значень. Ціною «смерті автора» здійснюється «народження читача», що відтепер стає тим простором, де відбуваються усі до єдиної цитати, з яких складається письмо.

Питання про наявність або відсутність авторського диктату стає одним із вирішальних в утворенні опозиції «твір-текст». Автора вважають батьком і господарем свого твору. Варто зауважити, що мотив смерті автора з'явився після розквіту структуралізму в 60-х рр. Р. Барт першим в «Смерті автора» домагався «ампутації індивідуума» в літературі та функціонального трактування автора як виконавця певної інституціональної діяльності.

Р. Барт в статті «Від твору до тексту» принципово розрізняє твір як традиційне поняття і текст як «новий» об'єкт, що було одержано в результаті перетворення старих категорій.

Саме принципи тексту, закладені теоріями Р. Барта та Ж. Дерріди, найбільш перспективні для вивчення сучасної художньої літератури. Накопичений матеріал становить важливу основу для пошуків в цій області і служить теоретико-методологічним фундаментом для подальших досліджень.

Біличенко О. Л., Ковальов Р. Д.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ

На сьогодні назріла потреба розробити науково обґрунтовану систему вивчення драматургії у школі, систему, яка б виходила зі специфіки цього літературного роду.

У методиці нараховується значна кількість праць, присвячених вивченню творів окремих літературних родів. На жаль, серед них досліджень щодо опрацювання драматичних творів найменше. До цієї проблеми зверталися Т. і Ф. Бугайки, В. Неділько, Н. Падалка, Є. Пасічник, В. Цимбалюк та ін. Серед останніх публікацій варто виділити статтю А. Ситченка, в якій дослідник головну увагу приділяє вибору алгоритму аналізу драматичного твору [3].

Для кращого розуміння тексту п'єси методисти підкреслювали необхідність розгляду драматургії та театру в їх нерозривній єдності, використання спектаклю [2, с. 9]. Сучасні програми з літератури теж націлюють учителя на це, зокрема на застосування міжпредметних зв'язків, використання знайомого учням матеріалу про театр, здобутого на уроках літератури та історії, на ознайомлення школярів із сценічною історією п'єс, зв'язками відомих драматургів із театром. Тільки враховуючи специфіку драматичного твору, можна повноцінно вивчати драматургію в школі.

Одним із найскладніших завдань у роботі вчителя вважається формування в учнів правильного усвідомлення самого поняття про драму як рід літератури. На думку методистів, потрібно остерігатися закріплення у свідомості школярів спрощеного розуміння драми як літературного роду, а також механічного заучування без попередньої підготовки правильного, але важкого для розуміння учнів визначення поняття. Тому формування в учнів поняття про драму повинне відбуватися поступово на основі текстуального вивчення визначених програмою драматичних творів.

Щодо особливостей вивчення драматургії у школі Т. Зепалова зазначала: «Драматичний твір повинен стати «звучним», тобто прочитаним вголос. Читання п'єси вголос є першим і необхідним етапом аналізу...» [1, с. 52]. На жаль, деякі вчителі не приділяють увагу читанню п'єси у класі, а більше захоплюються переказом епізодів із неї. Також потрібно пам'ятати: драматичний твір читається по-особливому, не так, як епічні чи ліричні твори. В даному випадку великого значення набуває уява учня. Вчитель повинен привчати школярів до того, щоб під час читання п'єси вони уявляли себе глядачами, могли поділитися враженнями від прослуханого.

В основі драми лежить дія, яка складається із безпосереднього ланцюжка зовнішніх і внутрішніх зіткнень дійових осіб, які у сукупності створюють конфлікт, що розвивається. Саме особливості конфліктів

зумовлюють жанрові відмінності драматичних творів – трагедії, комедії, драми. У процесі читання є можливість докладно простежити за розвитком драматичної дії, виявити обставини і мотиви поведінки дійових осіб. А ще голосом можна виразніше передати підтекст драматичного слова, який завдяки читцям збагачується інтонаційно (особливо, якщо у класі організовано читання в ролях – авт.).

Як показує дослідження, аналізуючи драматичний твір, учні легше засвоюють зовнішні ознаки драми, до яких належать: поділ п'єси на дії та яви, відсутність автора-оповідача, ремарки, діалогічна форма викладу. Набагато важче школярі розуміють суттєві риси драматичного конфлікту, а саме: суть драматичної дії, драматичних характерів, драматичного конфлікту. Тому більше уваги потрібно приділяти висвітленню цих важливих особливостей драми.

За діючими навчальними програмами з української літератури знайомство з драматичними творами Олександра Олеся розпочинається ще в 5 класі. Під час вивчення драми-казки «Микита Кожум'яка» учні одержують початкові знання: поняття «драматичний твір» і його особливості, своєрідність побудови драматичного твору. Спираючись на власні спостереження, п'ятикласники вчаться розрізняти за зовнішніми ознаками драматичний, епічний та ліричний твори, пряму мову персонажів і мову автора (ремарки), усвідомлюють найістотнішу особливість драми – відображення життя як безпосередньої дії, засвоюють поняття про діалог і монолог як основні форми драматургічної мови. Залежно від конкретних умов учитель більшою чи меншою мірою використовує текст цих творів для перевірки правильності усвідомлення учнями дії у драматичному творі, особливостей його побудови. Враховуючи те, що «Микита Кожум'яка» – драма-казка, слід використати можливість розкрити на прикладах жанрові ознаки епічних (казка – авт.) та драматичних (драма – авт.) творів. Це вдячний матеріал для навчальних вправ з інсценізації – перетворення епічного твору в драматичний та навпаки, що сприяє усвідомленню специфіки драматичного роду.

Учителю української літератури можна провести інтегрований урок з учителем малювання (перегляд картин В. М. Васнецова «Три богатирі», «Витязь на роздоріжжі», «Богатирський галоп» – авт.), або учителем географії (пояснення назв «річка Трубіж, «місто Переяслав-Хмельницький – авт.), або учителем фізичної культури (богатирські забави – авт.).

Також урок за темою: «Олександр Олесь. Драма-казка «Микита Кожум'яка». Своєрідність побудови драматичного твору» може бути побудований у формі гри. При цьому вчитель використовує такі ігрові прийоми: навчальні ігри («Шукачі», «Уважний читач», «Три слова»), розгадування кросворда, надання відповідей на запитання вікторини, робота в парах, «мозковий штурм».

При вивченні драматичного твору Олександра Олеся «Микита Кожум'яка» доречно використовувати роботу в групах. Для цього напередодні кожна команда отримує випереджувальні завдання: «Акторам» – інсценізація уривків драми-казки; «Історикам» – підготувати повідомлення про річку Трубіж, місто Переяслав-Хмельницький; «Дослідники» – порівняти казкового князя з героями літописів, порівняти народну казку «Микита Кожум'яка» і драму-казку О. Олеся (у формі таблиці – авт.). Також групам учнів можна запропонувати відповісти одним реченням на проблемні питання: *Дослідники-мовознавці* – прочитавши народну легенду «Про боротьбу юнака-кожум'яки з печенігами» та твір Олександра Олеся, дослідити незрозумілі слова, пояснити їх значення: Для чого використовуються в драмі-казці застарілі слова; *Дослідники-психологи* – прочитавши народну легенду та драматичний твір О. Олеся, порівняти головних героїв легенди та драми-казки: Які риси безіменного юнака (героя легенди – авт.) втілено в образі Микити Кожум'яки; *Дослідники-історики* – прочитати народну легенду «Про боротьбу юнака-кожум'яки з печенігами», визначити й записати історичні події, історичні постаті, зображені в легенді; довести, що драма-казка «Микити Кожум'яка» створена за мотивами народної легенди; *Дослідники-ілюстратори* – прочитавши народну легенду, намалювати Микиту Кожум'яку, створити його словесний портрет (за мотивами драми-казки та легенди – авт.): Яким постає у вашій уяві герой-богатыр драми-казки Олександра Олеся «Микита Кожум'яка»?

Як засвоїли п'ятикласники матеріал, допоможе перевірити літературний диктант, в якому треба відтворити пропущені слова: «*«Микита Кожум'яка» Олександра Олеся – це ... – казка, тобто твір. В основі п'єси – розмова дійових осіб. Авторські слова називаються П'єса складається з, кількість яких залежить від зміни.... Призначення драматичного твору – постановка на сцені».*

У 10 класі учні поглиблюють і систематизують здобуті раніше знання про драматичний рід, але вже на ширшій історико-літературній основі. Програмою з української літератури десятикласникам пропонується вивчення драматичного етюд Олександра Олеся «По дорозі в Казку». На огляд драматичних творів учитель може відвести не більше двох годин. Такі уроки, вважаючи вікові особливості школярів, бажано провести у формі лекції. На першому уроці даємо огляд драматичної спадщини Олександра Олеся, працюємо над сюжетом п'єси «По дорозі в Казку», а на другому уроці зупинимось на характеристиці персонажів драматичного етюд та його драматургічних особливостях, на використанні символів.

Також урок може бути побудований як урок-дослідження. При цьому основною формою організації навчальної діяльності буде робота в

парах: 1-ша група. Завдання: скласти образну характеристику головного героя; 2-га група. Завдання: виписати цитати до образу юрби. Охарактеризувати натовп; 3-тя група. Завдання: зробити порівняльний аналіз драматичного етюдю «По дорозі в Казку» й поеми І. Франка «Мойсей». Увесь клас отримує завдання пошукового характеру: знайти образи-символи у творі і пояснити їх символічний зміст (перегляд ментальної карти «Символи драматичного етюдю» – авт.).

Важливе значення в естетичному вихованні школярів, формуванні в них навичок художнього сприйняття драматичного твору має колективне відвідування театру, а потім обговорення. Крім того, учням пропонується писати рецензії, відгуки, анотації на театральні вистави, кінофільми. Вважаємо, доречно десятикласникам запропонувати перегляд драматичного етюдю Олександра Олеся «По дорозі в Казку» в театрі.

Великі можливості є в учителя літератури прилучати учнів до драматургії і в позаурочний час. Для цього служать і факультативні заняття, і організація драматичного гуртка в школі, і позакласне читання, зокрема начальною програмою для десятикласників для додаткового читання пропонується драматичні твори Олександра Олеся «Ніч на полонині» і «Танець життя».

ЛІТЕРАТУРА

1. Зепалова Т. С. Уроки літератури: посobie для учителів. Москва: Просвещение, 1982. 176 с.
2. Падалка Н. І., Цимбалюк В. І. Вивчення драматичних творів. Київ: Рад. школа, 1984. 160 с.
3. Ситченко А. Л. Особливості аналізу драматичного твору в школі. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 5. С. 24–26.

Боженко Ю. С.

ALTERNATIVE WAYS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES

Науковий керівник –

канд. пед. наук, доцент **О. В. Дмитрієва**

Obtaining new knowledge is one of the most important components of human kind in general and man in particular. This complex and gradual process has been going on for many centuries. It is that what reveals all facets of thinking, increases the intellectual level and make the progress moving on. Along with this, there is a need to transfer and keep the accumulated information. Due to these reasons pedagogy has occurred as an independent discipline. Speaking of pedagogy, it is necessary to distinguish two of its paramount subjects: the teacher and student. It must be dealt with the main purposes of these above-mentioned subjects.

The first member of this relation (teacher-student) is associated with the schooling which includes following points: stimulation of interest, self-dependence and creativity; assisting with difficulty in understanding and

comprehension the educational material; organization of cognitive activity; sharing knowledge with the next generation.

The second partaker's work must be concentrated on:

- mastering and using skills;
- stimulating the search for learning tasks as well as self-assessment of one's own achievements;
- collection and analysis of information.

These conditions are mandatory for all areas of pedagogy including the humanitarian sciences, it is meant studying of foreign languages, if to be more specific. As far as, it can be understandably it is told about the different ways of studying foreign languages. Based on the foregoing, it is worth noting that the field of education consists of two hemispheres. The first part is represented with compulsory curriculum approved by state and the second one demonstrates unusual approaches to the process of studying.

The learning of foreign languages is not easy and painstaking task that takes a lot of time and effort. It goes without saying that sometimes it is difficult to keep place with the program at school, especially for pupils of elementary stage of education. As a rule, such children learn new topics harder and they are reluctant to relate to the subject, hence a named problem must be solved.

In this regard, the emergence of new versions of the teaching system is quite natural and logical. In this case, there is a need to point out some alternative ways that help to discover how to study foreign languages outside the class. Now that it has become clear that there are two approaches (traditional and non-traditional) to solving this problem, it is advisable to sort out some of existing alternatives. The first method is directly related to the development of technology that opens up many benefits for the student. As it was possible to guess it is about so called virtual classes, which are presented by a multitude of network organizations. The main advantages of such structures are:

1. availability at any time of the day;
2. a wide information base;
3. an opportunity to choose the necessary courses;
4. concentration of attention on the most useful material;
5. learning the language according to the purpose of studying.

One can say without any doubts that this is not all the pluses of online training. After all, everyone can find what the motivation for learning a language is hidden. Thanks to this, absolutely every participant of the online courses gets a program that has been developed specifically for him needs. It frees from certain conventions that are inherent the school and standard behavior patterns between pupils and teacher. One of the most important features of this method is abstraction from school at all. In this connection, a new kind of education has appeared it is an anti-school. It leads to the consideration of a new phenomenon in the field of knowledge. Although the antischool, unlike virtual programs, has

a real location, however, it does not devalue its importance of comfortable organization all the lessons. For starters, it is quite appropriate to ask what an anti-school is. There two means of this term.

Anti-school 1. is a center for the development of human abilities at the junction of traditional methods and advanced discoveries of science; 2. is a construction of an education system that prepares people for the future, explores their nature and true goals and opportunities. This is a project about development, the science of man, the study of the abilities of the consciousness and the subconscious and international educational technologies. This is a certain system of English language courses that does not include preparation for state or entrance exams. It also assumes an informal atmosphere and a lack of homework that, in essence, makes the learning process relaxed and stressless. Anti-school creators set goals and tasks to teach how to use the language in real life and not in the process of writing tests and give everyone a practical approach to learning. Ideally, the student should have mastered the skills of speaking and be ready for spontaneous and correct conversation at any time. The emphasis is not on the written forms of the activity such as doing the variety exercises, strict dictionary management, a lot of verification dictation and certificated works. On the contrary, most often, attention is paid to the fact that everyone had the opportunity to learn to perceive speech by ear and accordingly train the pronunciation.

The next way of learning foreign languages is in something similar to the anti-school methodology. In this situation it will be talked about the communicative method. It is common truth that any society cannot avoid the communication because of it is an integral part of life. Communication skills are very important for personal development as they emphasize individuality and help to interact with other people, with the outside world and most importantly with oneself. Mastering these abilities allows: effectively listen and actively ask questions; successfully defend one's point of view; easy to set up and continue contact; make the right impression; to learn to convincingly argue the position of thinking; to understand the motives of own words and actions and the reactions of surrounded people; consciously use non-verbal communication.

They are the reasons of studying foreign this way. It must be known what the communicative method is. Nowadays it is one of the most popular method. The communicative technique is an unity of traditional and intensive methods, which has certain benefits. For the beginning of the 70s, it became a real breakthrough, because the main goal of this method is to teach a person to communicate with other people in the language being studied, which implies all forms of communication: speech, writing (reading as well as writing), the eptitude to listen and understand what was said by the interlocutor.

This method assumes the presence of a native speaker because it is based on communication. Its aims are overcoming the difficulties of the language

barrier and help people stop being scared by the process of speaking. First of all it improves spoken language and turns the grammatical formula into alive cause of thoughts.

In the modern world, the communicative method is extremely common as it suits most people and allows them to learn a foreign language more quickly.

In addition to all the methods mentioned, there is also another one that makes use of imagination as much as possible. In this context it is meant the game method. The game is “a specially organized lesson that requires tension of emotional and mental strength”. The essence of the game and its high educational potential is due to the age and psychological characteristics of the development of children. Psychophysics is one of the most important elements of the “game”. A person uses objects, body movements, tactile sensations and interacts with another person who is a game partner. At this rate, language becomes a natural part of this composition and new vocabulary is easily to remember.

American psychologist George Herbert Mead in his book "Mind, Self and the Society" saw in the game a generalized model of the formation of what psychologists call "independence" of man. In other words, it can be said that the game serves as an excellent example of a student's self-expression, as it reveals the creative potential and constantly evokes interest in learning.

The concept of the game implies a goal to win and increases the passion for the process. Each participant wants to demonstrate their abilities and skills and it let improve the knowledge of the language. It also stimulates the desire to learn additional material independently, which leads to the development of the system of self-education. Therefore, it can be argued that the presence of competition will never be unnecessary.

This method is a surefire preparation to start the communication method and begin talking to the native speakers and a huge plus is that it suits people of all ages.

Thus, it can be concluded that extracurricular methods of learning foreign languages have the right to exist. They help the system of education to develop in various directions using the intellectual, creative, informational and abilities of mankind.

This system requires special attention, although it is fair to say that it has its advantages and disadvantages. Accordingly is impossible to limit the study of the language only at this level. These methods are an excellent supplement for studying in schools and universities as these structures are not completely perfect.

Summarizing all the above, it is worth to say that further education will become inoperative without both of its important components, namely, class and out-of-class education. Indeed, these components complement each other and

their symbiosis brings that benefit without which it will be complicated to learn the language in the future.

Бондаренко Г. І., Колесник Л. В.

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Сьогодні людство зазнає духовного та морального падіння. Занепадають такі цінності, як: доброта, чесність, милосердя. Нехтуються здобутки національної культури. Ми повинні перейти межу, за якою людство перестає бути організованою спільністю, існуючою на засадах взаємоповаги та взаємодопомоги. Найпереконливішим вихователем людини є правдива історія її народу, культура, традиції нації. А літературі, безумовно, відводиться одне з найпочесніших місць у виховній системі. Бо саме вона є невичерпною скарбницею духовності, нашим безперервним зв'язком з минулим та майбутнім; завдяки їй ми маємо можливість спілкуватися з прабатьками, вбирати досвід і мудрість поколінь. Тільки літературі, яка в центр уваги ставить людину, її духовний світ, творчий потенціал, підвладне відродження втрачених критеріїв моральності, утвердження вічних загальнолюдських уявлень про совість, честь, поняття добра і зла.

Можна без перебільшення сказати, що література становить собою школу життя, де підростаюче покоління знайомиться з життям рідного народу та всього людства – його минулим та сучасним, учиться давати правильну, обґрунтовану оцінку подіям, зображеним у літературному творі з позиції загальнолюдських моральних цінностей.

Література є предметом виховання, і велика роль у ній належить насамперед класикам, серед яких видатний український кінорежисер, прозаїк, драматург, публіцист, художник та невтомний громадський діяч Олександр Петрович Довженко.

Новій суверенній Україні потрібні нові люди, тобто такі її громадяни, які характеризуються глибоко осмисленою життєвою позицією. Виховати таку особистість можна тільки за умови розвитку національної освіти, у якій система виховання і навчання ґрунтується на ідеях національного світогляду, народної філософії, на засадах родинного виховання української етнопедagogіки, наукової педагогічної думки.

Нехтування здобутками національної культури у вихованні школярів призвело до того, що молода Українська держава успадкувала настрої соціальної апатії, національного зречення, байдужості до рідної мови, ерозію моральних норм, девальвацію вищих духовних цінностей, історичне безпам'ятство, національний нігілізм, «роздвоєння свідомості», зневіру у власні сили, – наголошувала Н. Бернадська [1, с. 153].

Реалії життя суверенної України зумовлюють потребу в розбудові

національної школи, у якій найповніше здійснюється процес патріотичного виховання засобами художнього слова. Олександр Довженко увійшов в історію світової культури як самобутній поет екрана і слова. Феномен його творчості полягає в органічному поєднанні таланту кіносценариста, режисера, художника і письменника. О. Довженка як митця чуйного і спостережливого тривожили також ті деформації, які відбувалися в радянському суспільстві. Так постає гнітюча картина його морального занепаду, виражена в забутті історії, у відсутності національної гордості, у роздвоєності духовних засад. Ці болючі питання письменник сфокусовує в окремих образах. Кіноповість «Україна в огні» розпочинається своєрідним ліричним зачином: у батьківське гніздо, щоб вшанувати матір у день її народження, злітаються всі діти дружної родини Лавріна Запорожця. Це сини Роман, молодий лейтенант прикордонних військ, Іван, артилерист, Савка-чорноморець, агроном Григорій, «майстер урожаю» Трохим, дочка Олеся – «всьому роду втіха». Простий український рід уособлює увесь український народ, який неможливо знищити і подолати. Ідея безсмертя народу втілюється в тому, що письменник кожному з цієї родини визначив свій хресний шлях через страхіття війни. І кожний прийняв свою долю гідно і мужньо, зазначає С. Касьянова [3, с. 5].

«Україна в огні» – це крик болю, це перше, гостре, вразливе сприймання фашистської навали. Довженко не оминає гострих проблем, устами героїв запитує самого вождя, як оце сталося, що не «б'ємо ворога на його території» і цілий народ український – віддано на поталу. Ясна річ, кіноповість «не сподобалася Сталіну, і він її заборонив для друку і постановки... Мені важко від свідомості, – записував у щоденнику Олександр Довженко – що “Україна в огні” – це правда» [3, с. 4].

Нині зростає інтерес до неповторної художньої спадщини Олександра Петровича Довженка як в Україні, так і за рубежем. Складне і надзвичайно напружене життя нашого геніального кіномитця й письменника пройшло через страшні терени сталінської системи. Він, як, може ніхто інший, відчував свою підневільність, залежність від влади, трагедію загнання таланту в рамки, визначені комуністичною ідеологією. «Але попри все письменник вистояв і не погодився на роль блазня епохи». На думку В. Купцової, «він залишився романтиком у прозі й кіномистецтві, мужнім і вірним сином своєї України» [4, с. 44]. Саме тому для самовдосконалення її розвитку школярів так багато дають уроки вивчення творчості О. Довженка. На цих уроках легко створити в учнів оптимістичний настрій, звернутися до їхнього індивідуального досвіду, дібрати підходи до внутрішнього світу дитини, щоб формувати гармонійно розвинену особистість.

Довженко гостро відчував подих сучасності, завжди був там, де народжувалося нове, де з сучасності проростало майбутнє. Він закликав

митців «говорити на весь голос», «жити великими передовими ідеями свого часу». Ось чому ми впевнено можемо сказати: Довженко – явище не колишнє, а сьогоднішнє; він – з нами, в одних рядах з активними будівниками нового життя. Довженко – наш великий сучасник! [4, с. 45].

Довженко протягом усього життя створював неповторний літопис трудівників та їх героїчних звершень. В основу своїх кіноповістей він брав корінні події і явища історії, так «Зачарована Десна» є поетичною розповіддю про село напередодні революції, про витoki таланту і краси мистецтва.

«Зачарована Десна» – це, власне, автобіографічний твір, спогади письменника про своє дитинство, перші кроки пізнання життя, про «перші радощі і вболівання, і чари перших захоплень дитячих...», – повідомляє Л. Вдовенко [2, с. 43]. Спогади ці час од часу переростають у авторські роздуми – про «тяжкі кайдани неписьменності і несвободи», інші лиха й страждання трудових людей України і разом з тим – багатство їхніх душ, моральне здоров'я, внутрішню культуру думок і почуттів, їхній смак, їхню вроджену готовність до «найвищого і тонкого», про війну і спалене фашистами село, про ставлення до минулого: відомий авторський монолог, який починається словами «Я син свого часу і весь належу сучасникам своїм. Коли ж обертаючись я часом до криниці з якої пив колись воду... і в якому висловлено знамениту формулу: “Сучасне завжди на порозі з минулого в майбутнє”» [2, с. 44].

Довженко умів звертатися до свого народу, говорити від його імені, умів і створювати образи, у яких ніби матеріалізовано весь народ, його дух.

На кращих творах літератури мають формуватися ідеали молоді. Уроки літератури мають бути уроками роздумів, глибоких переживань. Тільки та інформація, яка зігріта почуттям, пережита й осмислена учнями і вчителем, здатна впливати на розвиток особистості. Зокрема, у цьому полягає завдання в плані виховання літературних творів. У процесі їх аналізу вчитель повинен звернути увагу на ті першооснови, що рухають героїв на патріотичні й громадські вчинки. Вони западають в учнівські душі, викликають адекватної дії.

Художня література як один із видів мистецтва – найпопулярніший і найдоступніший усім. Вона приносить радість людині, підносить її духовно. Сила впливу художнього слова найвизначніших літературних творів не лише в тому, що вони правдиво в образах моделюють різні сторони і грані дійсності, а й тому, що вони гуманістичні за своєю суттю. Вивчення літератури в школі проводиться не лише з освітньою, але й з виховною метою. Адже засобами мистецтва слова виховується любов до України, повага до її мови, історії, звичаїв і традицій. Велике значення рідної літератури в естетичному, моральному вихованні шкільної молоді.

На прикладі літературних взірців для наслідування маємо виховати, розвинути людину зі стійким характером, сильною волею, добрим серцем, чистою совістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернадська Н. І. Українська література ХХ століття. Київ: «Знання-Прес», 2006. 271 с.
2. Вдовенко Л. Відображення світогляду наших предків у повісті О. Довженка «Зачарована Десна». *Дивослово*. 1999. № 11. С. 42–45.
3. Касянова С. Синтез індивідуального сприйняття і загальнолюдського досвіду в «Україні в огні» О. Довженка. *Українська мова та література*. 1997. № 43. С. 4–5.
4. Купцова В. Про особистісно зорієнтоване навчання: на прикладі вивчення творчості О. Довженка. *Дивослово*. 2000. № 7. С. 44–45.

Бороденко Т. В.

ПРОБЛЕМА ГОЛОДОМОРУ В РОМАНІ УЛАСА САМЧУКА «МАРІЯ» – ТРАГЕДІЯ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Актуальність проблеми голодомору в романі «Марія» У. Самчука не викликає сумніву. Голод 1932–1933 рр. – одна з найбільш трагічних сторінок історії українського народу. Намагаючись нічим не затьмарити «успіхів соціалістичного будівництва», сталінське керівництво наклало табу на цю тему. Про страшне лихо не дозволялося говорити відкрито, бодай навіть згадувати в газетах та офіційних документах. Згодом категорична заборона перетворилася на політичну установку, ідеологічну догму і набагато пережила своїх творців. Не зруйнувала її і пора хрущовської «відлиги». Лише перебудова, гласність владно поставили питання про ліквідацію цієї «білої плями» в історії, навколо якої не раз кипіли пристрасті [1, с. 34].

Феномен тривалого приховування від громадськості соціального лиха таких масштабів і наслідків криється перш за все в тоталітарному, закритому характері тогочасної радянської держави, намаганні прикрасити кричущі деформації суспільного розвитку.

Проте й найсуворіше вето не могло викоринити з пам'яті народу спогади про голод. Розповіді про ці події передавалися від старших до молодих, знайшли відображення в усних переказах, художніх творах. Страхітлива трагедія Голодомору в Україні викликала щире співчуття світової громадськості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені і публіцисти вже чимало зробили для висвітлення цієї складної теми, відродження історичної пам'яті про народну драму. З'явилися перші дослідження про її соціально-економічні і політичні передумови, кризовий розвиток, численні людські втрати. Виходять спогади очевидців і жертв голоду. Підготовлено роботи кінодокументалістів. Працював над цим питанням і Аркадій

Петрович Моцний. У художньо-біографічній повісті він висвітлив свої спогади про жахливий сталінський голодомор 1932–1933 років в Україні. У своїй роботі автор зображує ті жахливі роки голодомору – геноциду, стан і почуття народу, який пережив таку страшну трагедію. Під час голодомору Аркадію Петровичу було лише шість років. Але спогади про голодомор не залишали його протягом всього життя [4, с. 56].

Не залишила байдужим ця страшна сторінка життя і М. І. Пінчука. У своїй статті «Злочин Сталіна та його оточення» він наводить безліч фактів, якими доводить, що голод в Україні 1932–1933 років був створений штучно. Пінчук зазначає, що трагедія голоду охопила Україну в 1933 р. Однак ознаки її стали цілком очевидними вже у 1932 р. Мільйони людей, які загинули в 1933 р. голодною смертю, не могли безслідно розчинитися у часі і просторі. Про них пам'ятають ті, хто вижив, їх діти та онуки [1, с. 112].

Займалася проблемою голодомору 1932–1933 рр. С. С. Діброва, зокрема проведенням колективізації.

У своїх статтях науковець доводить, що кропітка організаційна робота серед селян підмінялася грубим натиском. У маси було кинуте гасло «шалених темпів колективізації». Подібні заклики відразу ж почали реалізовуватися.

Г. Старовойтова працювала над поняттям «геноцид». На її думку «геноцид – це знищення, або переслідування людей за ознакою певної спільності їх походження, інакше кажучи, негласне визнання провини людей за належність до тієї чи іншої соціальної, культурної або біологічної групи. Національна або расова належність, таким чином, виступає в ідеології геноциду лише як випадок, який є основою для переслідування за принципом колективної відповідальності.

Над дослідженням трагічної сторінки нашої країни працювали також такі історики та публіцисти, як В. Савельєв, Л. Коваленко, Ю. Поляков, С. Кульчицький, Н. Логвиненко, О. Слоньовська, В. Сулима та багато інших.

Окремої уваги вимагають результати досліджень американського демографа Сергія Максудова. Вчений аналізував дані про народонаселення між переписами 1926 і 1939 рр. і прийшов до висновку, що викликаний голодом і репресіями дефіцит в Україні становив 4,5 млн., а в межах СРСР – близько 9 млн. чоловік. Однак дослідник не був переконаний у правильності висновків через низьку якість використаного первинного матеріалу, і вважав їх найменшими [3, с. 18].

Метою нашого дослідження є висвітлення художньої майстерності Уласа Самчука в змалюванні трагічного становища українського селянства в роки голодомору в Україні. Це дає можливість письменнику розкрити морально-духовні принципи героїв роману, зокрема Марії.

Для досягнення мети дослідження в статті поставлені такі завдання:

- з'ясувати історичні передумови виникнення голодомору 1932–1933 років в Україні;
- висвітлити духовно-моральні наслідки голодомору в Україні;
- розкрити тему голодомору крізь систему образів головних героїв роману У. Самчука «Марія» як засобу відображення трагедії особистості.

Виклад основного матеріалу.

Роман У. Самчука «Марія» – велике художнє полотно про голодомор в Україні 1933 року. Звичайно, у романі показаний голод і наслідки колективізації, глибоко розкрита трагедія українського народу, але все це художньо вирішено набагато ширше і місткіше, ніж здається непідготовленому читачеві. Описи злочинної діяльності радянської влади й голоду у творі показані лише на 1/4 частині обсягу. Не можна не відзначити, що образ Марії в цьому романі якісно відрізняється і стоїть набагато вище від класичних українських покриток, наймичок, утоплених, страчених.

Чи можна назвати Самчукову героїню пересічною українською жінкою? І так, і ні. Перше твердження правильне хоча б тому, що роман має посвяту: «Матерям, що загинули голодною смертю в Україні в 1932–1933 рр.». Друге теж небезпідставне, бо далеко не кожна жінка зважилася б так гостро виступати проти народної моралі і так боротися за свою любов, як це робила Марія.

Роман Уласа Самчука дає нам добру можливість глянути на епоху очима її сучасників. Як зазначає Н. Логвиненко, ми вперше в українській літературі зустрічаємося з багатим хуторянином (Максимом Зарубою, у нього наймитувала Марія), що не є ні визискувачем, ні шкуродером, а лише дбайливим господарем, який сумлінно працює коло землі, учить у високих школах своїх дітей, а Марії за довге наймитування дає дві десятини землі й корову – придане, як для рідної дочки. Правда, той же Заруба забороняє своєму синові Роману залицятися до Марії, але це вже сила традиції: «Знайся кінь з конем, а віл з волем» [2, с. 4].

Ні раннє сирітство, ні наймитування не зламало Маріїної долі. Дійшовши пори, дівчина стала першою красунею в селі. За жінку хотів би її мати не один заможний хлопець, але найбільше вона припала до серця вродливому наймитові Корнію та багатому сироті-каліці Гнату Кухарчуку. З Корнієм Марію єднала врода і взаємне кохання, із Гнатом – працьовитість і неабиякий аргумент з точки зору народної моралі – сирітство.

Якщо порівняти художнє вирішення образів Гната і Корнія, то перший все-таки переважає над другим силою духу і глибиною, а другий – тільки яскравістю. Автор більше любить Гната, виписує його образ старанніше, детальніше, наголошує на доброті й милосерді. Згадаймо, як

постійно гнаний, відштовхуваний Марією, він приносить їй то хустку, то намисто, то такі цукерки, яких ніхто не те що не їв, а навіть не бачив у селі. На грані відчаю парубок-каліка відступається від Марії, але на зло їй не одружується, не залицяється до Ганни, брати яку йому радить усе село.

Розуміє Гнат Марію і на весіллі, коли вона внутрішньо ячить тугою за Корнієм, прагне заспокоїти її, пом'якшити жаль.

- *Ах, Боже, Боже!* – виривається тяжке зітхання.

- *Що тобі, Маріє? Чого сумна? їж, любай Візьми ось цей кусник... Ні, ось цей... Це найкращий. Та випий що-небудь. Ось слив'яночка яка солодка, як мед, густа...*

- *Дякую, Гнате. Нічого... Ні, ні... Мені нічого. Мені добре. Не хочеться їсти, не голодна* [5, с. 24].

А вже після весілля, то й книжки їй читає, і до роботи не допускає, і піклується: *«Може, хоч те? Може се? Чи не потребуєш на нову спідницю?.. Скільки не поїде до міста, ніколи без гостинця не вернеться. Доглядає, як малу дитину»* [5, с. 53].

Маріїна доля була така, що в чорні її моменти біди сипалися на голову нещасної, як з дірявого мішка. Ще не втішна, вбита смертю дітей, Марія зносить нове випробування: у відпустку проходить Корній. Служба на флоті загартувала його, а моряцька форма зробила красенем. Хіба можна було з ним порівняти сутулого від роботи коло землі каліку? Марія каялася, що вийшла заміж за Кухарчука, мучила себе докорами, що не дочекалася Корнія, але підійти до колишнього нареченого не посміла. Протест проти себе самої і цілого світу вилився у несподівану безрозсудну поведінку: Марія заплела косу і почала дівувати. Село гостро осудило розпусницю, але вона знайшла оправдання у звичаї: благословили її на весіллі з Гнатом непарними іконами, тому, мовляв, шлюб і не міг бути щасливим. Характерно, що Гнат не тільки розумів Марію, а й захищав її, сам при цьому тяжко страждаючи.

Та майже паралельно з оптимістичними нотками вже чуються тривожні удари долі, відлуння похоронного дзвону. Навіть маленькою, дівчинку звать не Марусею, Марійкою чи Марічкою, а тільки Марією, іменем, яке перекладається – «гірка» і постійно вносить гіркоту в долю. Провісники лиха раз у раз вриваються в її долю: у дні похорону і батька, і матері маленька дівчинка сидить голодна, ще не усвідомлюючи трагедії втрати дорогих людей, та вже відчуваючи голод; з напівголодного існування вона починає своє життя з Корнієм, від голоду під час першої світової війни гине її син Демко – примари голоду блідіше чи яскравіше час від часу з'являються на Маріїнім обрії, щоб хижим звіром кинутися на сім'ю старенької жінки в 1933 році.

Повернення Марії до Гната, народження дочки Надії виявилися непевним щастям, тільки блискітками у брудній воді Маріїної долі. Вмирає

дитина, потрапляє в лікарню Гнат, повертається з армії Корній, і Марія кидає законного чоловіка назавжди, причому робить це холоднокровно й жорстоко.

Улас Самчук не ідеалізує своєї героїні, осуджує, що не відвідувала Гната в лікарні, а той сподівався, що Марії просто ніколи, бо весна, треба сіяти й орати. Не замовчує автор і того, що Марія занедбала, господарство, впустила у Гнатову хату Корнія. Подається в романі й оцінка села Корнієвої сім'ї. Вона однозначна – ледарі: «мати з сестрою так догосподарювалися, що тільки й зісталася напіврозвалена хата», вдома «навіть хліба не було». А як наша героїня? Щаслива?

Хлопець, що служив у Марії, оповідав цікавим сусідкам як Корній серед ночі скидав Марію з ліжка, лаяв її матірною лайкою, а Марія цілу ніч стояла розібрана коло порога, тремтіла і навіть не сміла голосно плакати.

Коли ж Марія перебралася до Корнія, там її чекав не «рай у курені», а справжнє пекло. Незважаючи на те, що в будь-яку хвилину Гнат прийняв би її назад без жодного докору, Марія боролася за своє щастя з Корнієм. Автор прискіпливо стежить за життям норовливої, невгамовної селянки, описує майже кожну годину її невісткування, тяжкі й образливі сварки зі свекрухою, яка вважає Марію повією, а Корнія достойного кращої пари, сутички з ледачою Корнієвою сестрою, яка, не витримавши Маріїного натиску, пішла в найми до єврея.

Можна подивуватися силі духу та витривалості Марії. Навіть після того, як сільська баба-знахарка позбавляє Марію ненародженої дитини, про «яку навіть чути не хотів жорстокий Корній, Марія вижила, не розлюбила черствого Перепутьки, винесла його побої, знущання і примусила працювати на землі. А вже земля зробила чоловіка іншим, допомогла повірити у власні сили, у шанс жити в достатку, навчила радіти народженню стебла і народженню власної дитини.

Хоч не любила Марія Гната, а Корнія хотіла бачити таким хліборобом, як був Гнат. Деколи Марії навіть ввижались на полі сліди босої Гнатової ноги, бо вважав за гріх топтати землю-годувальницю і ходив по ній без важких чобіт.

На думку О. Слоньовської, Корній перероджується, зникають з мови лайливі слова, а з душі – сміття, хвилинами ним оволодіває пророцтво, властиве лише високодуховним людям, і коли Марія чекала майбутніх близнят – дочку Надію і сина Максима, того самого, що став Каїном у сім'ї, Корній мимоволі напрозорив правду: «Все тоді родить – земля і ти. Чого ж дивуєшся?... нічого, жінко, Валяй і далі так. Земля наша велика. Заселяй, засипай людьми. Аби лиш люди були, аби лиш не потвори» [6, с. 42]. До речі, і Гнат віщує Марії недобре про Максима, якого бачив у поганому сні. Швидко збагачення ще вчора вбогого Корнія і ще вчора законної жінки Марії веде до зміни думки про цю сім'ю в селі. Люди

про них починають говорити по-доброму.

Нове випробування вже не ламає Марію. Коли її чоловіка забрали на російсько-японську війну, яка закінчилася поразкою для Росії і втратою флоту, Марія сама справляється з неабияким господарством, виховує трьох малих дітей. Навіть тоді, коли стало ясно, що Корній не вернеться, Марія не погодилася, щоб Гнат усиновив її дітей і забрав їх разом з нею до себе. Життя навчило її триматися одного берега, любити раз у житті. Палкі Гнатові почуття несподівано вибухають помстою. Нерозважне сусідчине слово штовхнуло Кухарчука на підпал Маріїного обійстя якраз у Великодню ніч.

Чи підозрювала Марія Гната? Твердо знала, що його робота. Чому ж тоді захищала, рятувала від в'язниці? Тому що була щирою і порядною селянкою, вірила в Бога, у непохитні народні моральні принципи. Усе життя вона інтуїтивно чекала розплати від долі чи від Бога за знехтуваний церковний шлюб, за поламану долю Гната. Кухарчуків злочин ніби зняв з Марії вину, тому так щиро божився Гнат, що він не винен, і так щиро присягала Марія, що пожежа сталася через її необачність з вогнем.

У Маріїнім житті стається диво: цілий і неушкоджений повертається з війни Корній, народжується ще одна дитина, господарство піднімається з попелу.

Але з моменту повернення Корнія з війни Улас Самчук зосереджується в основному вже на цьому героєві, він стає авторові цікавішим за Марію, яка з'являється тепер у романі лише епізодично: коли втрачає Демка, стикається з несправедливістю радянської влади, губить віру в Максима, повертається із в'язниці, де розстріляно Лавріна, застає задушену дочкою внучку і вмирає сама на руках у Гната. Подій, де буде Марія присутньою, до кінця роману ще багато, але розмах ці події втрачають, акцент зміщується з Марії на Корнія.

На щастя, Перепутька не зумів відновити своє господарство до такого стану, який був перед підпалом. Він залишається гордою, цілісною натурою типового українського селянина. І аж тепер стає зрозуміло, яку велику і цільну душу бачила Марія в опущеному колись Корнієві, що так тягло її до Перепутьки.

Побожність Корнія стає звичним станом його ества. Тому, коли після революції в церкві «на самому переді в шапках два матроси під час служби» закурили, Перепутька обурился, підняв громаду проти осквернителів і вигнав їх із храму. Проте національна свідомість у Корнія в зародковому стані, Україна як така для нього майже не існує, хоча коли чує, як Лаврін читає про козаків, не витримує:

Так жалісно написано, то Господи ... Ах, коли б уже яка тверда власть прийшла, – зауважує Корній. – Сіяти он треба, вони кожний день мітинги і мітинги... Україну якусь видумують...

– Тату, – кричить Лаврін. – Але ж ми козаки. Москва зруйнувала нашу Січ. Україна поверне козаччину.

– Сіяти треба, хлопче... Козаки козаками, але поле не чекає. А відділитися від Расії не жилаю. То значить, що і Сибір не наша буде. Захоч куди поїхати, а тут тобі границя. Ні, сину... Не жилаю такого...

– Сибір! Сибір! На чорта нам та Сибір!

– Земля там добра і багато...

– Каторга там добра, не земля. Колись, може, ще москалі і нас поженуть туди, як гнали в старі часи козаків... [5, с. 83].

Якби не Марія, Корній вступив би у сутичку з Максимом, і, хто знає, чи не дійшло б до кровопролиття. Гордому батькові важко було терпіти сина-лакея, сина-більшовика, сина-прихвостня, тому Марія потай від чоловіка, на самоті, переживає той факт, що Максим порозстрілював у батьківській хаті ікони. Вона боїться не за себе, а за Лавріна і Корнія, коли вмовляє чоловіка поступитися оскаженілому Максимові, «випорожнити» комуністові свою, власними руками збудовану хату.

Розстріляний Максимом Перепутьком образ відкриває жахливі сторінки української історії початку ХХ століття – антихристиянська влада більшовиків чинить нечувану розправу над цілим народом: восени 1932 року від хліборобів забрали весь хліб до зернини, а на початок літа 1933 цю родючу землю засіяли людські трупи (від восьми до п'ятнадцяти мільйонів). Це був жахливий засів на ціле ХХ століття. Таку жертву здійснив режим Сталіна в ім'я безбожного раю на землі. Як зазначає В. Сулима, але ж ... народ сам породив своїх катів, так, як Марія і Корній народили свого Максима [7, с. 49].

Максим і багато подібних йому людей, які потоптали віковічні традиції свого народу, порушили і цю заповідь. Він не шанує своїх батьків, виганяє їх з власної хати, у яку вони вклали стільки праці, любові, життя.

На останніх сторінках роману знову з'являється образ Гната Кухарчука, особистості значно вищої та сильнішої, ніж на початку. Та сила, за відсутність якої колись дорікала Гнатові Марія, не з'явилася ні з чого, вона була в його серці, але дрімала до пори до часу. Після того, як Гнат з ревнощів підпалив Маріїне обійстя, а Марія врятувала його від в'язниці, він давав їй аж двісті карбованці, гроші, за які можна було купити 10–15 коней. Коли ж вона відмовилася прийняти допомогу від палія, Гнат почав шукати розраду в Біблії, яка допомагала йому й раніше.

Вражений трагедією Маріїної родини, Гнат приходять до вмираючої, визнає себе винним у підпалі і так вражає Марію чистотою своєї душі та милосердям, що жінка наче «починала поволі передивлятися розгорнену Гнатом книгу свого життя». Досі Марія вважала Гната недостойним колишньої краси, тепер на схилі літ Кухарчук бачиться їй іншим, набагато кращим і мудрішим, ніж колись.

У кінці твору, після розмови з Гнатом (він прийде випросити прощення за страшний злочин, заподіяний колись супроти Марії й Корнія), Марія лежатиме на смертнім одрі, вона побачить, як зайде сонце і настане темрява по цілій Україні, лежатиме навznak, дивитиметься в морок, у безмежну пітьму і почне поволі передивлятися розгорнену Гнатом Книгу свого життя.

У цій Книзі – 26258 днів. «Стільки разів сходило для неї сонце, стільки разів переживала насолоду буття, стільки разів бачила або відчувала небо, запах сонячного тепла й землі» [5, с. 12]. Останні три дні, коли Марія пролежала в передсмертній агонії, без свідомості, автор навіть не зарахував до днів нею прожитих, що є прямою вказівкою на потребу уважного осмислення тексту роману разом з його метафорично-символічним надтекстом.

Українці здавна ставили надзвичайно високі вимоги до моральності людини, її порядності, інших чеснот. Честь, праведність, чесність, дотримання даного слова, громадської товариської і подружньої вірності, народного звичаєвого права, народного етикету, зокрема поваги до старших, ставилося понад усе» [1, с. 12].

Уласу Самчуку дорога історія рідного народу, його самобутність. Очевидно, саме цими настроями пояснюється письменницька любов до зображення традицій, звичаїв українців, якими так багатий наш народ і які дуже щедро описані в романі «Марія».

Кожен українець споконвіку був упевнений у своїх силах, у тому, що зможе прогодувати себе і свою сім'ю, доки є клаптик землі. Земля для наших людей – це Бог і Віра в землю як віра в Бога.

Земля і праця... У цьому суть життя. За народною оцінкою праця – першооснова життя суспільства, головний засіб створення матеріальної і духовної культури. Потреба в праці є однією з головних рис людини. Працьовитість – це традиційна риса українського народу. Такими ми бачимо героїв роману.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. У нашому дослідженні ми орієнтувалися на опубліковане, і більшою мірою – на з'ясування особливостей творчості У. Самчука, його ідейно-тематичного спрямування, філософських мотивів. Нами було розглянуто проблему голодомору та смерті, породжену антигуманною сутністю тоталітарної системи у творі, та моралі в суспільстві, де панують безвір'я, відчай, ненависть, братовбивство. Голодомор 33-го року є тотальним жертвоприношенням «червоному богу».

Отже, невеликий за обсягом твір Уласа Самчука «Марія» є романом за всіма його класичними канонами: це досить широке епічне полотно, у якому життя головної героїні подане від народження до смерті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голод 1932–1933 на Україні очима істориків мовою документів / за ред. М. Ф. Рудич. Київ, 1990. 520 с.
2. Логвиненко Н. Не було такого, відколи сонце світить. *Українська література в загальноосвітній школі*. 1999. № 2. С. 2–6.
3. Маскудов С. Демографічні втрати населення України в 1927 – 1938 роках. *Сучасність*. 1983. № 10. С. 16–19.
4. Моцний А. Страшна правда голодомору. Львів, 2000. 175 с.
5. Самчук У. Марія. Київ: Радянський письменник, 1991. 188 с.
6. Слоньовська О. Аве, Маріє!: Розгляд роману У. Самчука «Марія». *Дивослово*. 1995. № 7. С. 40–43.
7. Сулима В. Євангельські архетипи «Марії» У. Самчука. *Урок української*. 2002. № 2. С. 48–51.

Budnyk S.

**COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF AMERICAN SLANG
AND BRITISH SLANG**

Науковий керівник –

канд. філол. наук, доцент **В. В. Слабоуз**

Language is a powerful means of regulating the activities of people in various areas. Being an instrument of communication, language, like a mirror, reflects the characteristics of its representatives, their culture and history, reacts to all changes in society. The modern world is developing dynamically and language is also in constant development.

Slang is the layer of vocabulary that does not coincide with the literary norm. Some researchers perceive slang as something extraneous to literary language, not peculiar to the speech of an intelligent person. Nevertheless, today one can observe the so-called “expansion” of slang vocabulary in all the spheres of human activity: slang units are used on radio and television, in the press, literature, on the Internet, as well as in oral communication of people of almost all ages, social groups and classes. Thus, investigating the phenomenon of using slang in our everyday life still remains relevant.

Nowadays, an active increase in the number of works devoted to studying slang can be observed. General and multidimensional characteristics of investigating slang can be seen in the works of the linguists all over the world, especially in the works of American and British linguists. In the modern period, the works devoted to different problems of slang of different languages have appeared (I. Arnold, A. Barrere, R. K. Barnhart, Ch. C. Fries, F. Grose, I. Halperin, J. C. Hotten, E. Ivanova, S. Johnson, V. Khomyakov, Ch. G. Leland, E. Partridge, A. Schweitzer, W. W. Skeat, W. Vilyuman, J. Wright).

According to the Cambridge English dictionary, slang is vocabulary that is used between people who belong to the same social group and who know each other well. Slang is a very informal variant of language. It can offend people if it is used about other people or outside a group of people who know each other

well. We usually use slang in speaking rather than in writing. Slang normally refers to particular words and meanings but can include longer expressions and idioms [4].

The following characteristics of slang can be distinguished: 1) informal; 2) mostly used in oral communication; 3) include expressions and idioms; 4) typical to a particular group of people with common interests.

The term “slang” is of a rather complex etymological structure, therefore, it is rather difficult to establish a genuine, undoubtedly in scientific circles source of its origin. What really cannot be doubted is that the etymology of the term “slang” will have remained a subject of discussion for a long time to reveal its initial structural and semantic meaning.

General American slang is accessible to be understood by most of the citizens of the United States, it is gradually being included in the popular language of the people, which embodies the culture of the population of the country. If one removes slang vocabulary from American English, then the communication of Americans will become more unleavened and boring, devoid of imagery, emotionality, connotative shades of various kinds.

Among the English-speaking countries, slang is most common in the United States, the dictionary of American slang is one of the largest and most diverse.

American slang is also extremely rich in synonyms, the most fertile of which draw their beginnings in such topics as alcohol, drugs, money, etc. For example, in the dictionary of slang vocabulary you can find numerous synonyms for mild drunkenness: “beery” “bemused”, “bosky”, “buff”, “corned”, “elevated”, “foggy” “fresh”, “hazy”, “kisky” and so on [1].

There are both common and distinctive features between the components of American and British slang. Being a language subsystem, slang has a fairly clear formal structure. It should be noted that in both British and American slang, the same significant portions of speech as in literary versions of the languages are distinguished: nouns, verbs, adjectives, participles and adverbs. In addition, slang includes abbreviations and stable units [3, p.79].

E. Partridge cites the following differences between American slang and British slang:

1) American slang vocabulary is more dynamic, constantly in the process of semantic leaching and weathering of everyday speech.

2) American slang has a more expressed “communicative brutality”.

3) American slang has a lesser degree of tolerance to denote the phenomena of the surrounding reality.

4) American slang is more frivolous and gay, while British slang is more accurate and has a high integrity of designation [6].

Redkozubova E. distinguishes the following differences between American slang and British slang. Analysing the characteristics of slang of the

United States and Great Britain reveals systemic, expressive, and historical-cultural differences in the slangs of the two societies. The systemic differences are as follows: a greater synonymy of American slangism compared with the British, a broader theme of American slang compared to the British, a more developed polysemy of American slangism. The expressive differences are: greater “brutality” of American slangism compared with the “subtle irony” of the British; historical and cultural differences are due, for example, to the historicism of the slang of jazz, baseball, and the press in the USA, as well as the presence of a significant number of borrowed lexical items brought in by non-Anglo-Saxon emigrants, British slang, unlike American, is characterized by a pronounced local/territorial determinism [2, p. 201–202].

Here are some examples of words and word expressions of American and British slang. Firstly, in both languages exist such slang words which in British and American English look and sound the same but mean completely different things: *jumper* – a suicide who jumps from a great height (AmE), sweater (BrE); *trainer* – sports instructor (AmE), shoes for sports (BrE); *pants* – trousers (AmE), underwear (BrE); *bog* – swamp or marshland (AmE), restroom (BrE); *dummy* – idiot (AmE), baby’s pacifier (BrE); *boot* – high shoe (AmE), car trunk (BrE); *chaps* – cool guys in leather jackets and with motorcycles (AmE), male friends (BrE); *bum* – homeless (AmE), posterior (BrE); *flossing* – showing off; showing what you’ve got (AmE), cleaning one’s teeth with dental floss (BrE).

Also, American and British slang have in their vocabulary such slang words and word expressions that mean the same, but definition words are different. For example: tremendous – *awesome* (AmE), *wicked* (BrE); energetic – *peppy* (AmE), *full of beans* (BrE); evidently – *obvi* (AmE), *blatantly* (BrE); small child – *rug rat* (AmE), *bairn* (BrE); attractive woman – *fox* (AmE), *knockout* (BrE); cunning person – *sly dog* (AmE), *dodgy* (BrE); feeling unwell after drinking a large amount of alcohol – *hangover* (AmE), *Irish flu* (BrE); friend – *buddy* (AmE), *mate* (BrE); something outstanding or unique – *doozy* (AmE), *bee’s knees* (BrE) [5].

Slang is an integral part of any language, it develops and evolves with it, and, therefore, will remain an actual problem of lexicology as long as language itself exists.

Studying slang acquires increasing relevance in the context of expanding international contacts, helps to understand better the national-specific features of the mentality of the English and American youth.

Slang is used at various levels and in different spheres of life. Its nature can be numerous: innocent, cultured, vigorously racy, cheaply vulgar, healthily or disgustingly low; thoroughly – in the linguistic sense – debased; picturesque, clappingly repetitive, and so forth: and, for all the levels and all the kinds, the most serviceable feature of slang is the degree of dignity, or perhaps rather

the degree of familiarity, casualness, impudence [6, p. 10].

It is extremely difficult to define the differences between English slang and American slang, for in all their essentials they are at one. There are far more slang terms in use in the United States than in England, there are comparatively few more terms in use in New York than in London. American slang is more volatile than English ones and it tends, also, to have more synonyms, but a greater number of those synonyms are “butterflies” of the day: English synonyms are used more for variety than from weariness or a desire to startle. American slang is even more brutal than English. English slang, though slower to arise, is concerned with slightly more enduring things and therefore less quickly becomes superannuated. And yet one more thing: English slang is, in the aggregate, wittier, American one is more facetious, and facetiousness rarely survives. But the differences are comparatively small, and American slang, like general American idioms, may differ greatly in vocabulary from the English ones while it yet maintains “the English tradition of brevity, pithiness, and vivid imagery” [6, p. 299–300].

REFERENCES

1. Каверина Д. А. Сравнительный анализ американского и британского сленга. *Молодой ученый*. 2014. № 20. С. 718–721. URL: <https://moluch.ru/archive/79/14043/> (дата звернення: 13.3.2019).
2. Редкозубова Е. А. Системные и культурно-исторические отличия американского и британского сленга. *Гуманитарные и социальные науки*. 2013. № 5. С. 195–202. URL: https://hses-online.ru/2013/05/10_02_19/21.pdf (дата звернення: 11.03.2019).
3. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. Москва, 1956. 260 с.
4. Cambridge English Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/types-of-english-formal-informal-etc/slang> (дата звернення: 05.03.2019).
5. Green J. Green’s Dictionary of Slang. URL: <https://greensdictofslang.com> (дата звернення: 05.03.2019).
6. Partridge E. Slang to-day and yesterday with a short historical sketch; and vocabularies of English, American and Australian slang. Monograph. London: Routledge and Kegan Paul Ltd. 1964. 469 p.

Бутовська В. М.

«ЛЮБОВНИЙ ТРИКУТНИК»

МИХАЙЛО ГУРМАН – АННА – МИКОЛА ЗАДОРОЖНИЙ

У ДРАМІ І. ФРАНКА «УКРАДЕНЕ ЩАСТЯ».

ЗОБРАЖЕННЯ ТРАГІЧНОЇ ДОЛІ ГЕРОЇВ

(урок української літератури в 10 класі (профільний рівень))

Мета: дослідити з учнями образи Михайла Гурмана, Миколи Задорожного, Анни у драмі І. Франка «Украдене щастя» для глибокого розуміння психологічного та соціального аспектів конфлікту; удосконалювати в учнів уміння аналізувати образи драматичного твору, висловлювати думку, логічно обґрунтовувати позицію, співпрацювати в

команді; розвивати ІКТ-компетентність; формувати в учнів усвідомлення думки, що для справжнього родинного щастя потрібне взаємне кохання.

Тип уроку: урок формування й удосконалення вмінь і навичок.

Обладнання: портрет Івана Франка, кінострічка (фрагмент) «Украдене щастя» режисера Юрія Ткаченка (1984 р.), інформаційний плакат, цитатники, відеопрезентації, шаблон для «Резюме», проектор.

Методи, прийоми, форми роботи: слово вчителя, перегляд та обговорення фрагменту кінострічки, захист міні-проекту, проблемне питання, перевтілення, узагальнювальні запитання, «Гронування», «Чотири кути», складання резюме; групова та індивідуальна форми роботи.

Хід уроку

Методична ремарка

Учні виконували випереджувальні групові завдання:

I група – міні-проект «Інформаційний плакат»;

II, III, IV групи – захист героя драми:

- підготовка промови від імені героя «трикутника» (Анни, Миколи, Михайла);

- відеопрезентація образу;

- створення цитатника до характеристики;

- запитання до інших героїв «трикутника».

Захищаючи обраного героя драми, учні відповідають на запитання інших груп, наводять дібрані цитати для переконливості.

I. Актуалізація мотиваційних резервів учнів з теми.

Методична ремарка

Урок розпочинається з демонстрації фрагменту кінострічки «Украдене щастя» режисера Юрія Ткаченка (1984 р.), де виконується пісня «Про шандаря». Учні згадують про фольклорну основу твору.

Представлення міні-проекту «Інформаційний плакат»

Методична ремарка

На плакаті, створеному учнями, відображено інформацію про твір: автор, жанр, тема, проблематика, сюжет, конфлікт тощо.

Група представляє свій міні-проект, захищає його, відповідаючи на запитання. У такий спосіб актуалізуються знання, отримані учнями на попередньому уроці.

II. Ознайомлення учнів з темою, метою та завданням уроку

Слово вчителя

У драмі «Украдене щастя» І. Франко піднімає важливі проблеми народного життя, зображує побутові, економічні, родинні взаємини прикарпатського селянства. Зокрема, письменник торкається таких питань, як важке економічне становище селян, їхня безправність, заляканість, широка влада й безкарність, яку має над селянами сільське керівництво.

Твір дає уявлення про народну мораль, народний погляд на шлюб, честь, обов'язки чоловіка та дружини одне перед одним і досліджує вплив цієї моралі на життя й долю окремої особистості, показує трагізм становища людини, індивідуальна мораль якої вступає в конфлікт із мораллю громади.



Конфлікт драми І. Франка «Украдене щастя» побудований на «любовному трикутнику», який утворюють між собою три головні персонажі твору. Реалістичні, складні герої драми природно викликають неоднозначні почуття й погляди у читачів і дослідників, як неоднозначним постає в оцінці різних людей саме життя.

Постановка проблемного питання

Пропоную в ході дослідження «любовного трикутника» Михайло Гурман – Анна – Микола Задорожний дати відповідь на головне питання твору:

Хто винен у виникненні та трагічній розв'язці конфлікту драми?

III. Освоєння теми уроку

1. Перевтілення

Методична ремарка

Перед учнями виступають із промовама герої драми : Анна, Михайло, Микола. У кінці кожен висуває звинувачення тому, кого вважає крадієм свого щастя.

Перед кожним виступом демонструється відеопрезентація образу.

Анна (очікувана промова)

Я покірна, тиха жінка. Життя моє повне тривоги і хвилювань. Але я стримую свої почуття, ховаючи їх на самому дні свого серця. Прагнучи отримати частку моєї спадщини, брати силоміць віддали мене заміж за

нелюба Миколу, який згодився одружитися без посагу. Вони переконали мене, що коханий мій Михайло загинув. Я змирилась. Тихо й спокійно живу з чоловіком. Сусіди вважають, що наша сім'я – найщасливіша в селі. Але якось до нашого села прибув жандарм. Це був мій коханий – Михайло Гурман, якому я присягалася у вірності. Тепер тільки я зрозуміла, як жорстоко, підло вчинили мої рідні брати. Одурили, ошукали, мов kota в мішку продали! Тепер я розумію, що життя моє понівечене, що в мене назавжди вкрадено щастя. Не можна зараз повернути втраченого: я – дружина іншого і мушу бути вірною своєму чоловікові. Але не маю сил стримати свого кохання, бо жити не можу без Михайла! Я «все готова віддати йому, кинути в болото, коли він того схоче навіть свою душу, честь жіночу, свою добру славу». Ці жорстокі пута нелюдських обставин, мені несила розірвати, я повністю віддаю себе своєму коханню. Щось зламалося в моїй душі, мене не лякають уже людські пересуди, не криюсь я й від свого чоловіка Миколи, одверто говорю, що ніколи не кохала його. Сподіваюсь, що зустріч з коханим поверне мені втрачене, що житимемо ми з Михайлом довго й щасливо.

Але трагічна смерть Михайла вирвала в мене цю надію. У своєму нещасті я звинувачую своїх братів! (Варіанти можуть бути різними, на розсуд учнів)

Захист героїні

Методична ремарка

Творчій групі ставлять запитання представники інших груп. Учні дають аргументовані відповіді, наводячи цитати. У разі, якщо запитань буде замало для глибокого розкриття образу, до обговорення підключається вчитель.

Орієнтовні запитання

1. З якого роду походила Анна?
2. Яким було життя Анни до заміжжя?
3. Звідки Анна знала Михайла Гурмана?
4. Чи з власної волі Анна вийшла заміж за Миколу Задорожного?
5. Чому героїня не дотримала свого слова бути вірною Михайлові?
6. Які стосунки були між Анною та Миколою до появи Гурмана?
7. Чи любила Анна свого чоловіка?
8. Що відчувала Анна до Михайла: кохання чи страх?
9. Що відповіла Анна на прохання Миколи не показуватися прилюдно з жандармом, щоб не ганьбити своєї честі?

Михайло (очікувана промова)

Я – син бідної вдови. Мене нечесним шляхом відправили до армії. До служби в армії й жандармерії був чесним. Казарма й військова служба зробили з мене жорстокого й безсердечного, а служба в жандармерії довершила формування мого характеру. Незмінною й палкою залишилася

лише моя любов до Анни, яка не померла з роками, і яку я хочу будь-що повернути. «Се любов була моїм самотнім, найдорожчим скарбом, вона могла б з мене зробити доброго, порядного чоловіка». Але ж Микола «до спілки з тими нелюдами вкрав мені те самотнє щастя». Зустрівшись з Анною, я намагаюсь повернути своє вкрадене щастя, йду напролом, не боючись поговорів, ні законів Божих чи людських. Це й призводить до моєї загибелі. Але не подумайте, що в мене не залишилося ще краплі людяності й благородства: вбивство, скоєне Миколою, видаю за самогубство. Я прощаю Миколі, якого вважаю крадієм свого щастя.

Захист героя

Орієнтовні запитання

1. Хто був винний у тому, що Михайла забрали у військо?
2. З якою метою брати Анни обманули її, сказавши, що Михайло помер?
3. Чому брати Анни не хотіли, щоб вона одружилася з Михайлом?
4. Як ви думаєте, кохав Михайло Анну після їхньої розлуки чи просто мстився їй та її чоловіку за те, що вони вкрали його щастя?
5. Як ви вважаєте, Гурман заарештував Миколу через підозру у вбивстві чи лише задля того, щоб позбутися його?
6. Як ви думаєте, навіщо Михайло виставляє напоказ свої стосунки з Анною?
7. Як Михайло поводить себе з Миколою? Оцініть його поведінку.
8. Прокоментуйте останню сцену. Чому Михайло говорить свідкам, що вчинив самогубство, тим самим рятуючи Миколу від відповідальності? Чому просить прощення в Миколи й Анни?

Микола (очікувана промова)

Я добрий, працьовитий чоловік. Змолоду, поневіряючись у наймах, врешті-решт зумів придбати невелике господарство, яке дісталось мені кривавими мозолями. Сподівався, що одруження з Анною, яку дуже кохав, дасть йому щастя. Але вже після одруження зрозумів, що серце моєї молодої, красивої дружини мені не належить. Я не знаю, що Анна кохає іншого. Михайло, прагнучи вільно зустрічатися з Анною, несправедливо звинувачує мене у вбивстві корчмаря й заарештовує. Але справжніх душогубців було знайдено, а мене звільнено. Повернувшись із тюрми, дізнаюся про невірність дружини, але, кохаючи її, не наслідуюсь одверто висловити свої докори. Починаю пити. Сусіди насміхаються з мене й підбурюють проти Анни й Михайла. Доведений до відчаю безсоромною поведінкою Михайла, я вбиваю його сокирою.

Саме його вважаю крадієм мого щастя.

Захист героя

Орієнтовні запитання

1. Чи знав Микола Задорожний, що Михайло живий?

2. Назвіть провідні риси характеру Миколи.
3. Схарактеризуйте ставлення Миколи до Анни.
4. Як відреагував Микола, коли дізнався, що дружина зраджує йому з жандармом?
5. Яким стало життя Анни і Миколи після повернення Миколи з тюрми?
6. Як ви вважаєте, чи винен сам Микола, його занадто м'який характер у тому, що стосунки й учинки Анни й Гурмана зайшли так далеко.

2. Гронування

Відтворіть ланцюжок психологічних змін героїв упродовж твору (у групах)

Орієнтовний результат

Анна

Щастя, окриленість через кохання до Михайла – приховане страждання через шлюб з нелюбом – примирення, повага до чоловіка – страх перед Михайлом – сумніви, докори сумління, сором'язливість – палке кохання до Михайла, беззастережна відданість і покора – зневага до чоловіка – нехтування нормами народної моралі.

Михайло

Чесний, працьовитий парубок – солдатчина, війна навчили героя вдовольнятися хвилиним щастям, не думаючи про майбутнє і про почуття інших людей – служба в жандармах, влада, страх селян перед людиною в мундирі розвинули в ньому егоїзм, жорстокість, звичку отримувати своє будь-якою ціною – руйнує родинний спокій Анни і Миколи, щоб повернути собі втрачене багато років тому кохання – несподівано виявляє благородство, великодушність, заявляючи свідкам, що вчинив самогубство, й просить пробачення в Анни і Миколи.

Микола

«Він такий добрий, він хробака дармо не розтопче», «Занадто м'який, занадто податливий», «Покірливий, наймит» – «Чоловіка маєш доброго, тихого, роботящого», «Трохи не молись на тебе» – «Слухай, Анно! Я тебе розумію. Я люблю тебе. Мені жаль тебе, як власної душі. Я не хочу бути твоїм катом, бо знаю, що ти й без мене багато витерпіла. Тільки одно тебе прошу: вважай на людей! Не на мене – нехай уже я так і буду нічим для тебе, – але на людей. Щоб люди з нас не сміялися!» – наважується відстоювати свою честь і право на щастя і в суперечці вбиває суперника.

Формування висновку:

Виникнення й трагічна розв'язка конфлікту драми зумовлюється поєднанням соціальних і психологічних чинників. Кожен персонаж зазнає впливу несприятливих соціальних обставин, що, поєднуючись із

природною вдачею персонажів, стає причиною родинної трагедії.

3. «Чотири кути»

Методичний коментар

«Кути» – інтерактивний метод навчання, що вимагає від учасників робити вибір, шукати обґрунтування вибору та практикуватися в уважному вислуховуванні інших точок зору. Вправа починається з оголошення різних точок зору щодо вибору. Вони можуть бути прикріплені до таблиці і розвішані у різних кутах кімнати. Кожен учасник поділяє одну із точок зору і потім іде до кута кімнати, щоб приєднатися до тих, кому теж імпонує ця точка зору. В усіх кутах учасники об'єднуються та висловлюють один одному причини свого вибору. Зрештою вони почують причини вибору точок зору інших учасників з інших кутів кімнати.

Для захисту своєї точки зору кожен «кут» висуває представника, який аргументовано доводить її. Після цього кожен представник будь-якого «кута» має право перейти до іншого, якщо його представник зміг переконати у своїй правоті.

Проблемне питання

Хто винен у виникненні та трагічній розв'язці конфлікту драми?

Перший кут. Михайло Гурман, який з'явився в житті подружжя, заарештував Миколу і схилив Анну до подружньої зради.

Другий кут. Анна, яка пішла за покликом власного серця, не змогла протистояти спокусі, зберегти вірність Миколі.

Третій кут. Микола, що через м'якість, слабкість своєї вдачі відразу не спробував покласти край стосункам Анни і Михайла.

Четвертий кут. Соціальні чинники.

Орієнтовні висновки

З передісторії життя героїв дізнаємося, що згаданий «трикутник» утворився через підступність братів Анни, які для того, щоб привласнити спадок сестри, підступом здали Михайла до війська, а Анну віддали заміж за тихого, значно старшого за ненайма Миколу, сказавши Анні й Миколі, що Михайло загинув на війні. Отже, бачимо, що провини самих героїв у тому, що їхнє особисте життя не склалося, немає. Але вони могли змиритися з долею і жити далі. Зрештою, такі історії траплялися нерідко. Конфлікт виникає через багато років, оскільки кожен із героїв у міру власних можливостей намагається повернути собі вкрадене щастя. У виправдання Анни і Миколи можна зауважити, що соціальні обставини життя напевно залишили відбиток і на них. Микола був наймитом, «гарував, весь вік робив, аж йому очі з голови лізли, мучився, терпів – ой господи, кілька натерпівся!» Важке життя, наймитування могли стати причиною затурканості, безвольності від природи м'якого, тихого героя. Натомість «кроваве дівування», життєва несправедливість викликали у сильній, прямолінійній, чесній за вдачею Анни протест і бажання отримати

нарешті хоч частинку колись украденого щастя: «Одурили мене, отуманили, ошукали, обдерли з усього, з усього!» Та чи можна вважати єдиним винуватцем сімейної драми Михайла? Анна могла відмовити Гурману, зрештою, спробувати припинити стосунки з коханцем після повернення чоловіка з тюрми й зберегти родину. Нарешті, очевидним є те, що конфлікт у драмі не закінчився би трагічно, якби австрійське законодавство дозволяло законним шляхом розірвати уже фактично не існуючий шлюб, якби закон і суспільство не силували двох людей жити разом проти їхнього бажання. Отже, кожен із них викликає осуд і разом із тим розуміння, співчуття. Сюжет драми ставить чимало запитань, що зберігають свою актуальність і сьогодні.

IV. Рефлексія. Підсумок уроку

Складання «Резюме»

- * У ході уроку я зробив такі висновки...
- * Я хочу розібратися докладніше в таких питаннях...
- * Під час роботи найбільше сподобалось...
- * На уроці мені не вистачило...
- * Щодо своєї участі в роботі можу сказати...



V. Оцінювання.

Методична ремарка

Керівники творчих груп оцінюють роботу учасників, враховуючи внесок кожного в результат. Учитель може аргументовано корегувати оцінювання в залежності від якості вирішення поставлених задач перед групою.

VI. Домашнє завдання.

І варіант. Виконати творчу роботу. Фанфік із сюжетом без

трагічного кінця.

II варіант. Твір-роздум «Родинні цінності».

Величко Ю. В.

**«ЙІ ТЕЖ “... ЯВИЛАСЯ ЛЮБОВ”!».
ІНТИМНА ЛІРИКА ЛЕСІ УКРАЇНКИ
(урок української літератури в 10 класі)**

Мета: ознайомити учнів з інтимною лірикою Лесі Українки; учити школярів працювати над біографічним матеріалом поетеси; робити ідейно-художній аналіз поезії «Уста говорять», виразно читати поезію, робити висновки; удосконалювати пізнавальні, пошуково-дослідницькі навички; розвивати логічне, образне мислення, пам'ять; виховувати інтерес до творчості Лесі Українки, любов до поетичного слова, повагу до найкращих людських почуттів.

Тип уроку: комбінований.

Обладнання: портрети Лесі Українки, виставка книжок поетеси, мультимедійний супровід, реквізити для театралізації, паперові долоні, картки самооцінювання.

Епіграф: *Любов – це чудова поема,
що потім люди перечитують у спогадах без
болю, без прикрого почуття.*

Леся Українка

Перебіг уроку

I. Забезпечення емоційної готовності до уроку.

Інтерактивна вправа «Обмін посмішками та побажаннями».

II. Актуалізація опорних знань.

Звучить пісня «Чого являєшся мені?..» на слова І. Франка у виконанні В. Козловського.

1. Бесіда.

– Ця пісня часто звучить по радіо та телебаченню. А хто є автором її слів?

До якої збірки входить дана поезія І. Франка?

Які ще вірші містяться в ній?

– До якого жанру належать такі твори?

2. Слово вчителя.

Кохання – одне з найсвітліших, найпіднесеніших людських почуттів. Воно неповторне й вічне, як саме життя. Любов всевладна, жагуча, тривожна.

Саме під впливом страждань, «солодкої муки» від кохання народжуються щирі поетичні рядки.

Яскравим прикладом цього є збірка, яку ми сьогодні згадали, а також інтимна лірика видатної української поетеси Лесі Українки.

III. Оголошення теми та мети уроку.

3. Опрацювання навчального матеріалу.

Слово вчителя.

Людина народжується, щоб жити в любові. Без цього світлого, життєдайного почуття наше існування, на мою думку, втрачає сенс.

Робота з епіграфом.

– Для Лесі Українки любов – це... (озвучення епіграфа).

– Чи погоджуєтеся ви з її думкою? Які асоціації у вас викликає слово «кохання»?

Асоціювання: дібрати асоціації до слова «кохання».

Слово вчителя.

Дійсно, кохання – це почуття, яке живе вічно, долає нещастя, біль, горе, смерть... Воно таке сильне, і водночас таке безсиле... А безсиле тому, що життя не вічне, і коли гине та людина, яку ти кохаш, то любов не може допомогти.

Творчість будь-якого поета чи прозаїка – це, передусім, історія його кохання, інтриг, пристрастей. Така історія була і в житті Лариси Петрівни Косач.

Учнівська презентація «Кохання в житті Лесі Українки»

Міні-спектакль «Зустріч у Ялті».

Слово вчителя.

Це знайомство досить швидко переросло у велику дружбу.

Лариса Петрівна і Сергій Мержинський почали листуватися. І Леся закохалася.

(Протягом уроку на мультимедійному проекторі – портрети Лесі Українки та Сергія Мержинського.)

Звучить уривок із поезії в прозі «Твої листи завжди пахнуть зов'язими трояндами».(Відеоролик.)

Бесіда.

Яке враження справив на вас даний твір? Які почуття, емоції викликав?

Слово вчителя.

Восени 1900-го року Лариса Петрівна отримає лист від лікаря, який опікувався Мержинським: її другові зовсім погано. У січні 1901-го вона їде доглядати хворого.

Відеоролик із кінофільму «Іду то тебе»: звучить поезія «**Все, все покинуть**».

«ПРЕС»: чи передає дана поезія силу кохання Лесі Українки?

Слово вчителя.

Уявіть лише! Леся біля хворого Мержинського. Стомлена безсонними ночами, абсолютно забувши про себе, про своє вже підірване здоров'я, погоджується виконати його незвичайне прохання. Лариса,

повторюючи за Сергієм, пише листа його коханій – Вірі Григорівні Крижанівській. Ніхто й ніщо не полегшить прихованої між рядками розпуки.

Цю чашу вона випила до дна.

Виявом яких духовних якостей, на вашу думку, є її вчинок?

Відповіді учнів.

Слово вчителя.

Можна лише уявити біль, який відчувала Леся, коли бачила, як неблаганна хвороба забирає останні сили коханого.

Звучить уривок із поезії « Я бачила, як ти хилився додолу...» (на фоні класичної музики).

Бесіда.

Що можна сказати про почуття жінки, яка написала такий твір?

Слово вчителя.

Він помирав – а її від божевілля рятувала творчість. Драматична поема «Одержима» – плід цієї невимовно важкої, страшної ночі, коли в Сергія стався один із найтяжчих нападів хвороби.

Два з половиною місяці триватиме боротьба Лесі за життя коханого. Незважаючи на всі зусилля, 3 березня 1901 року він помирає.

Для Лариси Петрівни життя тепер здається порожнім і марним. У цей час вона не в змозі бачити навіть рідних.

Через місяць по смерті Мержинського з'явиться поезія «Уста говорять».

Звучить поезія «Уста говорять» (на фоні класичної музики).

Слово вчителя.

До нас на урок завітали поважні «літературознавці», які протягом певного часу досліджували інтимну лірику Лесі Українки. Давайте ознайомимося з деякими результатами їхньої роботи.

Виступ «літературознавців»: ідейно-художній аналіз поезії

«Уста говорять» (слайди).

Підсумок уроку. Рефлексія.

«Обмін думками».

Що краще – коли кохаєш ти, чи коли кохають тебе?

«Мозковий штурм».

«Стосунки Лесі Українки та Сергія Мержинського – це історія...».

Слово вчителя.

Ми почули сьогодні, як гаряче б'ється людське серце в поезії.

Давайте пригадаємо опрацьовані сьогодні на уроці поетичні твори Лесі Українки (*Відповіді учнів*)

Ми почули, який біль, яке страждання, яку ніжність, яке щастя може передати поетичне слово. І хай у житті кожного з вас любов буде чудовою поемою, яку перечитуватимете «у спогадах без болю, без

прикрого почуття» (Робота з епіграфом)

Рефлексія «Все у твоїх руках».

На паперових долонях учні записують враження від уроку.

Оцінювання.

Заповнення карток самооцінювання.

Домашнє завдання.

Підготуватися до написання асоціативного етюдю, у якому б були відтворені сила та краса кохання великих.

Переглянути повністю кінострічку режисера М. Мащенко «Іду до тебе».

За бажанням: вивчити напам'ять вірш з інтимної лірики Лесі Українки або скласти власну поезію про кохання.

Підготовка до ЗНО: повторити особливості українського модернізму.

Вершинина А. В.

К ВОПРОСУ О ПОДБОРЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Научный руководитель –

канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

Среди основных требований к дидактическим материалам выделяем направленность, связанную с формированием культуры учебной деятельности, а также развитие активизации взаимодействия интеллектуальных и эмоциональных функций, в частности при совместном решении исследовательских (творческих) учебных задач.

В учебной работе по русскому языку на филологическом факультете Донбасского государственного педагогического университета в качестве дидактического лингвистического материала используются творческие языковые задачи на поиск родственных связей, казалось бы, у совершенно «неродственных» слов.

Что общего у слов → • *Апельсин и мандарин*; • *Вербовка и вербальный*; • *Власть и деспот*; • *Германский и немецкий*; • *Горсть и мешок*; • *Дилетант и педант*; • *Инициалы и инициатива*; • *Кабак, кабачок и тыква*; • *Капучино и капюшон*; • *Льготы и наличка*; • *Наперсток и понедельник*; • *Обыденный и открытка*; • *Палисадник и палисад*; • *Программист и программер*; • *Расеянный и приличный*; • *Рука, обруч и обручить*; • *Томат, помидор и баклажан*; • *Чертополох и будяк* и т. д.

Небольшие экскурсы в биографию этих слов ответят на вопрос о том, являются ли приведенные слова (и другие) родственниками или нет?

Вот какие интересные открытия сулят лингвистические поиски о жизни русских слов (приведем лишь несколько примеров).

Поговорим о словах *апельсин* и *мандарин*.

Апельсин, как сообщают нам энциклопедические словари, – это вечнозеленое дерево, высотой 7–12 метров. В диком состоянии неизвестны. Родина – Индия и Юго-Восточная Азия. Возделывают в тропиках и субтропиках. Растение теплолюбивое и влаголюбивое. Цветки белые, ароматные, с обильным нектаром. Из кожуры получают эфирное масло. Многочисленные сорта апельсинов культивируют уже более 4 тыс. лет, в Европе – с XV в.

По данным лингвистических словарей, *апельсін* – это существительное мужского рода (нем. *Apfelsine*, фр. *orange de sine* буквально *китайское яблоко, яблоко из Китая*), в родительном падеже имеет форму *апельсинов*. Это вечнозеленое плодовое дерево, а также цитрусовый сочный ароматный плод с мягкой кожурой оранжевого цвета.

*Ты знаешь край, где мирт и лавр растет,
Глубок и чист лазурный неба свод,
Цветет лимон, и апельсин златой
Как жар горит под зеленью густой?* (Ф. Тютчев. Ты знаешь край...).

В русском языке известно с начала XVIII в.

Широко используются прилагательные *апельсинный, апельсиновый* – относящийся к апельсину или похожий на апельсин.

Любопытно, что существительное *апельсин* имеет целый ряд синонимов:

- ✓ *бигарáдия* – горький апельсин;
- ✓ *грейпфрут* (не: *грейпфрукт!*) – цитрусовое плодовое дерево, а также круглый, зеленовато-желтый, горьковатый на вкус плод его, напоминающий апельсин;
- ✓ *померáнец* – горький сорт апельсинов, то же, что *бигарадия*;
- ✓ *помпéльмус* – то же, что грейпфрут.

Апельсин – символ плодородия, великолепия, любви. Цветы апельсинового дерева – древний символ изобилия, используемый в венках невест. Эта традиция долгое время существовала и в христианских странах, но означала целомудрие. Апельсинами были, возможно, «золотые яблоки» Гесперид – связь с заходящим солнцем. Оранжевый цвет апельсинов ассоциируется с огнем и роскошью, кроме буддийских стран, где оранжевые одежды монахов символизируют смирение. В искусстве младенец Христос иногда держит апельсин, как символ искупления грехов, так как полагали, что апельсин мог быть запретным плодом Древа Познания добра и зла. Апельсины принято есть во второй день китайского Нового года, как залог богатства и успеха.

Мандарин, как сообщают нам энциклопедические словари, – это небольшое вечнозеленое деревце, высотой 2–3 метра. Плод – слегка сплюснутый, оранжевый. Кожура легко отделяется от мякоти. В диком состоянии неизвестны. Возделывается в Японии, Китае, странах Южной

Африки и Южной Европы, Грузии, Азербайджана.

По данным лингвистических словарей, *мандарин* – это существительное мужского рода (фр. *mandarine* < исп. *aranja mandarina* букв. *мандаринский апельсин* (апельсин для *мандарина*₂, см. ниже), в родительном падеже имеет форму *мандаринов*. Это цитрусовое дерево семейства рутовых с небольшими слегка сплюснутыми оранжевыми ароматными плодами того же названия, сходными с апельсином.

Маленькие деревца таких [японских] мандаринов приносят каждый год до четырех тысяч плодов (К. Паустовский. Колхида).

Кстати, существительное *мандарин*₁ имеет омоним *мандарин*₂ (португ. *mandarin* < санскр. *mantrin* советник) – европейское название крупных чиновников в старом феодальном Китае.

В русском языке известно с середины XIX в. (встречается у И. Гончарова во «Фрегате “Паллада”»). В XIX в. мандарины у нас обычно называли *корольками*.

Широко используются прилагательные *мандариновый*, *мандаринный* – относящийся к мандарину или похожий на мандарин.

Любопытно, что существительное *мандарин* имеет целый ряд синонимов:

- ✓ *танжéло* – гибрид *мандарин* + *грейпфрут*;
- ✓ *тангóр* – гибрид *мандарин* + *апельсин*;
- ✓ *цитрандарин* – гибрид *мандарин* + *трифолиата*.

А вот очерк о словах *дилетант* и *педант*.

Некоторые студенты относят имена существительные *дилетант* и *педант* к семантическим синонимам. Правильно ли это?

Книжное *дилетáнт* – одушевленное существительное мужского рода (ит. *dilettante* < лат. *dilectare* забавлять, развлекать, веселить, услаждать). Существительное имеет следующее значение: тот, кто занимается какой-либо областью науки или искусства без специальной подготовки, необходимой для основательного знания предмета; тот, кто поверхностно знает что-либо.

Мы все, профессиональные литераторы, не дилетанты, а настоящие литературные поденщики, сколько нас есть, такие же люди-человеки, как и вы [читатели] (А. Чехов. Марья Ивановна).

[Ребята] спорят о взаимоотношении микро- и макромира, радиоастрономии, кибернетике, о вещах, которые занимали тогда всех – и дилетантов, и специалистов (Д. Гранин. Иду на грозу).

Синонимами являются слова *любитель*, *профан*, *непрофессионал*.

Любитель – тот, кто занимается чем-нибудь в свободное время не как профессионал.

Садовод-любитель, фотограф-любитель, шофер-любитель.

Профан (фр. *profanation* < лат. *profānus* непосвященный,

непросвещенный, темный; человек, не имевший права входа в храм) – это тот, кто совершенно несведущ в какой-нибудь области.

В этом деле я полный профан.

Непрофессионал – антоним к *профессионал* (человек, избравший какое-либо занятие своей профессией, требующей специальных теоретических знаний и практических навыков; специалист своего дела).

Словообразовательное гнездо с вершиной *дилетант* включает (по данным «Словообразовательного словаря русского языка» А. Н. Тихонова) 6 производных: *дилетантка* (женск. к *дилетант*), *дилетантизм* (дилетантское отношение к чему-либо), *дилетантство* (дилетантское отношение к чему-либо), *дилетантский* (1. Относящийся к дилетанту; 2. Поверхностный, непрофессиональный); наречия *дилетантски* и *подилетантски*.

Книжное *педант* – одушевленное существительное мужского рода (фр. *pédante* < ит. *pedante* < лат. *pedagōgus* < греч. *pedagōgos* воспитатель, педагог, учитель). Это существительное имеет следующие значения:

- 1) буквоед, формалист в науке (толкование дается через синонимы);
- 2) тот, кто излишне строг в выполнении всех формальных требований (в науке, в жизни и т. п.) (первоначально – придирчивый учитель-наставник); человек, отличающийся чрезмерной, преувеличенной аккуратностью, приверженный к порядку до мелочей, упорно соблюдающий формальный внешний порядок, часто не вникая в существо дела; отличающийся мелочной точностью, приверженностью к устоявшимся привычкам.

Вдруг педанта глас ужасный

Нам послышался вдали (А. Пушкин. Воспоминание).

Мой Евгений,

Боясь ревнивых осуждений,

В своей одежде был педант

И то, что мы назвали франт (А. Пушкин. Евгений Онегин).

Педант! Утром в будни и праздники встает в одно и то же время, минута в минуту; газета должна ждать его аккуратно сложенной (А. Чаковский. Блокада).

В языке Пушкина и его современников слово *педант* употреблялось также в значении «человек, выставляющий напоказ свои знания, свою ученость, с апломбом судящий обо всем».

Онегин был по мнению многих

(Судей решительных и строгих)

Ученый малый, но педант (А. Пушкин. Евгений Онегин).

Синонимами к слову *педант*, как отмечалось выше, являются следующие существительные:

- ✓ существительное *формалист* – тот, кто относится к делу

формально, в ущерб существу дела; любитель пустых формальностей.

Закоренелый формалист.

Архиепископ был большой формалист, педант и капризник. Он никогда не позволял пропускать ни одного текста ни из канона ..., ни из чина погребения, ни из других служб (А. Куприн. Анафема);

✓ существительное *буквоед* – человек, отличающийся буквоедством, чисто внешним, буквальным пониманием, формальным толкованием чего-нибудь в ущерб смыслу, содержанию.

Он ненавидел чиновников, но сам тоже (увы!) был большой буквоед (А. Гарин-Михайловский. Из моего дневника).

Словообразовательное гнездо с вершиной *педант* включает (по данным «Словообразовательного словаря русского языка» А. Н. Тихонова) 10 производных: *педантка* (женск. к *педант*), *педантизм* (педантское отношение к чему-либо), *педантство* (педантское отношение к чему-либо), *педантский* (относящийся к педанту); *педантический*, *педантичный*, наречия *педантски* и *педантично*, существительное *педантичность* и глагол *педантствовать*.

Таким образом, существительные *дилетант* и *педант* синонимами не являются.

А вот еще одна история. Сейчас во многих городах открываются современные кафе, кофейни и т. п., в которых предлагают кофе, приготовленный разными способами. Очень быстро приобрел популярность напиток, именуемый *капучино*. Слово *капучино* сегодня уже не воспринимается как неологизм (как это было совсем недавно – в конце прошлого века). Однако и хорошим и добрым знакомым его назвать нельзя, потому что далеко не все могут правильно написать это слово или правильно объяснить его значение.

Небольшое социологическое исследование, проведенное нами на филологическом факультете ДГПУ, показало, что знают правильное написание слова только 22,4 % студентов (соответственно 11 студентов I–VI курсов из 49 студентов русско-украинского отделения, принимающих участие в опросе). Самая распространенная ошибка – «капучино», другие варианты неверного написания слова – «копучино», «каппучино», «копучино» и т. п. С пониманием лексического значения слова *капучино* дела обстоят получше, хотя большинство студентов (немногим более 60 %) смогли лишь сказать, что *капучино* – это кофе, приготовленный особым способом (каким именно способом, не смог сказать никто). Неправильные толкования гласили, что *капучино* – это или особое какао, или горячий шоколад и т. д.

Что же на самом деле обозначает слово *капучино* и как оно возникло?

Название напитка связано с названием монашеского ордена католических монахов-капуцинов (итал. *sarrossino*), основанного в

XVI веке в Италии; название капуцины получили от носимого ими плаща с остроконечным капюшоном. Когда монахи пили кофе с молоком, то заметили, что при вливании молока образуется стойкая и очень вкусная пенка. Позже холодные сливки и молоко взбивали отдельно, а потом их добавляли в горячий кофе. Кофе, приготовленный таким способом, и называется *капучино*.

Кстати, история слова *капучино* указывает на родственные связи слов *капучино*, *капуцин* и *капюшон*. Последнее заимствовано в середине XVIII века из франц. *sarrichon* ← итал. *sarucio* ← лат. *sarpitium* «монашеская шапка» ← лат. *sarra* «шапка, род головного убора».

Небезынтересен и тот факт, что капуцинами называют еще и род цепкохвостных обезьян, обитающих в тропических лесах Центральной и Южной Америки и живущих на деревьях; на макушке волосы у этих широконосых обезьян образуют подобие монашеского капюшона, почему эти обезьяны и получили такое название.

Напомним лингвистические особенности слова *капучино*: пишется с одной буквой *ч*; является несклоняемым существительным мужского рода (кофе!); не имеет производных в русском языке; не отражено в современных орфографических, толковых словарях русского языка и словарях иностранных слов.

Желаем вам увлекательных лингвистических поисков и интересных языковых находок!

Вершинина А. В., Маторина Н. М.

ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Как известно, синтаксическая наука интенсивно развивается: появляются новые взгляды, идеи, понятия и трактовки уже, казалось бы, академических явлений; в синтаксисе сосуществуют разные направления и концепции, правильное понимание которых необходимо для обучающихся.

В синтаксисе сложного предложения, особенно в теоретических исследованиях, обычно рассматриваются типовые конструкции с минимальным числом частей. Это вполне закономерно и объясняется тем, что именно эти конструкции дают материал для характеристики принципиальных явлений структуры и грамматических значений сложного предложения, то есть именно в этих конструкциях проявляется грамматическая природа сложного предложения как особой структурно-семантической единицы в языке. Однако в речевой действительности значительно шире, чем «минимальные» конструкции, распространены сложные предложения комбинированные. Поэтому рассмотрение этих построений вполне целесообразно, тем более что комбинации частей имеют свои семантико-структурные закономерности. Такие материалы стали появляться в учебниках и учебных пособиях вузовского типа, а

также в некоторых трудах теоретического плана. Эти синтаксические единицы определяются как:

- многочленные;
- предложения усложненного типа;
- сложные синтаксические конструкции;
- сложные предложения смешанной конструкции;
- сложные предложения с сочинением и подчинением;
- сложные предложения с разными видами связи и мн. др.

В данных тезисах на основе анализа и систематизации имеющихся точек зрения по проблеме классификации сложных предложений [1–6] предлагаем собственную классификацию сложных предложений для использования на занятиях по языку в вузе при подготовке будущих учителей-словесников.

Под сложным предложением понимаем предложение, состоящее из двух или более предикативных частей (показатель предикативной части сложного предложения – наличие в ней грамматической основы), представляющее собой смысловое единство, оформленное интонационно, например: *Природа не спала, и ночь нельзя было назвать тихой.* (А. Чехов).

Проанализировав и систематизировав различные точки зрения по вопросу классификации сложных предложений, предлагаем свой вариант такой классификации.

Сложные предложения (СП) делятся на следующие группы:

• союзные сложные предложения →

1) *собственно сложносочиненные предложения* (ССП) – это сложные предложения, состоящие из двух (!) равноправных предикативных частей, связанных сочинительными союзами →

Еще в полях белеет снег, а воды уж весной шумят. (Ф. Тютчев);

сложносочиненные предложения могут быть *многочленными* сложносочиненными предложениями – это сложные предложения, состоящие из 3-х и более предикативных частей, связанных сочинительными союзами →

Все началось с простой капли, и вот уже текут снега, и зажурчали, зазвенели деревья, воздух и луга. (А. Яшин).;

2) *собственно сложноподчиненные предложения* (СПП) – это сложные предложения, состоящие из двух (!) предикативных частей, связанных подчинительными союзами или союзными словами →

Пурга не страшна, если человек не будет её бояться. (Д. Мамин-Сибиряк);

сложноподчиненные предложения могут быть *многочленными* сложноподчиненными предложениями – это сложные предложения, состоящие из 3-х и более предикативных частей, связанных подчинительными союзами или союзными словами →

Отец мой говорил, что он не видывал таких хлебов и что нынешний год урожай отличный. (М. Шолохов);

• бессоюзные сложные предложения →

3) собственно бессоюзные сложные предложения (БСП) → это сложные предложения, состоящие из двух (!) предикативных частей, связанных только по смыслу и интонационно без помощи союзов или союзных слов →

Назвался груздем – полезай в кузов. (Пословица);

бессоюзные сложные предложения могут быть *многочленными* бессоюзными сложными предложениями – это сложные предложения, состоящие из 3-х и более предикативных частей, связанных только по смыслу и интонационно без помощи союзов или союзных слов →

Степь весело пестреет цветами: ярко желтеет дрок, скромно синюют колокольчики, белеет целыми зарослями пахучая ромашка, дикая гвоздика горит пунцовыми пятнами. (А. Куприн);

• → 4) сложные предложения с разными видами связи; их называем *сложными синтаксическими конструкциями* (ССК) →

а) ССК с сочинением и подчинением – это сложное предложение, состоящее из 3-х и более (!) предикативных частей, связанных сочинительными и подчинительными союзами или союзными словами →

В мире есть страны, где природа ярче наших полей и лугов, но родная красота должна стать для наших детей самой дорогой. (В. Сухомлинский);

б) ССК с сочинением и бессоюзием – это сложное предложение, состоящее из 3-х и более (!) предикативных частей, связанных и сочинительными союзами, и бессоюзной связью →

Уже давно село солнце, но лес еще не успел стихнуть: горлинки журчали вблизи, кукушка куковала в отдаленье (И. Бунин);

в) ССК с подчинением и бессоюзием – это сложное предложение, состоящее из 3-х и более (!) предикативных частей, связанных и подчинительными союзами или союзными словами, и бессоюзной связью →

В деле Ставраки было одно странное обстоятельство: никто не мог понять, почему он жил до самого ареста под своей настоящей фамилией, почему он не переменял ее тотчас после революции. (К. Паустовский);

г) ССК с сочинением, подчинением и бессоюзием – это сложное предложение, состоящее из 4-х и более (!) предикативных частей, связанных и сочинительными союзами, и подчинительными союзами или союзными словами, и бессоюзной связью →

Японский дом – настолько самобытное сооружение, что трудно сказать, кто на кого повлиял: то ли обитатель этого жилища выразил через него свою жизненную философию, то ли, наоборот, японский дом

сформировал своеобразные привычки тех, кто в нем живет. (В. Овчинников).

Итак, для обозначения сложных предложений, состоящих из двух предикативных частей, будем использовать термины *собственно сложносочиненное предложение*, *собственно сложноподчиненное предложение*, *собственно бессоюзное сложное предложение*.

Для обозначения сложных предложений, состоящих из 3-х или более предикативных частей, связанных **одним видом синтаксической связи** (либо сочинением, либо подчинением, либо бессоюзной связью) будем использовать термин *многочленные сложные предложения*. Все эти предложения объединяются одним формальным моментом: они состоят более чем из двух частей, отсюда и термины – *многокомпонентные*, *многочленные* и т. д.

Для обозначения сложных предложений, состоящих из 3-х или более предикативных частей, связанных **разнотипной синтаксической связью**, будем использовать термин *сложные синтаксические конструкции*.

Однако это лишь внешняя сторона явления, чисто количественная. Более существенны, безусловно, признаки структурно-грамматические: характер синтаксической связи (однотипная и неоднотипная связь) между частями; структурно-семантическая однородность и неоднородность их; уровень семантической расчлененности компонентов сложной конструкции; общая структурная схема предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Н. Г. Синтаксис современного русского языка. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2009. 346 с.
2. Белошапкова В. А. Современный русский язык. Синтаксис. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1989. 342 с.
3. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис: учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 2003. 416 с.
4. Гужва Ф. К. Современный русский литературный язык. Киев: Радянська школа, 1981. Ч. 2: Морфология. Синтаксис. 342 с.
5. Докучаева Р. М. Синтаксис сложного предложения: учеб. пособие. Москва: Флинта, 2013. 232 с.
6. Современный русский язык. Активные процессы на рубеже XX–XXI веков / отв. ред. Крысин Л. П.; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. Москва: Языки славянских культур, 2008. 712 с.

Висоцька Н. Л.

SAVE OUR PLANET – ЗБЕРЕЖЕМО НАШУ ПЛАНЕТУ

(відкритий урок з англійської мови, 9 клас)

Мета:

– Ввести додаткові ЛО з теми «Ми і навколишнє середовище», практикувати говоріння читання, аудіювання, навчати спілкуватися за темою.

– Розвивати вміння працювати в групі, розвивати мислення, уяву,

увагу учнів.

– Формувати усвідомлення важливості екологічних проблем та бажання допомогти природі, виховувати в учнів інтерес до вирішення проблем довкілля

НМЗ уроку: відео з піснею «LOVE SONG TO THE EARTH» <https://www.youtube.com/watch?v=zBEGxqJKup8>, роздатковий матеріал з вправами, мультимедійна презентація уроку.

I. Introduction

1. Greeting and aim.

So let's begin our lesson. The subject of today's discussion is very vivid. Today we are going to talk about the environmental problems.

During the lesson you are going to:

- discuss some questions on the topic;
- get some new information;
- work in groups;
- do some tasks;
- do your own projects;

After the lesson you'll be able to:

- speak about different environmental problems and the ways of their solving;
- know what we can do to save our planet.

2. Warm-up (Slide 4)

To take care of the planet is to take care of our own house.

The Dalai Lama

II. Main part

1. Listening. Watch the video and fill in the missing words.

LOVE SONG TO THE EARTH LYRICS

[Verse 1]

This is an open letter
From you and me together
Tomorrow's in our hands now
Find the words that matter
Say them out loud
And make it better somehow

[Pre-Chorus]

Looking down from up on the moon
It's a tiny blue marble
Who would've thought the ground we stand on
Could be so fragile

[Chorus]

This is a love song to the Earth
You're no ordinary world

A diamond in the universe
Heaven's poetry to us
Keep it safe, keep it safe, keep it safe
Cause it's our world, it's our world
[Verse 2]
It's not about possessions
Money, or religion
How many years we might live
When the only real question that matters
Is still a matter of perspective
[Rap | Sean Paul]

Answer the questions:

1. How does the singer feel at the moment?
2. Why does the nature need us?

2. Presentation of the vocabulary

During the lesson we'll use the vocabulary. Let's combine the parts.
Complete the definition.

| | |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pollution | the contamination of the environment. |
| Litter, trash, waste, rubbish, garbage | things that you throw away, such as empty bottles, used papers, food that has gone bad etc. |
| Air pollution | the condition in which air is contaminated by foreign substances, or the substances themselves. |
| Water pollution | the contamination of water bodies |
| Deforestation | the cutting or burning down of all the trees in an area. |
| Flooding | the overflow of water |

Look at the posters on the board and say which of the environmental problems are typical for our country.

Example: I think air pollution is typical of big Ukrainian cities where there are many big plants and factories.

3. Reading

We can help our planet

There are many problems which threaten our natural environment. Acid rain, global warming and air and water pollution are among the most serious ones. There are several ways to help improve the situation. Firstly, we should encourage recycling because it is the production of new materials which causes the most damage. We must learn to reuse things like plastic bags and glass jars. Secondly, driving an environmentally- friendly car is also helpful. Furthermore, joining an organization which plants trees or cleans up beaches would be a proof that you are really concerned about the environment. Lastly, supporting groups

such as Greenpeace, which try to prevent many environmental disasters, would help to ensure that our planet will be clean and safe for the future generations.

4. Group work

4 groups – posters. The problem – reasons – solutions

Littering

People don't use recycling containers

Recycle bottles

People are not environmentally friendly

Reuse things

Clear up litter in parks

Use reusable grocery bags

Organize a recycling pick-up day

Organize recycling programs

Separate out the garbage

Deforestation

Acid rains

Paper industry

Trees are cut down

Make more money for the local economy

Plant more trees

Save trees

Recycle paper

Use paper on both sides

Air pollution

Factories burn coal and gas

A lot of cars

Cigarette smoke

Plant trees

Use solar-powered cars

Use cars less

Walk or ride bikes

Water pollution

Farmers use pesticides

Highway runoff

Throwing rubbish and chemicals into the rivers

Limit water

Make people aware of problem

Clean up polluted rivers

III Final part

1. Home task: Write a letter to your pen friend about the biggest environmental problems in our region.

2. Conclusion

So, after today's lesson you'll come back home. What will you advice

your parents to do to save our planet? The topic of our today's conversation was very serious. There are a lot of problems but, unfortunately, we don't have enough time to discuss all of them.

Today environmental issues are much spoken and written about on TV, radio and in the newspapers. Fortunately, it's not too late to solve these problems. If we take actions now, there might be some hope for the future. Together we can save the planet and all of us with it. If we want to survive, we must do our best to solve these problems. We are responsible for preserving our planet for future generations. The life of future generations depends on our attitude towards environment and the way each of us treats nature.

Волохань А. В.

ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯВИЩА АНТРОПОНІМІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Науковий керівник –

канд. пед. наук, доцент **С. В. Сечка**

Власні імена або антропоніми – це велика група слів, до якої входять іменування людей, імена особисті, патроніми (по батькові), прізвища, родові імена, прізвиська та псевдоніми, криптоніми (приховувані імена). Існують також антропоніми літературних творів, імена героїв у фольклорі, в міфах, казках. Англійські імена пройшла довгий шлях історичного розвитку, який залежав від історії англійського народу і його мови.

Антропоніми називають однією з абсолютних мовних універсалій, і, на думку, М. В. Горбаневського, зазначена універсальність базується на рівних еволюційних шляхах іменних систем [2].

Власні імена можна назвати дзеркалами, що відображають культуру. Виходячи з цих висновків, антропонім є не тільки лінгвістичним явищем, а також і соціально-історичним утворенням, яке з'являється і функціонує в певних умовах і є необхідним для людського спілкування.

Номенклатура сучасних англійських імен відтворюється своєрідною мозаїкою, складеною з різних іменувань – стародавніх і нових, споконвічно англійських і запозичених, традиційних і нетрадиційних, що відрізняються один від одного за структурними і семантичними ознаками.

На думку А. Ф. Артемовой і О. А. Леоновича, в сучасній англійській мові збереглося лише 6% стародавніх англійських імен. Така кількість є не випадковою: особисті імена пов'язані з духовною і матеріальною культурою народу, яка живить їх витоки. Тому, живучи і розвиваючись, особисті імена зазнають різного роду впливу і проходять свій історичний шлях розвитку, який пов'язаний з історією англійського народу та англійської мови. При перекладі імена власні, як правило, запозичуються, транскрибуються, але, в окремих випадках, можуть і перекладатися. Так, в своїх роботах Ж. А. Голікова [1, с. 199] розділяє

антропоніми на імена-знаки або імена-позначки, які завжди транскрибуються; імена, що володіють власним семантичним змістом – імена цієї групи або традиційно транскрибуються, або перекладаються; імена, приналежність яких до зазначених вище першої або другої групи залежить від контексту, можуть як транскрибуватися, так і перекладатися, іноді шляхом калькування.

Ю. Н. Тинянов вважає, що в художньому творі кожне ім'я, це вже позначення, що сяє усіма фарбами, на які воно тільки здатне. Воно з максимальною силою розвиває відтінки, повз яких ми проходимо в житті [3]. Найчастіше в основі імені або стародавнього прізвиська лежало будь-яка, як правило, позитивна властивість людини, його духовна якість або риса характеру. Це може бути проілюстровано на прикладі жіночих імен, що вживаються Агатою Крісті в своїх творах. У детективі «The Labours of Hercules» одна з героїнь була названа гарним ім'ям Beatrice, наприклад:

«Lady Beatrice Viner was the last – she's getting married the day after tomorrow to the young Duke of Leominster» («Беатріс» - транскрипція) [1, с. 76]. В основі цього імені лежить прекрасна якість: [пер. <лат. beatrix «та, що приносить щастя» <beatus «щасливий»]. Ім'я Clara, зустрічається в творі «The Mystery of King's Abbot», утворене від латинського прикметника clara, що означає «ясна, світла, слава, знаменита»:

«By the way, Clara my maid, you know – is great friends with Elsie, the housemaid at Ferny («Клара» – транскрипція) [2 с. 143].

Імена могли відображати не тільки внутрішню якість його носія, а й його зовнішність, наприклад, Annie [др.євр. Hannah «миловидна, симпатична»]:

«Our Annie's dearest friend was Miss anett's maid, Clara» (Можливі варіації: «Енні» – транскрипція, «Енн» дериват, що передається транскрипцією, «Анна» – як варіант перекладу) [4, с. 132].

Внутрішня форма особистого імені може передавати:

1) рід діяльності, спорідненість, («отантропонімічні», «професійно-посадові»: George (farmer), Enoch (teacher), Thomas (twin), Charles (man), Colleen (girl), Martha (lady); «Inspector Davis unlocked the door of the lobby» («Девіс» – транслітерація з урахуванням традицій) «Detective Inspector Stevens was here on business» («Стівенс» – транслітерація з урахуванням традицій) [5, с. 65]; «It was the duty of Sergeant Jacobs to act as human sieve» («Якобс» – транслітерація з урахуванням традицій) [5, с. 117];

2) запозичення елементів з різних релігійних імен (Jehovah): John, Josephine, Joan, Gabriel, Jeremy, Emanuel, Elisabeth, Elisha, Samuel, Christopher;

3) вказівку на походження: Barbara (foreign), Francis (Frenchman), Brett (Briton), Norman (Northman);

4) проява батьківських почуттів: Amy (loved), Abigail (father rejoices), Benjamin (son of my right hand), Nathan (gift), David (beloved);

5) опис будь-яких особистісних або фізичних характеристик (деякі дослідники називають такі антропоніми описовими [6]: Agnes (pure), Alexander (defender of men), Clement (merciful), Hilary (cheerful), Kevin (handsome at birth), Linda (pretty), Maurice (dark-skinned, Moorish), Adam (red complexion), Linus (with flaxen hair), Rufus (red-headed). Так в основі імен Charles і Karl лежить один і той же іменник, який вказує на соціальний стан і одночасно рису характеру їх носія, порівняємо наступну етимологію цих імен: французьке ім'я Charles і німецьке Karl походять стародавньонімецького «Karl», яке має еквівалент «ceorl» – людина, чоловік і буквально означає «мужній, сильний», наприклад: «Charles Chandler planned his revenge» («Чарльз» - транслітерація з урахуванням традицій) [4, с. 48];

б) порівняння з будь-якими тваринами, квіткою, дорогоцінним камінням або іншими об'єктами природного світу: Leo (lion), Lowell (little wolf), Rachel (lamb), Erna (eagle), Susan (lily), Fern, Holly, Rosemary, Daisy, Camellia, Beryl, Ruby, Crystal, Peter (rock), Stella (star).

Так два абсолютно несхожих один на одного імені, чоловіче – Arthur і жіноче – Ursula, як виявляється, були утворені від слів з одним і тим же значенням «ведмідь» або «ведмедиця»:

Arthur [імовірно від кельт. art, arth «ведмідь»] і Ursula [середньовічного лат; зменшувальне від ursula «Ведмедиця»]. Скоріше ці імена давалися за зовнішню схожість і були прізвиськами, але потім в ході їх розвитку перетворилися в імена, наприклад:

«A tall girl, with a lot of brown hair rolled tightly away at the back of her neck, and very steady grey eyes. «You are Ursula Bourne?» Asked the inspector, «Yes, sir» [4, с. 102].

Імена Flora [лат. Flora «богиня квітів і весни» flos, floris «квітка»], Lily [суч. англ. lily «лілія»] і Stephen [лат. Stephanos; букв., «вінок»] мають відношення до рослинного світу, наприклад:

«How do you make out that Miss Flora's been lucky? Very charming girl and all that, I know» («Флора» - транскрипція) [5, с. 142].

7) зв'язок з географічним об'єктом («місцеві» антропоніми [2]), що найчастіше свідчить про те, що це ім'я використовується або раніше використовувалося як топонім: Clifford (fordnearaslope), Clyde (за назвою річки), Sabrina (за назвою річки Severn), Lynn (Уельський. «lake»), Douglas (кельтська назва річки «dark water»), Shirley (bright clearing), Clayton (claytown); «Your name, it is Charles Kent », said Poirot». Where were you born? The man stared at him, then he grinned. «I'm a full-blown Britisher all right, he said. «Yes», said Poirot meditatively, «I think you are. I fancy you were born in Kent ». The man stared. «Why's that? Because of my name? What's that to do with it? Is a man whose name is Kent bound to be born in that particular county? » («Кент» – транскрипція) [4, с. 161].

Таким чином, аналіз англійської антропонімії показав, що вона

являє собою певну систему іменування людей, що пройшла тривалий шлях історичного розвитку. Антропоніми містять унікальні відомості не тільки про мову, а й про культуру та історію народу. В умовах відродження національних культур, інтересу до минулого, відновлення істини історичних подій дані ономастики можуть бути корисні для безлічі наук. Дослідження семантичних, етимологічних і перекладних особливостей імен, прізвищ, які використовуються в художніх творах і поезії, виявило національну самобутність і своєрідність історичного розвитку англійського народу, його культури і мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карасик В. И. Религиозный дискурс. *Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики*. Волгоград: Перемена, 1999. С. 5–19.
2. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва, 1996. 245 с.
3. Kussmaul P. Training the Translator. London: John Benjamins Publishing Co, 1995. 145 p.
4. Newmark P. A Textbook of Translation. C.: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 1995. 457 p.
5. Nida E. The Theory and Practice of Translating. C. Taber. – N.Y.: Brill, Leiden, 1974. 195 p.
6. Tricás M. Manual de traducción francés-castellano. B.: Gedisa S.A, 1995. 430 p.

Глуценко В. А., Височина В. І.

СИСТЕМИ ЧИСЛЕННЯ РІЗНОСТРУКТУРНИХ МОВ У СВІТЛІ ГІПОТЕЗИ СЕПІРА-УОРФА (лінгводидактичний аспект)

У межах курсу загального мовознавства на філологічних факультетах закладів вищої освіти доцільно акцентувати увагу студентів як на теоретичному, так і на лінгвоісторіографічному аспектах гіпотези Сепіра-Уорфа.

Проблема взаємозв'язку мови та мислення посідає одне з найважливіших місць не тільки в науці про мову, а й у філософії, психології, соціології та багатьох інших науках. Відзначимо: якщо упродовж тривалого часу дослідження були спрямовані на те, щоб обґрунтувати наявність або відсутність зв'язку між мовою та мисленням, то сьогодні зусилля спеціалістів зосереджені на виявленні характеру цього зв'язку.

Саме в такому контексті доцільно розглядати гіпотезу лінгвістичної відносності. Згідно з цією гіпотезою, мова впливає на спосіб пізнання людиною навколишнього світу та формує мислення мовця. Гіпотеза Сепіра-Уорфа стверджує, що різні народи – носії різноструктурних мов – по-різному сприймають фундаментальні категорії навколишнього світу (час, простір, кількість, причину тощо) [1, с. 75]. В експліцитному вигляді цю тезу вперше оприлюднив Уорф (публікації кінця 30-х – початку 40-х рр. ХХ ст. [6, с. 157]. Уорф, вражений мовною різноманітністю,

припустив, що категорії та відмінності кожної мови закріплюють за собою спосіб сприйняття, аналізу та дії у світі. Оскільки мови різняться, то їхні носії також мають різнитися в тому, як вони сприймають об'єктивно подібні ситуації та діють у їхніх межах. Ці ідеї висловлював і вчитель Уорфа Сепір, тому гіпотезу лінгвістичної відносності називають гіпотезою Сепіра-Уорфа.

Задовго до американських лінгвістів подібні думки висловлювали німецькі вчені Й. Г. Гердер і В. фон Гумбольдт. Пізніше зазначену проблему детально розробляли Е. Кассіер і Л. Вайсгербер. Незважаючи на інтуїтивну зрозумілість та загальну прозорість головної тези, гіпотеза лінгвістичної відносності не має загальноприйнятого формулювання, а серед лінгвістів та психологів активно дискутуються основні поняття, якими зазначена гіпотеза має керуватися.

Щодо концептів «Мова» та «Мислення» не існує загальноприйнятої думки. А це робить проблемним аналіз можливого впливу мови на мислення: у яких ситуаціях мова впливає на мислення й культуру, а в яких мислення й культура впливають на мову?

Проблеми, пов'язані з гіпотезою лінгвістичної відносності, дослідники формулюють таким чином: як лексико-граматичні особливості мови корелюють з когнітивними спроможностями носіїв цієї мови? У яких випадках між ними може бути встановлений каузальний зв'язок?

Важливим і цікавим є, зокрема, питання про те, чи впливають мови на концептуалізацію чисел. Адже цифри є найбільш об'єктивним феноменом, з якими ми маємо справу в повсякденному житті.

Число – одна з унікальних категорії людської свідомості та культури, яскравий параметр національної мовної картини світу. Слід зазначити, що в сучасних дослідженнях число не тільки є граматичною категорією; модель числа постає важливою частиною (фрагментом) повної мовної картини світу.

Числівники вже досить давно привертають увагу лінгвістів та етнографів; студіювання цієї частини мови має велике значення для генетичного та ареального дослідження мов.

Створення людством (ще на ранній стадії розвитку) числівників як засобу рахунку стало значним досягненням цивілізації. Ф. Енгельс стверджував, що числа та фігури запозичені виключно з навколишнього середовища, вони не виникли з мислення людини. Десять пальців, за допомогою яких людство проводило першу арифметичну операцію, цілком закономірно сприяли становленню децимальної (десятькової) системи числення. Щоб рахувати, недостатньо мати лише предмети, що підлягають рахуванню, важливо також мати здатність убачати інші ознаки предметів, крім кількісних [3, с. 37].

Саме тому наявність у мовах різних систем числення (двійкової, четвіркової, п'ятіркової, вісімкової, десяткової, двадцятирічної і т. д.)

пояснюється саме за допомогою цих позицій. Людина абстрагується при рахуванні не тільки від якісної специфіки предметів, а й від можливих різновидів їх природного об'єднання, групує їх у множинну форму [8, с. 30].

Попри значну кількість систем числення, лише дві з них найбільш широко представлені: десяткова (децимальна), у якій числівники утворюються за принципом « 4×10 », « 6×10 », « 8×10 » і т. п., та двадцятирічна (вігезимальна), де вони утворюються за моделлю « 2×20 », « 3×20 », « 4×20 » тощо. Д. Й. Едельман цілком обґрунтовано стверджує, що найбільш поширеною є децимальна система числення [8, с. 31].

Важливо зазначити, що децимальна система числення притаманна переважній кількості індоевропейських мов (винятком є мови кельтської групи), а також афразійським, урало-алтайським, китайсько-тибетським, австронезійським мовам, мовам банту в Африці, кечуа й амара в Південній Америці та багатьом іншим.

У багатьох індоевропейських народів встановилася децимальна система числення. Так, значення числа 80 в англійській та російській мовах мотивуються співвідношенням 8:10.

В окремих ареалах індоевропейських мов можна спостерігати вігезимальну систему числення, побудовану на двадцятирічному принципі (наприклад, в індоарійських мовах). Вона може охоплювати всю систему, а може стосуватися одиничних числівників. Так, французи «80» називають *quatre-vingt* – «чотири рази по двадцять». Узагалі у французькій мові існує й децимальна система, і вігезимальна. Данці число «60» позначають словом *tredsindstve* – «три рази по двадцять». У всіх цих випадках, враховуючи споконвічність децимальної індоевропейської системи, можна припустити, що вігезимальні числівники виникли в умовах етнічно-мовних контактів. Це підкреслюють дослідники мов європейського ареалу [8, с. 36].

Учені реконструюють вігезимальну систему в давніх мовах майя та ацтеків та ін.

Вважається, що в обох системах числення як перша еталонна одиниця виступають пальці на руках, а як друга – людина, її пальці як на руках, так і на ногах. Вибір саме цих еталонних одиниць можна ілюструвати матеріалом різних мов, де числівники зберігають етимологічний зв'язок з назвою пальців, кінцівок, людини [8, с. 32]. Д. Й. Едельман знайшла цікаве пояснення щодо децимального та вігезимального рахунку в різних мовах. Мови, у яких пальці рук та ніг мають одну назву, використовують децимальну систему (зокрема, абхазька мова), а мови, у яких пальці рук та ніг мають різну назву, використовують децимальну систему числення (наприклад, табасаранська, даргинська мови) [5, с. 183–184].

Важливим є питання про каузальний план походження вігезимальної системи, проте лише в деяких роботах лінгвістів можна знайти думки щодо цієї проблеми. Так, з погляду А. А. Холодовича, поява двадцятирічної системи числення виникла в період мисливського чи скотарського укладу господарства відповідного суспільства [7, с. 63]. Л. Леві-Брюль писав про народ йорубі, який використовував при рахуванні раковини купками (п'ять, двадцять, двісті) [4, с. 260]. У деяких інших працях формування вігезимальної системи числення пов'язується з «примітивними народами», а створення децимальної системи визнається атрибутом «цивілізованих народів». Проте подібні думки не дають переконливого причинного тлумачення виникнення вігезимальних мов [8, с. 33].

Чи спричиняється це велике розмаїття до практичних наслідків? Було проведено низку досліджень з чисельного пізнання, які доводять, що відмінності в системах іменування чисел можуть впливати на когнітивний розвиток та невербальну продуктивність. Наприклад, було проведено дослідження серед дітей дошкільного віку, які були носіями однієї з азійських мов (китайської, японської, корейської) та носіями англійської, французької, шведської мов. Дітям було запропоновано продемонструвати номери з комбінаціями окремих блоків куба, один короткий куб презентував число 1, а один довгий куб презентував число 10.

Експеримент показав, що діти з азійських країн набагато частіше використовували довгі блоки куба для побудови багатозначних чисел, ніж діти – носії індоєвропейських мов. Коли просили презентувати, наприклад, число 12, діти, які говорять «азійською» мовою, використовували один довгий блок та два окремі короткі блоки, а їх співрозмовники, які говорять індоєвропейською мовою, прагнули вибрати 12 окремих блоків.

Автори стверджували, що числові мовні характеристики можуть мати значний вплив на когнітивне представлення чисел, що у свою чергу може підвищити ефективність інтелектуальних дій [10, р. 410].

Отже, різноманітність міжкультурних відмінностей в системах числення, відмінності в структурі числівників є важливим аргументом на користь експланаторних можливостей гіпотези лінгвістичної відносності.

Важливо підкреслити, що системи числення, як і мови, є соціальними явищами, які залежать від колективного мислення. Мислення тісно пов'язане з типом суспільства. Кожному народові притаманна своя унікальна культура, яка тим чи іншим чином вплинула на систему числення. Адже в кожного етносу усвідомлення чисел відбувалося по-різному. Поняття кількості було тісно пов'язане з розвитком матеріальної та духовної культури. Найбільш розвинені народи могли рахувати до великих чисел за кілька тисячоліть до нашої ери. Прикладом цього слугують шумери, які користувалися шестидесятирічною системою числення, змішаною з іншими [2, с. 13].

Доцільно донести до студентів тезу про те, що ми знаходимося в структурованому середовищі, в соціальному контексті, в системі певних культурних практик і процедур, у межах яких ми отримуємо культурні інструменти та вчимося використовувати їх, модифікуючи або змінюючи. Зближення з людьми, які мають інші культурні цінності та користуються іншими мовами, спричиняється до різноманітності інструментів і практик, пов'язаних з ідеєю числа [9, р. 457].

Отже, необхідно акцентувати увагу студентів на уточненні змісту мовних, ментальних та когнітивних феноменів; на цій основі можливо експлікувати міжмовні відмінності в системах числення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладилина А. А. Размышления о теории Сепира-Уорфа. *Молодежный научный форум. Гуманитарные науки: материалы XXIV студенческой международной заочной научно-практической конференции*. Москва, 2015. № 5. С. 75–79.
2. Зарбалиев Х. М. Числительные в австронезийских языках (языковые системы счисления). Санкт-Петербург; Баку, 2015. 228 с.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Полн. собр. соч.: в 50 т. Москва: Гос. изд. полит. лит-ры, 1961. Т. 20. 827 с.
4. Леви-Брюль Л. *Сверхъестественное в первобыточном мышлении*. Москва: Педагогика-Пресс, 1994. 608 с.
5. Перехвальская Е. В. *Этнолингвистика: учеб. для академ. бакалавриата*. Москва: Юрайт, 2016. 351 с.
6. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку. *Новое в лингвистике*. Москва, 1960. Вып. 1. С. 157–201.
7. Холодович А. А. Патер Шмидт и яфетичекая теория. *Языковедение и материализм*. Москва; Ленинград, 1931. Вып. 2. С. 56–90.
8. Эдельман Д. И. К генезису вигезимальной системы числительных. *Вопросы языкознания*. 1975. № 5. С. 30–37.
9. Beller S. The cultural challenge in mathematical cognition. *Journal of Numerical Cognition*. 2018.
10. Miura I. T., Okomato Y., Kim C. C. Comparisons of children's cognitive representation of number: China, France, Korea, Sweden, and the United States. *International Journal of Behavioral Development*. 1994.

Гозбенко О. О., Щербатюк В. С.

ОБРАЗ КИЄВА У ТВОРЧОСТІ ЗАРУБІЖНИХ ПИСЬМЕННИКІВ

Своїм легендарним минулим, великою кількістю визначних історико-культурних пам'ятників Київ завжди вабив до себе письменників і політичних діячів зарубіжних держав, багато які з них у своїх спогадах оспівували природу й життя Києва.

«...Ось я і побачив цей Північний Рим, це татарське місто з трьомастами церквами, з багатствами Лаври і Святої Софії... А навкруги – українське степове безмежжя. Зовсім не зайве глянути хоч раз на це», [9, с. 91] – так описав красу і велич Києва у листі до Лори де Сюрвіль Оноре де Бальзак, який кілька разів протягом 1847–1850 років разом з Е. Ганською, своєю нареченою, багатою поміщицею із Бердичева,

відвідав нашу столицю. О. де Бальзак відчував себе тут прочанином: для нього Київ – святе місто, подібне до Рима – вічного міста.

Письменник був здивований тим, що кияни знали, читали, шанували його й тому зустрічали дуже люб'язно. *«Уявіть собі, – пише він далі тим самим адресатам, – один багатий селянин прочитав усі мої твори і щонеділі ставить святому Миколі за мене свічку. Щоб побачити мене ще раз, він пообіцяв усім слугам Евіної сестри чимало грошей, якщо вони сповістять його, коли я знову сюди приїду»* [9, с. 92]. Цей епізод – певний показник духовно-інтелектуального стану української столиці, що й тоді не була якимось задвірком цивілізації.

Давня історія та спогади не дуже цікавлять О. де Бальзака. «Сучасність, животрепетні проблеми сьогодення, побутові дрібниці – ось що головне для письменника. О. де Бальзак байдужий до університету чи інших закладів науки, які є окрасою найбільшого українського міста. Його цікавить базар, околиця, словом, те, що живе, пульсує сьогодні. Його вабить нинішній Київ, де з 1834 року запанувало неабияке пожвавлення. Особливо воно під час контракткових ярмарків, на які мало не з усієї України з'їжджалось панство з сім'ями та челяддю» [9, с. 91].

У листі до археографа М. Юзефовича О. де Бальзак писав: *«І ось я подумки звертаюсь у ті місця: Київ з його банями, Київ з його пагорбами, садами і багатствами усміхнеться мені, розвіє сум від літературних праць...»*

Є в письменника нарис «Лист про Київ» – твір парадоксального змісту і парадоксальної долі. По-перше, не дивлячись на назву, у ньому ні слова не сказано про Київ; по-друге, написаний восени 1847 року в маєтку Е. Ганської, він залишився неопублікованим до 1927 року.

«Лист про Київ» – це нарис у формі звернення до Армана Бертена, директора газети «Журналь де деба», у якій О. де Бальзак мав намір надрукувати свої дорожні нотатки. Але намір залишився невиконаним: письменник обірвав «Лист» на середині і залишив рукопис у Верхівні, звідки його в 1854 році переправили вдові митця в Париж.

«Земля без меж, вітри, рівнини, / Лісів там тіні старовинні / Й незмірна неба височінь. / Пливуть тобі назустріч села / І знов зникають в даліні, / Немов прожиті щойно дні / Чи пісня дзвонів невесела» [8], – такою побачив Україну Райнер Марія Рільке у 1900 році. Саме тут, на цій землі, він знайшов жаданий приклад гармонійного єднання людей і природи, стихій і Бога. Саме тут уперше йому відкрився власний шлях. Українська земля викристалізувала в ньому поета.

Київ справив незабутнє враження на австрійця. То «місто, близьке до Бога». А які тут церви і собори! Скільки в них старовинних фресок, ікон, коштовних реліквій! Особливо багато вражень отримав від Софіївського собору, Києво-Печерської лаври. Назавжди зачарували поета пасхальні ночі в соборах, прочани Києво-Печерської лаври, які проходили

пішки сотні кілометрів, щоб зустрітися зі святим місцем. Враження вилилися у збірки «Часослов» і «Розповіді про Господа Бога».

У листах до матері Р. М. Рільке писав: *«Мамо! Я вже два тижні в Києві. Перед цим побував у Ясній Полянці, родовому маєтку Л. Толстого. Безперечно, Київ – то є найсильніші враження. Це «місто близьке до Бога». Я б хотів тут оселитися назавжди. Тут мені відкрилася «одвічна руська сутність», насамперед пам'ятки культури давнини. А які тут церкви і собори, в них багато старих картин і дорогоцінних реліквій. Думаю колись здійснити переклад перлини давньоруської літератури «Слова о полку Ігоревім». А велична лавра, її колії, печери... Це не передати словами...»* [8].

А ще поет любив українське малярство. Залишились у нього сильні враження від ікон київських монастирів. Ось як бачив Рільке живопис собору святого Володимира, який виконав В. Васнецов: *«... Ікона абсолютно відрізняється від італійського віварного взірця. Вона є церковним атрибутом, як золота чаша або давня молитва... Однак той, хто заходить до Київського собору святого Володимира, повинен відразу відчувати, що в цих образах існує життя»* [8]. Р. М. Рільке милувався картинами Левицького, Боровиковського, Ярошенка, Рєпіна. Зберігав українські сувеніри: шовкову хустку та срібний візантійський хрест. Подорож розбудила у поетові інтерес до історії Київської Русі, козацької пісні.

«В Україні я дозрів як письменник», – писав про свою першу батьківщину поляк Ярослав Івашкевич. Народився письменник в Україні, у селі Кальник на Вінниччині в польській родині бухгалтера в поміщицькій садибі. Навчався в 1912–1918 роках у Києві – на юридичному факультеті Київського університету і в консерваторії. У 1918 році виїхав назавжди до Польщі, хоча зв'язків з Україною ніколи не припиняв протягом свого напруженого культурного життя і на дипломатичній роботі.

Київ був ремінісценцією молодості поета. Із Києва він розпочав свою життєву мандрівку. Знаходимо у Я. Івашкевича три вірші про Київ у збірці *«Мара погоду»* («Карта погоди»): *«Круглоуніверситетська»*, *«Блакитний палац»* і *«Ярославові дочки»*. Ці три вірші, написані під кінець життя, підсумовують у поетичному спогаді все ті ж самі ідейні та художні орієнтири Я. Івашкевича. Вони говорять про велике мистецтво, про власний творчий і життєвий шлях, про історію.

Прадавній історії Києва присвячено вірш *«Ярославові дочки»*. Київ тут постає одним із важливих центрів середньовічної Європи. Ярослав, недаремно званий Мудрим, відправляє своїх дочок по світу, аби вони мирними шляхами наближали світ до брам Києва: *«Далеко їм їхати! Взавши / Свічки, вирушають: Анна – / В Париж, Настасья – до угрів, / В Норвегію – Лизавета. / Спинлися на порозі, / Дивляться пильно й*

відчайно. / Батьки кажуть в світ їм їхать: / – Києве зельний. Прощай-но! / А з протилежного муру, / Де вгнулась арка строката, / За ними спідлоба стежать / Проникливі очі брата».

Прізвище італійського архітектора Бартоломео Растреллі тісно пов'язане з Києвом. У Я. Івашкевича воно поєднується зі спогадом про ранній київський період його молодості. Вірш «*Блакитний палац*» є автобіографічною картиною, уписаною в київський ландшафт і зорієнтованою до центру, зі спорудженими Растреллі царським палацом і Андріївською церквою, що владарює над Дніпром і набережним Подолом. Тут шмигав хлопець «із довгими ногами»: «*Люди! Ви, може, зустріли – / В парку, де липи дебелі, / Там хлопець не йшов довготілий / Біля палацу Растреллі? / Хлопчик той був не без тямі, / Хоч зовсім не відав світу, – / Не дав себе вхнути в яму, / Тож можна його зустріти. / Недавно парком зеленим / Біля палацу Растреллі / Йшов він, подібний до мене, – / Зник десь в чортівській крутелі...» [10, с. 72].*

«*Я не зустрічав монографій Растреллі, – пише Івашкевич у Петербурзі. – Але цей архітектор заслуговує на детальне дослідження, на осмислення всіх елементів, із яких складається його особливий стиль. Для мене він, цей стиль, пов'язаний зі спогадом про перші міські враження. Собор святого Андрія в Києві зрісся з першими моїми враженнями від цього міста. Растреллі був архітектором, до якого я відчував повагу ще у віці 4–5 років. Срібний київський собор був провісником зеленого Зимового палацу і сафірового палацу в Царському Селі».*

Незважаючи на факт втрати рідної вітчизни, чим безперечно була для Я. Івашкевича Україна, мала батьківщина залишалася актуальною та живою в пам'яті поета. «*Київ – це частина творчої, хоча досить глибоко прихованої біографії Я. Івашкевича, це перспектива дитинства, початку... Київ – міф світлий, міф джерела, народження» [3].*

У Києві, на лівому березі Дніпра, вінчався з видатною російською поетесою Анною Ахматовою Микола Гумільов. Згодом А. Ахматова так напише про цей період свого життя: «*Давній Київ ніби вимер, / Дивний мій приїзд. / Над рікою Володимир / Чорний хрест підніс. / Серед саду темнокорі / Липи й осокір, / І до Бога світять горі / Діаманти зір. / Шлях високий, шлях офіри / Тут закінчу я, – / Де лиш ти, мені до міри, / І любов моя» [2].*

Київ, Одеса, Севастополь, на думку А. Ахматової, брудні, галасливі. Їй не подобалися пихаті купчихи, що не мають ніякого смаку. У своїх спогадах про дореволюційний Київ вона зізнавалася, що не любила це місто багачів і цукрозаводчиків. Минуло декілька років, і в Ташкенті під час війни, згадуючи про Київ, А. Ахматова зауважувала, що жилося їй там важко і не за власною волею, але з роками спогади про неперевершені споруди Софійського собору, Печерської лаври починають зігрівати душу.

У 1915 році поетеса пише вірш, пов'язаний із Київською Софією: «*І*

*в Київському храмі Премудрості Бога / Поклялась я тобі край святого
стола, / Що буде моєю твоя дорога, / Куди б вона не вела. / Все те почули
янголи злотні / І в білій труні Ярослав. / Як голуби, в'ються слова
незворотні, / Що їх мені Бог послав. / Коли мені тяжко, я бачу ікону / І
сходинок дев'ять на ній. / І в голосі грізнім Софійського дзвону /
Вчувається голос твій» [1].*

*«Так тяжельй колокол Мазепы / Над Софийской площадью
гудит», – так писала А. Ахматова в тривожних віршах 1921 року про
Київський храм святої Софії. Але тут же пригадувала й милі її серцю ліси в
околицях Києва, і в цих же віршах з'являлися усміхнені рядки про те, що
той самий дзвін «...в лесах заречных, примиренных / Веселит пушистых
лисенят».*

У старості А. Ахматова подумки поверталася до улюбленого Софійського собору. Згадувала вона мармуровий саркофаг, що знаходиться в соборі, де похований Ярослав Мудрий, і записала коментарі до своїх попередніх заміток: «Учені говорять, що мармурова гробниця Ярослава Мудрого набагато старша його часу й зроблена у Візантії».

Отже, Київ з його величними пам'ятниками архітектури, із його відбитою в камені історією, із його садами і парками, із лісами, що оточують місто, сприяв поглибленню почуття гармонії, усвідомленню А. Ахматовою рідної історії.

*«Місто прекрасне, місто щасливе. Над Дніпром, що широко
розкинувся, усе в сонячних плямах. Зараз в ньому велика втома після
страшних гуркітливих років. Спокій. Але трепет нового життя я чую.
Його відбудують, знову закиплять його вулиці, і стане над річкою, яку
Гоголь любив, знову царське Місто» [5], – це про Київ, місто, де життя
проходить у білому кольорі, де тихо й спокійно, де літом – сонячні вулиці,
а взимку падає не холодний, не жорсткий, великий лагідний сніг. Так про
улюблене місто писав Михайло Булгаков.*

Російський письменник Михайло Булгаков народився у Києві. Це місто він упродовж свого нетривалого життя любив особливою любов'ю. Рідне місто письменника згадується у всіх його творах, хіба що крім роману «Життя пана де Мольєра». Особливо багато описів Києва в романі «Біла гвардія»: «Як багатоярусні стільники, димлося, і шуміло, і жило Місто. Прекрасне в морозі і тумані на горах, над Дніпром. Цілими днями підіймався гвинтами із незліченних труб дим до неба. Вулиці курилися димкою, і скрипів збитий велетенський сніг» [5].

У ранньому оповіданні «Я убив» герой доктор Яшвін, у якому легко можна впізнати самого автора (гра слів: «Яшвін» – «я ж він»), говорить так: «Ах, які зірки в Україні. От майже сім років живу в Москві, а все-таки тягне мене на батьківщину. Серце щемить, хочеться іноді болісно в поїзд ... і туди. (...) Немає кращого міста на світі, ніж Київ» [6]. Тужить за Києвом і герой п'єси «Біг»: «А Київ! Ех, Київ-місто, краса (...)! Ось так

Лавра палає на горах, а Дніпро, Дніпро! Неймовірне повітря! Неймовірне світло! Трави, сіном пахне, схили, доли, на Дніпрі чорторий!» [4]. У нарисі «Київ-Місто» Булгаков назве Київ «перлиною», «неспокійним місцем», «містом прекрасним і щасливим».

На думку М. Петровського, «Київ у Булгакова не в зображенні рідного міста, не в назвах київських реалій... Його модель світу була киевоцентричною. Він, якщо можна так висловитися, мислив Києвом» [7].

Отже, Київ оспіваний багатьма письменниками, як «вічне місто», «місто, близьке до Бога», «Північний Рим», «чарівне місто», «чудове, дивне, неймовірне», «мальовниче золотoverхе». Тут народилися, жили, працювали чи просто споглядали М. Булгаков, А. Ахматова, Б. Пастернак, О. де Бальзак, Р. М. РПрте всіх їх об'єднувало головне – щира, палка і пристрасна любов до Києва, якою неможливо не захоплюватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анна Ахматова «У київським храмі Премудрості Бога...» (оригінал і переклад). URL: http://www.e-litera.com.ua/upload/grade-11/demo/oryginal-Akhmatova_3.pdf.
2. Ахматова А. Давній Київ ніби вимер... URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=1446>.
3. Бакула Б. Київ і Петербург Ярослава Івашкевича. *Парадигма*. 2011. Вип. 6. С. 22–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/paradig_2011_6_5.
4. Булгаков М. Бег. Восемь снов: пьеса в четырех действиях. URL: <http://book-online.com.ua/read.php?book=2926>.
5. Булгаков М. Белая гвардия. URL: <http://book-online.com.ua/read.php?book=2975>.
6. Булгаков М. Я убил. URL: http://smartfiction.ru/prose/i_killed/.
7. Петровский Мирон. Мастер и город. Киевские контексты Михаила Булгакова. URL: <https://www.rulit.me/books/master-i-gorod-kievskie-konteksty-mihaila-bulgakova-read-402431-1.html>.
8. Райнер Марія Рільке. URL: https://techerworldlit.at.ua/publ/literaturne_kraeznavstvo/rajner_marija_rilke/6-1-0-59.
9. Шкляр Г. Північна Зоря О. де Бальзака: повість-есеї. Вінниця: ВОКП «Книжково-журнальне видавництво «Тірас», 2003. 124 с.
10. Ялтанець Т. Л. Зарубіжні письменники та Україна: інформаційний посібник. 9–11 класи. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 96 с.

Головчанська Т. О., Савельєв О. П.

ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ – ЗАПОРУКА УСПІШНОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ

*Єдність знання поглиблює
систематизацію понять*

Н. Бор

Проблема інтеграції навчання і виховання в школі важлива і сучасна як для теорії так і для практики. Її актуальність продиктована новими соціальними запитами, що висувуються до школи і зумовлена змінами у сфері науки і виробництва.

Сучасна система освіти спрямована на формування високо освіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків явищ і процесів, які мають цю картину. Предметна роз'єднаність стає однією з причин фрагментарності світогляду випускника школи, в той час як у сучасному світі переважають тенденції до економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції. Таким чином, самостійність предметів, їх слабкий зв'язок один з одним породжують серйозні труднощі у формуванні в учнів цілісної картини світу, перешкоджають органічному сприйняттю культури.

Інтеграція, на наш погляд, належить до числа дидактичних принципів і не буде перебільшенням сказати про неї як про першу серед рівних. Інтегровані уроки, на нашу думку, сприяють формуванню цілісної картини світу у дітей, розумінню зв'язків між явищами в природі, суспільстві та світі в цілому.

Сучасна природничо – математична освіта, у відповідності до загальнонаукових тенденцій та вимог часу, все активніше та більш впевнено рухається у напрямку інтеграції. Інтеграція – одна з найперспективніших інновацій. Диференціація і інтеграція навчання – необхідні умови розкриття творчої індивідуальності особистості учня та вчителя в контексті сучасної освіти.

Актуальність інтеграції полягає в тому, що у сучасному світі одним з критеріїв випускника школи є високий рівень знань, що включає в себе достатнє підґрунтя для продовження освіти. А щоб випускник відповідав цим вимогам, потрібно у школі закласти учням основи цілісного підходу до вивчення процесів, що відбуваються у навколишньому світі.

Інтегровані уроки мають значні переваги над звичайною подачею матеріалу: світ, що оточує дитину, пізнається нею як єдине ціле; активне пізнання оточуючого світу, розвиток логічного мислення, комунікативних здібностей; розвиток мови, формування уміння порівнювати, робити висновки; зниження перевантаженості учня; використання значних резервів окремих предметів у їх поєднанні, забезпечення глибини та взаємоперетворення різних навчальних тем; знання з однієї галузі наук ґрунтується на знаннях з іншої; самореалізація, самовираження, розвиток творчості вчителя та учнів.

Різновидом інтегрованого уроку є бінарний урок. Ми пропонуємо конспект такого уроку з основ здоров'я та математики у шостому класі «Вплив алкоголю на організм людини». Під час уроку розкрито вплив алкоголю на організм людини з точки зору біології та валеології. Кращому усвідомленню учнями негативного впливу цієї шкідливої звички сприяв розв'язок задач на протиалкогольну тематику, для чого було використано збірник задач «Збірник задач на протиалкогольну тематику», Москва, 1914 р. Відбувалася інтеграція предметів: основ здоров'я, математики, біології, економіки, історії.

Тема. Корисні та шкідливі звички. Вплив алкоголю на організм людини

Мета (основи здоров'я): надати учням достовірну інформацію про алкоголь; показати негативний вплив на здоров'я шкідливої звички – вживання алкоголю; розвивати в учнів логічне мислення, пам'ять, увагу, вміння працювати у групах; сприяти розвитку відповідального ставлення до власного здоров'я; виховувати інтерес до вивчення предмету «основи здоров'я».

Мета (математика): удосконалювати вміння розв'язувати задачі на відсотки; розвивати логічне мислення учнів, чіткість і послідовність у викладенні думок; сприяти формуванню економічної компетентності учнів; виховувати дисциплінованість, самокритичність, уважність; формувати творчу особистість.

Тип уроку: бінарний урок.

Обладнання: презентація до уроку, ноутбук, проектор, екран, підручник «Основи здоров'я» (І. Бех, Т. Воронцова, В. Пономаренко, С. Страшко; Київ, Алатон, 2014), клей, папір формату А3, картинки «Здоровий спосіб життя», маркери, збірник задач «Збірник задач на протиалкогольну тематику» Москва, 1914 р., підручник «Математика. 6 клас» (О. С. Істер; Київ: Генеза, 2014).

Інтеграція предметів: основи здоров'я, математика, основи економічних знань.

Хід уроку

I. Організаційний момент.

Учитель ОЗ:

Доброго дня! Сьогодні у нас з вами незвичайний урок. Як ви гадаєте, чому? (відповіді учнів)

Так, дійсно, з вами сьогодні одночасно будуть працювати два вчителі – основ здоров'я та математики.

Учитель математики:

Доброго ранку! Сьогодні ми спробуємо під час уроку поєднати два предмета: математику та основи здоров'я. сподіваюсь у нас це вийде вдало.

II. Повідомлення теми та мети уроку (записи у зошит)

Учитель ОЗ:

Сьогодні ми з вами познайомимося із впливом алкоголю на організм дорослої людини та підлітка, поговоримо про наслідки вживання алкоголю, поміркуємо про потребу здорового способу життя.

Учитель математики: розв'яжемо задачі на всі дії та відсотки.

III. Актуалізація опорних знань.

ОЗ

Вправа «Асоціативний куш» (на дошці)

– З чим у вас асоціюється поняття «алкоголь» ?

Математика:

Вправа «Мозковий штурм»

- Що називається відсотками?
- Як знайти відсоток від числа?
- Як знайти число за його відсотками?
- Яку частину складає 1 копійка від 1 гривні?
- Скільки це складає відсотків?
- Як перевести десятковий дріб у звичайний?
- Як перевести звичайний дріб у десятковий?

IV. Основна частина уроку.

1. Об'єднання у 4 групи за порами року:

«Зима» → вплив малих доз алкоголю;

«Весна» → вплив середньої дози алкоголю;

«Літо» → вплив великої дози алкоголю;

«Осінь» → наслідки вживання алкоголю для родини, інших людей, суспільства.

Робота з підручником, повідомлення учнів. Підведення підсумків.

2. Робота з презентацією:

Слово вчителя математики.

На проблему пияцтва та його наслідки у нашій країні звертають увагу дуже давно. Так, більше 100 років тому навіть було створено підручник для всіх типів шкіл «Збірник задач на протиалкогольну тематику», яким ми сьогодні з вами скористаємося.

Слово вчителя ОЗ.

Вплив алкоголю на фізичні та розумові здібності дітей (пояснення за презентацією)

Колективна робота (розв'язання задач):

Задача № 65.

В одній школі з кожної сотні учнів – дітей п'яниць – 36 було лінивих, 11 недотепних, 23 неуважних, 18 – невстигаючих з усіх предметів. Скільки дітей з цієї сотні навчалися гарно?

Слово вчителя ОЗ.

Вплив алкоголю на матеріальний статок та добробут родини (пояснення вчителя за презентацією).

Колективна робота (розв'язання задач):

Задача № 96.

Робітник отримав у суботу від хазяїна заробіток за 6 днів з розрахунку 1 гривня 25 копійок за день, та премію за 8 годин по 50 копійок за годину. Дорогою додому, де на нього чекали дружина та двоє дітей, приятелі вмовили його зайти до шинку випити пляшку пива. У шинку вони втрюх випили дюжину (12 шт.) пива по 12 копійок за пляшку, викурили

50 шт. цигарок по 6 копійок десяток, дали стряпчому на чай 15 коп. Потім випили горілки, заплативши 3 гривні 35 копійок. Робітник також програв у більярд 3 гривні 40 копійок. Програш платити не хотів, побився, розбив дзеркало, за що заплатив 5 гривень. Дорогою додому п'яниця впав та не помітив, як з кармана викотилася срібна гривня та загубилася. Скільки грошей із свого заробітку приніс робітник-п'яниця додому своїй родині?

Слово вчителя ОЗ.

У багатьох країнах світу панує голод. А ми витрачаємо корисні продукти харчування на виробництво спирту. В результаті – зменшення кількості поживних продуктів харчування.

Колективна робота (розв'язання задач):

Задача № 155.

Щорічно в державі на виготовлення спирту використовується 220 мільйонів пудів (1 пуд = 16 кг) різних корисних продуктів. Причому 80% з них складає картопля, а остачу – зерно. Дізнайтеся кількість картоплі та зерна, що використовуються у спиртовому виробництві.

3. Рухавка «Ми – щасливі!» (відео супровід)

V. Закріплення матеріалу.

Об'єднання у чотири групи за кольоровими квітками.

Завдання для груп:

«Червоні квітки».

Розв'язати задачу. Скільки витрачають за тиждень, місяць, рік на шкідливу звичку в родині, якщо купують одну пляшку горілки кожного дня за ціною 72 гривні?

«Фіолетові квітки».

Поміркуйте, як з користю можна було б витратити гроші, якби їх не довелося витратити на придбання алкоголю? Створіть постер.

«Сині квітки»

За допомогою картинок, клею, маркерів створіть постер «Здоровий спосіб життя».

Захист міні-проектів.

VI. Підсумок уроку. Оцінювання роботи учнів.

Вправа «Вільний мікрофон» (учні за бажанням відповідають на поставлені питання) :

– Що нового ви дізналися під час уроку?

– Що для вас було найцікавіше?

VII. Завершення уроку.

Взятися за руки (у колі) та разом крикнути: «Будьмо здорові!»

VIII. Домашнє завдання.

ОЗ: Опрацювати § 16; написати твір-мініатюру «Чому я обираю здоровий спосіб життя».

Математика: виконати № 718 (1), 720.

ЛІТЕРАТУРА

1. Браже Т. Г. Інтеграція предметів у сучасній школі. *Література в школі*. 2004. № 5. С. 150–154.
2. Данилюк Д. Я. Навчальний предмет як інтегрована система. *Педагогіка*. 2007. № 4. С. 24–28.
3. Дік Ю. І. Інтеграція навчальних предметів. *Сучасна педагогіка*. 2008. № 9. С. 42–47
4. Збірник задач на протиалкогольну тематику: посібник для викладання арифметики в нижчих школах усіх відомств / укл.: М. М. Беляєв, С. М. Беляєв. Москва, 1914.
5. Істер О. С. Математика: підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2014. 296 с.
6. Істоміна М. Б. Як зробити уроки математики краще? *Початкова школа*. 2007. № 1. С. 35.
7. Основи здоров'я: підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів/ І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко. Київ: Вид-во «Алатон», 2014. 200 с.

Holub O., Lunhu Yu.

RENDERING LEXICAL UNITS EXPRESSING PRECISION INFORMATION WHILE INTERPRETING FROM UKRAINIAN INTO ENGLISH

Interpretation is one of the most complicated types of translation. Interpreters do not see the source text, but perceive it aurally (hence the problems caused by background noise, speaker's articulation problems, nervous tension and consequent forgetting the source information etc.), interpreters do not have enough time for working out the best model possible and rely exclusively on their language skills and overall knowledge of the subject.

One of the factors that make the interpreters' work even more complicated is functioning of precision information in the source text. Such units are traditionally subdivided into numeric and verbal. Rendering numeric precision information acquires particular significance in interpretation as it should be correctly memorized, set down utilizing interpreter's short-hand and rendered adequately. Verbal precision information encompasses lexical units denoting people's proper names, positions, ranks, titles, etc. The translation of such language signs requires thorough knowledge of state and governance structure, of hierarchical positions in Ukrainian, international and foreign state and private bodies, organizations, corporations, etc. The difficulties in rendering precision words in written translation should not be overlooked. Though it is traditionally believed that people's proper names are not translated, their rendering is regulated by some rules which should be followed as well. The number of lexical units denoting precision information is continuously growing and no dictionary can cope with the constant influx of such words, so the analysis of the primary ways of their rendering in translation and interpretation

seems topical.

In interpretation as well as in translation the precision information should first of all be identified. The translator/interpreter understands that this or that lexical unit functions not as a common but as a proper name, and is, accordingly a name of a brand, a person's name (*Major*) or a title (*major*). While interpreting the primary task of the interpreter will be to memorize, take notes and render adequately such units depending on his/her knowledge of the field. While translating, we recommend turning to various reference sources in the search for a traditional equivalent or to the special dictionaries of proper names. Though the general rule of rendering people's proper names reads that they should be transliterated using Latin letters in translations from Ukrainian into English, a lot of them have traditional equivalents. In translations from English one uses transliteration, transcription, explication, loan translation while rendering proper names, though many of them are preserved in their original form.

Specific nature of units denoting people's proper names and positions, titles and ranks in every language gives rise to the problems in translating such language signs. Analysis of these aspects in rendering precision information has been based on articles contributed to the magazines *Український тиждень* and 'The Ukrainian Week'. While preparing for interpreting one should compile a glossary containing terms referring to the sphere of governance and governmental bodies with their equivalents. Analysis of the practical material proves that the most frequently used are such as: *President of Ukraine, Chairman of the Verkhovna Rada, Verkhovna Rada of Ukraine, Government, National Police, Security Bureau of Ukraine (SBU), Prosecutor's Office, National Anti-Corruption Bureau (NABU), Specialised Anti-Corruption Prosecutor's Office (SAP), National Agency on Corruption Prevention (NAZK), Armed Forces of Ukraine, State Border Service, National Guard, State Emergency Service, NGOs, Volunteers organizations, National Bank of Ukraine* [15], *the Special Communication and Information Service (SCIS), Central Electoral Commission* [9].

The position of language units denoting people's proper name and positions do not usually coincide in English and Ukrainian sentences. In English the name often precedes the position, while in Ukrainian the position is in most cases mentioned before a person's name: *керівник Служби з питань інформаційної безпеки РНБО України Валентин Петров* [9] – *Valentyn Petrov, Head of the Information Security Department at the National Security and Defense Council* [14], *заступник голови ЦВК Андрій Магера* [9] – *Andriy Mahera, CEC Deputy Head* [14], *спікер Українського кіберальянсу Шон Таунсенд* [9] – *Sean Townsend, spokesman for the Ukrainian Cyber Alliance, an activist cyber-security group* [14]. Though the reversed order of name and position is quite possible in English: *міністр закордонних справ Павло*

Клімкін [2] – *Ukraine’s Foreign Minister, Pavlo Klimkin* [16], спеціальний посланник уряду Німеччини з питань реформ у галузях урядування та децентралізації в Україні Георг Мільбрадт [2] – *Germany’s special envoy to Ukraine on reform in governance and decentralization, Georg Milbradt* [16], заступник міністра юстиції, уповноважений у справах Європейського суду з прав людини Іван Ліщина [6] – *Deputy Justice Minister and Ombudsman to the European Court of Human Rights, Ivan Lishchyna* [11]. If several units denoting ranks, positions, titles etc. are used, the order of units will be a bit different: *заступник начальника штабу НАТО, керівник директорату військового співробітництва генерал-майор Odd Egil Петерсен* [7] – *Major General Odd Egil Pedersen, Deputy Chief of Staff of NATO’s Military Partnerships Directorate* [12].

The tendency to preserve the proper names functioning in the English source text in their original form, i. e. written in Latin letters has as well been observed. Such direct transference of the original spelling of various types of proper names helps to avoid ambiguity. This group is being constantly expanding and for the time being includes such units as names of prominent scholars, actors, writers, politicians as well as names of companies and corporations, brands, periodicals, music bands, songs, IT-products, etc. [5, с. 8–9]. For example: «*Останні досягнення в розвитку технології Translation Memory й збільшення об’ємів корпусів виводить цей спосіб на абсолютно новий рівень машинного перекладу*» [1, с. 179] (the article cited is: Garcia I., Stevenson V. Google Translator Toolkit. Free web-based translation memory for the masses. *Multilingual*. 2009. September. P. 16–19.).

Thus, while rendering precision information depending on its type one should apply transcription, transliteration, loan translation, direct transference, etc. It is also advisable to put dictionaries of proper names containing traditional equivalents to good use.

REFERENCES

1. Башманівський О. Проблеми машинного перекладу заголовків публікацій ЗМІ за допомогою програмних продуктів вільного доступу. *Південний архів. Філологічні науки*. Херсон, 2017. Вип. LXXI. С. 178–181.
2. Ворожбит О. Георг Мільбрадт: «Децентралізація – це те, що творить зміни в головах». *Український тиждень*. 2018. № 23 (551). URL: <https://tyzhden.ua/Politics/215046>.
3. Голуб О. М., Мірошніченко Д. О. Типові помилки студентів при передачі українських власних імен людей латиницею у перекладах з української на англійську мову. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології*. Слов’янськ, 2016. Вип. 3. С. 246–252.
4. Дмитриева Л. Ф., Кунцевич С. Е., Мартинкевич Е. А., Смирнова Н. Ф. Английский язык. Курс перевода. Москва–Ростов-на-Дону: Изд. центр «MapT», 2005. 304 с.
5. Ермолович Д. И. Методика межъязыковой передачи имен собственных. Москва: ВЦПНТЛД, 2009. 88 с.
6. Лапаев Ю. Іван Ліщина: «ЄСПЛ і є одним із найкращих міжнародних

інститутів, який допоможе Україні встановити факт російської агресії». *Український тиждень*. 2018. № 6 (534). URL: <https://tyzhden.ua/Politics/209168>.

7. Лапаєв Ю. Одд Егіл Педерсен: «Ми хотіли б максимально уважно розглянути ваш досвід антитерористичної операції на Донбасі». *Український тиждень*. 2017. № 44 (520). URL: <https://tyzhden.ua/World/203056>.

8. Лапаєв Ю. Райнелл Андрійчук: «Українська влада почала працювати наполегливіше в реалізації кроків, які зможуть привести країну до НАТО». *Український тиждень*. 2017. № 16 (492). URL: <https://tyzhden.ua/Politics/190524>.

9. Лапаєв Ю. Сценарії зриву виборів: три тузи в рукаві. *Український тиждень*. 2018. № 9 (537). URL: <https://tyzhden.ua/Society/210174>.

10. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності. Вінниця: Нова книга, 2013. 376 с.

11. Lapayev Yu. Ivan Lishchyna: “The ECHR is one of the best international institutions to help Ukraine establish Russia’s aggression”. *The Ukrainian Week*. 2018. № 2 (120). P. 28–29.

12. Lapayev Yu. Odd Egil Pedersen: “We would like to try to understand how the experience you have fighting the terrorists in the Donbas area may influence the way NATO does operations”. *The Ukrainian Week*. 2017. № 11 (117). P. 20–21.

13. Lapayev Yu. Raynell Andreychuk: “Ukrainians have started to work more consistently on the issues that could lead them to NATO”. *The Ukrainian Week*. 2017. № 5 (111). P. 13–15.

14. Lapayev Yu. Three cards up the sleeve. *The Ukrainian Week*. 2018. № 3 (121). P. 26–28.

15. *The Ukrainian Week*. 2017. № 11 (117).

16. Vorozhbyt O. Georg Milbradt: “Decentralization changes how people think”. *The Ukrainian Week*. 2018. № 7 (125). P. 18–20.

Голуб О. М.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Сучасне суспільство висуває чіткі вимоги до фахівців з усного перекладу: вільне володіння рідною й іноземною мовами, вміння переключатися з однієї на іншу, вміння переключатися з аудіювання на говоріння, здатність витримувати психологічні навантаження, обізнаність у різних сферах життєдіяльності людства, послідовне дотримання етикету і правил професійної етики.

Університетський курс усного перекладу обмежений у часі, тому включити до нього матеріал усіх сфер життя не видається можливим. Як обрати галузь, у межах якої можна формувати важливі для тлумача уміння та навички? Л. М. Черноватий окреслив вимоги до такої галузі, вказавши, що вона: 1) має бути відносно простою з погляду оцінювання концептуальної програми автора тексту оригіналу та врахування когнітивно-культурних факторів; 2) щонайменше на початковому етапі не потребує значного запасу специфічної термінології й необхідності розв’язання складних перекладацьких проблем; 3) не містить надмірної кількості складних імплікатур [2, с. 184]. Вчений вважає, що

найоптимальнішою у цьому відношенні є громадсько-політична сфера. Враховуючи, що під час попередньої підготовки студенти опановують значний обсяг лексичних одиниць у цій галузі, мають вільно володіти кліше, що у ній застосовуються, засвоїли відомості про громадсько-політичне життя України й англomовних країн у процесі вивчення дисциплін загального й фахового циклів підготовки, погодимось з тим, що включення матеріалу цієї сфери життєдіяльності людини є актуальним для підготовки фахівців з усного перекладу. Можемо з достатньою точністю спрогнозувати, що майбутні тлумачі здійснюватимуть усний переклад у таких галузях, як: право, економіка, наука і техніка. Відбір матеріалу для підготовки фахівців усного перекладу має враховувати також особливі потреби регіону. Вважаємо, що для Донецької області наразі вельми актуальним є співробітництво із зарубіжними гуманітарними організаціями, тому до системи підготовки маємо долучити матеріал з галузі психології. Загальна система галузей, на матеріалі яких проводиться підготовка фахівців з усного перекладу, буде виглядати таким чином: *Interpretation in the field of State Governing* (The Executive Branch. The Legislative Branch. The Judicial Branch.); *Interpretation in the field of Psychology* (History of Psychology. Research Methods and Cognitive Psychology.); *Interpretation in the field of Economics* (Structure of Economy. Economic Growth Conditions. Inflation and Competitiveness.); *Interpretation in the field of Law* (Courts. Legal Procedure. Civil Cases. Legal Procedure. Criminal Cases.); *Interpretation in the field of Sciences* (Terminology in Physics. Terminology in Algebra. Terminology in Chemistry).

Викладання курсу усного перекладу орієнтується на те, щоб дати студентам процедурне (навички і уміння), а не декларативне (теоретичне) знання. Мовні й мовленнєві уміння і навички сформовані у студентів під час вивчення попередніх курсів. Навчальна дисципліна «Усний послідовний переклад» орієнтується на формування й удосконалення іншого кола навичок і умінь. Серед основних навичок й умінь, необхідних усному перекладачеві, дослідники виділяють такі: навички вибіркової стратегії у сприйманні тексту оригіналу (виділення основної інформації у тексті); навичка сегментування тексту оригіналу; навичка імовірнісного прогнозування; навичка контекстуальної здогадки; уміння синхронізації кількох видів діяльності (наприклад, читання та говоріння – для перекладу з аркуша); навички запам'ятовування; навички й уміння пошуку та прийняття перекладацьких рішень; навичка переключення з мови на мову; навички лексико-синтаксичного варіювання; навички використання найуживаніших перекладацьких відповідників; навички компресії тексту; навички техніки говоріння [2, с. 264].

Відповідно до виробленої системи навичок й умінь розробляється система вправ. Модель формування основних умінь майбутнього тлумача з

англійської українською та з української англійською мовою включає тренування техніки мовлення, тренування пам'яті, прийомів роботи з прецизійною інформацією, умінь прогнозування, компресії, розвиток уваги, навичок укладання глосарієв, умінь перекладу з аркуша, перекладу текстів різних жанрів; передбачає великий обсяг вправління із зазначених практичних аспектів перекладу.

Комплекс вправ практичного курсу з усного перекладу, по-перше, містить *pre-interpretation activities*: дихальну гімнастику, тренування артикуляції шляхом вимовляння скоромовок вихідною і цільовою мовами, вправи на розвиток пам'яті. Студентам пропонується повторити цифрові або вербальні дані, прослухати тексти і повторити основну інформацію. Орієнтуватися треба на виділення суб'єкта дії – змісту дії – об'єкта дії. У процесі тренування підвищується складність текстів і рівень деталізації. Одночасно можливе і вироблення уміння синхронізації дій, коли під час прослуховування одного тексту для запам'ятовування, студентам пропонується читати інший текст, рахувати про себе тощо. Для розвитку навичок компресії тексту пропонуються вправи на пошук основної інформації, створення опорних пунктів пам'яті. Для розвитку навичок прогнозування студентам пропонуються вправи з такими завданнями: *завершіть висловлювання, за поданими заголовками відновіть зміст статті, за поданими словами та словосполученнями відновіть зміст тексту* тощо. Віднесемо до етапу підготовки також вправи на укладання глосарієв, *mind mapping* та ін. Рівень засвоєння включених до глосарієв термінів, словосполучень, різних груп власних назв тощо можна перевірити за допомогою диктанту-перекладу.

Далі йде етап формування власне перекладацьких умінь. Для формування навички контекстуальної здогадки пропонується переклад речень на різні контекстуальні значення однієї лексичної одиниці. Навички та уміння пошуку і прийняття перекладацьких рішень найчастіше відпрацьовують у процесі виконання перекладу з аркуша. Для автоматизації навички переключення з мови на мову пропонуємо переклад інтерв'ю, в яких «тлумач» має перекласти питання «журналіста» з рідної іноземною мовою, а відповіді «респондента» – рідною з іноземної, і навпаки.

На цьому етапі також пропонуються вправи на синтаксичне розгортання (переклад ядра висловлювання, переклад повної фрази), переказ ТО рідною мовою, абзацно-фразовий переклад, заміну виділених слів синонімами з подальшим перекладом, синтаксичні трансформації (актив – пасив), лексичні трансформації (антонімічний переклад, опущення). Особливої ваги у курсі усного послідовного перекладу набуває переклад аудіотекстів і відеоматеріалів. Складність вправ має підвищуватися, а відношення підготовчих вправ до власне перекладацьких

має поступово змінюватися на користь останніх.

Яких результатів можна досягти, застосувавши таку модель підготовки майбутніх фахівців з усного перекладу? Прогнозується, що студенти володітимуть методами наукового аналізу і структурування мовного матеріалу з урахуванням класичних і новітніх методологічних принципів; зможуть чітко й виразно висловлювати думку, використовувати знання законів техніки мовлення: правильну постановку дихання, розвиток голосу, чітку та зрозумілу дикцію; оперуватимуть експресивними, емоційними, логічними засобами мови та спрямовуватимуть їх для досягнення запланованого прагматичного результату. Завдяки інтенсивній програмі підготовки майбутні тлумачі позбудуться хвилювання, нервування, навчатися приймати правильні перекладацькі рішення, витримувати психологічні навантаження. Як вже вказувалося раніше, через обмеження у часі курс готує слухачів до здійснення усного перекладу лише у декількох галузях людської діяльності, проте варто підкреслити, що, ознайомившись із моделлю роботи над формуванням перекладацької компетенції на матеріалі обраних сфер життя, майбутні фахівці зможуть самостійно ефективно підготуватися до роботи у тій галузі, де потрібна робота тлумача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб О. М. A Course in Interpretation. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 206 с.
2. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу. Вінниця: Нова книга, 2013. 376 с.

Голубенко Ю. П.

ЖОВТЕ ЛИСТЯЧКО ЛЕТИТЬ, ПІД НОГАМИ ШЕЛЕСТИТЬ (урок української мови)

Мета: учити висловлювати свої думки в логічній послідовності; розвивати зв'язне мовлення учнів; збагачувати їх активний словник, творчі здібності, спостережливість; виховувати любов до природи.

Матеріали та обладнання. Музичний запис А. Вівальді «Пори року. Осінь» або П. Чайковського «Пори року»; ілюстрації осіннього лісу, репродукція картини І. Левітана «Золота осінь».

Тип уроку: розвиток зв'язного мовлення

Хід уроку

I. Організаційний момент.

II. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми уроку.

Учитель пропонує учням заплющити очі і спробувати уявити те, про що він прочитає. Звучить музика А. Вівальді «Пори року. Осінь» (або П. Чайковський «Пори року»). Учитель читає вірш Іванни Савицької «Осінь».

Летять листки, пожовклі і зів'ялі,
Летять до ніг і сумно шелестять.
Затих гайок, і верби кучеряві
Пташиним співом вже не гомонять.
А ниточки ясні срібноволосі
Шепочуть: осінь, осінь, осінь...
Летять листки, і скрізь так непривітно...
Заснув ставок, і нивка вже не та.
Колишеться вітрець одноманітно,
І між стернею блудить самота.
А ниточки ясні срібноволосі
Шепочуть: осінь, осінь, осінь...
Летять листки, замовкли птахів хори,
А сонце вже біжить кудись, біжить.
Ах літечко! Вернися до дітвори
Хоч на якусь годинку, хоч на мить.
А ниточки ясні срібноволосі
Шепочуть: осінь, осінь, осінь...



Технологія «Мікрофон»

- Про яку пору року йдеться у вірші?
- Який настрій передає вірш?
- Що ви уявляли, коли слухали музику і вірш?

Слово вчителя.

Осінь – чудова пора. Вона багата на різні кольори. Пригадуючи осінні картини, ми намагатимемось наше мовлення збагатити новими виразами, словами. Будемо вчитися поширювати речення образними словосполученнями. А що таке образні словосполучення ви дізнаєтесь, якщо будете уважними і старанними на уроці.

III. Основна частина уроку.

1. Складання асоціативного куца (до слова ОСІНЬ)

| | |
|-------|-------|
| Дощ | Листя |
| Вітер | Небо |

2. Робота в зошиті

Читання вірша К. Перелісної технікою «Дзижчання».

- Яку пору року описує поетеса? Доведіть словами з тексту.

3. Технологія «Незакінчене речення»

– Запишіть продовження речення «Листя восени...» словами з вірша.

4. Взаємоперевірка

5. Змагання

– Не тільки вірші прославляють осінь. Зараз позмагаємось, хто найбільше знає народних приказок про осінні місяці (на кожному ряді права сторона – I варіант, ліва сторона – II варіант).

Хто цілий рік байдикує, той (навіть у вересні голодує).

Як вересніє, то й (дощик сіє).

Вересень пахне яблуками, а жовтень (капустою).

Листопад не лютий, проте запитає, чи одягнутий, чи (взутий).

- Молодці, кожен варіант виконав добре свої завдання.

6. Технологія «Дерево рішень»

– Спираючись на ілюстрації та приказки, складіть свої речення про осінь. А найкраще складене речення ми запишемо усім класом.

7. Гра на увагу «Порівняй-ка»

– Порівняйте речення правої та лівої колонки (записані на картках).

– Чим вони відрізняються?

Речення правої колонки описують осінь красивіше, поетично, образніше.

8. Вибіркове письмо.

– Випишіть з другої колонки словосполучення, які замінили такі слова: ЖОВТІЄ, ОБСИПАЄТЬСЯ, МОВЧКИ.

9. Гра «Редактори».

Клас об'єднується на 2 команди – жовті (листочки) та червоні.
Для кожної команди на осінніх листочках написані завдання.



ЖОВТІ Поширте речення образними словосполученнями.

Листочки на деревах виблискують, як _____.

По небу плывуть хмаринки, мов _____.

Долиною клубочиться _____.

(Слова для довідок: білі вітрила, різнобарвні діаманти, сивий туман).

ЧЕРВОНІ Редагування вірша.

Прочитайте вірш С. Крижанівського, доповніть його потрібними словами, підкресліть образні слова. За бажанням вивчіть вірш напам'ять.

Як на картині Левітана,

Сумної сповнена краси,

Лежить земля _____,

Стоять _____ ліси.

(Слова для довідок: задумані, золототкана.)

10. Звіт груп про виконання завдань

(Із листочків роблять гірлянду і прикрашають клас).

IV. Підсумок уроку

Технологія «Незакінчене речення»

Щоб наше мовлення було яскравим, багатим, необхідно вживати _____. (Образні словосполучення).

Горбунова Л. А., Казаков І. М.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Велика кількість існуючих визначень поняття «дистанційне навчання» свідчить про різноманіття підходів щодо розгляду цього питання. Одним із таких визначень, яке досить широко тлумачить поняття «дистанційного навчання», наведено в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка: «Дистанційне навчання – форма навчання, коли

спілкування між викладачем і студентом або вчителем і учнем відбувається за допомогою листування, магнітофонних, аудіо- та відеокaset, комп'ютерних мереж, кабельного та супутникового телебачення, телефону чи телефаксу тощо. Протягом останнього десятиріччя дистанційне навчання стало одним з найважливіших елементів системи вищої освіти промислово розвинених країн. З одного боку, це зумовлено бурхливим розвитком інформаційних технологій (комп'ютерні мережі Інтернету, глобальне телебачення тощо), з іншого – політикою урядів цих країн у галузі освіти, їхнім прагненням зробити навчання та освіту будь-якого рівня максимально доступним для всіх верств населення» [2, с. 92].

Дистанційне навчання – це специфічна форма навчання, яка має певні відмінності від звичних форм навчання, яка пропонує власні методи, засоби, форми навчання, новий засіб взаємодії між учнями та вчителями.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної теорії та практики дистанційного навчання дозволяє виділити характерні особливості дистанційного навчання:

- *Гнучкість.* Учні займаються в зручній для себе час, у зручному місці та в зручному темпі.

- *Модульність.* В основу програм дистанційного навчання закладається модульний принцип: кожна окрема дисципліна (навчальний курс), адекватна за змістом певної предметної області, що дозволяє з набору незалежних навчальних курсів формувати навчальний план, який відповідає індивідуальним або груповим потребам.

- *Паралельність,* яка може проводитися при поєднанні основної професійної діяльності з навчанням, тобто «без відриву від виробництва».

- *Відсутність проблеми далеких відстаней.* Відстань від місця знаходження учня до освітньої установи (за умови якісної роботи зв'язку) не є перешкодою для ефективного освітнього процесу.

- *Асинхронність:* в процесі навчання вчитель і учень працюють за зручним для кожного розкладом.

- *Масовість:* кількість учнів не є критичним параметром.

- *Рентабельність* (економічна ефективність дистанційного навчання). Зростає ККД системи «вчитель – учень», що особливо важливо в сучасних умовах; ефективне використання навчальних площ, технічних та транспортних засобів, концентроване й уніфіковане подання навчальної інформації знижує витрати на підготовку фахівців.

- *Адаптивність:* відображення всіх тенденцій освіти та інформаційного суспільства.

- *Технологічність:* застосування нових інформаційних технологій (комп'ютери, комп'ютерні мережі, мультимедійні системи тощо).

- *Соціальність*: надання рівних можливостей для одержання освіти незалежно від місця проживання та матеріальних умов.

- *Інтернаціональність*: забезпечення можливості експорту та імпорту освітніх послуг, створення єдиного освітнього простору тощо.

На сьогоднішній день існує досить велика кількість класифікацій моделей дистанційного навчання з різними підходами до вибору їх основи. Розглянемо в якості прикладу модель, запропоновану Є. Полат [3].

Навчання за типом екстернату – орієнтоване на шкільні або вузівські (екзаменаційні) вимоги і призначене для учнів та студентів, які, з певних причин, не можуть відвідувати стаціонарні учбові заклади.

Університетське навчання на базі одного університету – система навчання для студентів, які навчаються не стаціонарно, а на відстані, заочно або дистанційно, тобто використовуючи нові інформаційні технології, включаючи комп'ютерні телекомунікації.

Співпраця декількох навчальних закладів – система підготовки фахівців одночасно в рамках програм заочного/дистанційного навчання декількох університетів або інших організацій системи освіти, що дозволяє зробити навчання більш якісними і менш дорогим. Подібна практика реалізована, наприклад, у міжуніверситетській телеосвітній програмі Кепрікон (Capricorn Interuniversity Teleeducation Program, 1990), у розробці якої взяли участь університети Аргентини, Болівії, Бразилії, Чилі та Парагвая.

Автономні освітні установи – спеціально створені для цілей дистанційного навчання освітні установи, орієнтовані на розробку мультимедійних курсів. У їх компетенцію входить також оцінка знань і атестація тих хто навчається. Найбільшим таким закладом є Відкритий університет (The Open University) у Лондоні.

Автономні навчальні системи – навчання в рамках подібних систем ведеться цілком за допомогою телевізійних або радіопрограм, а також додаткових друкованих посібників. Прикладами такого підходу до навчання на відстані можуть слугувати американо-самоанський телевізійний проект, проект навчання математики нікарагуанського радіо та ін.

Неформальне навчання на основі мультимедійних програм – програми, які орієнтовані на навчання дорослої аудиторії, тих людей, які з якихось причин не змогли закінчити шкільну освіту. Такі проекти можуть бути частиною офіційної освітньої програми, інтегровані в цю програму (приклади таких програм існують в Колумбії), або спеціально орієнтовані на певну освітню мету (наприклад, Британська програма грамотності), або націлені на профілактичні програми здоров'я, як, наприклад, програми для країн, що розвиваються.

Прикладом нових моделей можуть слугувати об'єктно-орієнтовані або проектно-інформаційні моделі навчання. В них можуть використовуватися телеконференції, що дозволяють усвідомити задачу і проблему освоєваної області життя; інформаційні сеанси, в процесі яких студенти працюють з інформаційними полями з різних банків знань і баз даних; проектні роботи, що дозволяють створювати фрагменти віртуальних світів, відповідних областей життя, що вивчаються; ділові та імітаційні ігри, тренінги, дискусії, «польові заняття» (недільні школи), які дозволяють реалізувати соціалізацію та екологізацію одержуваного знання. Джерелом інформації в такій моделі є бази даних, банки даних і книги.

Під забезпеченням навчання у дистанційній освіті розуміють, перш за все, будь-які матеріали, інформацію, що передається від учителя до учня, який перебуває в іншій географічній точці. У сучасній системі дистанційного навчання кожного університету виділяють наступні види забезпечення:

Методичне – методики, рекомендації з технології дистанційного навчання з урахуванням дидактичних і психологічних аспектів.

Програмне – мережеві системні програми, комп'ютерні навчальні програми, інструментальні середовища для створення навчальних програм. Сьогодні для створення комп'ютерних навчальних програм можна використовувати програмні середовища, розміщені на різних серверах (WebCT, First Class та ін.).

Технічне – персональні ЕОМ для організації сервера, персональні та мережеві комп'ютери.

Інформаційне – конспекти лекцій, підручники та інші методичні матеріали на паперових і магнітних носіях, довідники, різноманітні бази даних з методичних матеріалів, оперативних даних тощо.

Організаційне – нормативні документи держави та організацій, визначальні структури організацій, що ведуть дистанційне навчання, міжнародні зв'язки [1].

Психолого-педагогічні технології дистанційного навчання – система засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання і розвитку особистості та гарантований результат з урахуванням особливостей учасників процесу дистанційного навчання.

Інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання – технології створення, накопичення, зберігання та доступу до веб-ресурсів (електронних ресурсів) навчальної програми (дисципліни), а також забезпечення організації і супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів телекомунікаційного зв'язку, у тому числі Інтернет.

ЛІТЕРАТУРА

1. Види забезпечення дистанційного навчання. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/04/>.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.

Гринько І. М.

ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ ЗАСОБИ НОВОГО ТИПУ

У сучасному інформаційному світі виникає потреба постійно шукати нові діючі засоби навчання, які допоможуть підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу, зацікавити учнів, підвищити пізнавальну та стимулювати розумову активність учнів. Реалізація діяльнісного підходу в сучасній освіті вимагає від вчителя нових форм організації пізнавальної діяльності учнів, а саме самоосвітньої діяльності з відкриттям нових знань. Йдеться про активне та інтерактивне навчання, при якому суб'єктами взаємодії є не лише учні та вчитель, а й інтерактивні засоби навчання, які готуються або підбираються вчителем.

Електронні засоби навчання – це навчальні об'єкти, побудовані за допомогою комп'ютерних, телекомунікаційних, або Інтернет-комунікаційних технологій для використання в освітньому процесі.

Використання цифрових освітніх ресурсів у сфері освіти дозволяє педагогам:

- Якісно змінити зміст, методи і організаційні форми навчання.
- Удосконалити інструменти педагогічної діяльності.
- Підвищити якість і ефективність навчання.

Електронний освітній ресурс (ЕОР) можна визначити як засіб передавання, оброблення та зберігання інформації, що сприяє набуттю систематизованих знань і забезпечує його. Під ЕОР розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі і подані на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективно організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами. Сучасні електронні освітні ресурси можна умовно поділити на комунікаційні та інформаційні. До перших належать усі види електронного, зокрема мережного, зв'язку, що використовуються в освіті (у процесах навчання й учіння). До других відносяться електронні навчальні видання. На сьогодні основними електронними навчальними виданнями вважаються: електронне видання,

електронний підручник, електронний навчальний посібник. Електронне видання – це електронний документ, який пройшов редакційно-видавниче опрацювання, має вихідні відомості і призначений для розповсюдження у незмінному вигляді; електронний аналог друкованого видання – електронне видання, що в основному відтворює відповідне друковане видання, зберігаючи розташування на сторінці тексту, ілюстрацій, посилань, приміток тощо; електронний документ – документ, інформацію в якому подано у формі електронних даних і для використання якого потрібні засоби обчислювальної техніки. Державний стандарт України визначає такі види навчальних видань (за ієрархією): підручник, навчальний посібник, посібник тощо. Підручник – це навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі й офіційно затверджене як таке. Навчальний посібник – навчальне видання, що доповнює або частково (повністю) замінює підручник й офіційно затверджене як таке.

Зацікавити сучасних підлітків до вивчення предметів можна за допомогою використання хмарних технологій, що містять створення та використання ігрових мультимедійних вправ. Адже гра — це природне середовище для дитини, тим більше, якщо її етапи можна проходити у власному телефоні.

Інтерактивні мультимедійні вправи це:

- мотивація до навчання учнів;
- активізація пізнавальної діяльності учнів;
- вид контролю;
- проектна діяльність учнів.

Сервіси для створення інтерактивних дидактичних вправ:

- LearningApps;
- Jigsawplanet (пазлы);
- Фабрика кросвордів;
- rebus1.com/ua.

За допомогою Google-Форми можна:

- створювати опитувальники;
- вікторини;
- анкети;
- засоби діагностики і моніторингу виконання домашнього завдання та самостійної роботи на уроці.

Для створення даного мережевого опитування достатньо мати власний акаунт на сервері Google. Дана форма містить не лише завдання закритої форми а й відкритої форми - конкретна відповідь учня, яка вводиться в текстове поле.

Інструменти для цікавого навчання:

- TED Ed <http://ed.ted.com/tour> За допомогою цього сервісу будь-яке

навчальне відео (з архіву TED Ed чи youtube) може стати інтерактивним інструментом для засвоєння знань. Відео можна одразу доповнити такими корисними вставками для учнів:

– Quick Quiz (питання з варіантами відповіді, відео-підказки і правильні відповіді),

– Think (запитання для розгорнутої відповіді),

– Dig Deeper (посилання на додаткові джерела),

– Discuss (онлайн-дискусія за темою навчання).

Хмара тегів <http://www.tagxedo.com/> <http://www.wordle.net/> Хмара тегів, вона ж хмара слів – візуальна подача ключових слів (наприклад, з іноземного тексту або важливих термінів), що виділяє і сортує слова за популярністю їхнього вживання (в тексті). Такі зображення можна використовувати для перевірки знань, або просто для цікавого оформлення текстів, презентацій.

– PurposeGames <http://www.purposegames.com/> Сервіс для створення тематичних онлайн-ігор/вікторин. Показує рейтинг за результатами. Містить також вже створені ігри, які можна використовувати в роботі.

– QR-код <http://qrcoder.ru/> <http://goqr.me/> <https://studio.aurasma.com/login>. Це спеціальний код – гіперпосилання, в який можна «зашифрувати» будь-який матеріальний предмет чи інформацію. Розпізнати зашифроване допомагає сучасний мобільний телефон/планшет і спеціальна програма (встановити її можна безкоштовно). Після розпізнавання коду телефон приведе вас до посилання в інтернеті на певну інформацію чи об'єкт. QR-код можна використовувати для пізнавальних квестів, вивчення нової інформації у цікавий спосіб.

– Kahoot <https://kahoot.it/#/> Сервіс для створення інтерактивних ігор-вікторин, опитувальників за певною темою. Він дозволяє залучити учнів до онлайн-змагання та одразу побачити результати кожного з них.

– Фабрика кроссвордів <http://puzzlecup.com/crossword-ru/> Інструмент для створення кроссвордів.

– Jigsaw Planet <http://www.jigsawplanet.com/> Тут можна завантажити картинку та зробити з неї пазл для занять.

– GeoDartGame <http://www.umapper.com/pages/geodart/> Інструмент

для створення ігор на основі географічних карт. Ідеально підходить для проведення вікторин на знання країн. Тут також можна знайти вже готові ігри, які можна використати в роботі з дітьми.

– Classtools.net <http://www.classtools.net/> Багатофункціональний сервіс для створення навчальних ігор, діаграм, вікторин.

– Online Test Pad <http://onlinetestpad.com/ruru/Main/TestMaker.aspx>.

Сервіс (російськомовний) для створення тестів на перевірку знань,

психологічних тестів, опитувальників тощо. Містить 14 видів питань, можливість обмежити відповіді за часом, пошук за ключовим словом, доступ до статистики результатів.

– Віртуальні класи <http://learningapps.org/login.php>
<https://www.edmodo.com/?go2url=%2Fhome>. Сервіси для створення віртуальних класів. Дозволяють створювати цікаві онлайн-завдання для дистанційного навчання.

Одним з видів електронних освітніх ресурсів є інтерактивний плакат. Інтерактивний плакат – це електронний освітній засіб нового типу. Інтерактивний плакат – спосіб візуалізації інформації на основі одного зображення, до якого у вигляді міток («гарячих точок») прикріплюються посилання на веб-ресурси і інтернет-документи, мультимедійні об'єкти: відео, аудіо, презентації, слайд-шоу, ігри, опитування.

Інтерактивний плакат можна використовувати:

- ✓ на етапі знайомства з новим матеріалом,
- ✓ при повторенні вивченого матеріалу,
- ✓ як додаткову допомогу при виконанні домашнього завдання з певної теми;
- ✓ як частина дистанційного курсу для підготовки до ЗНО та ДПА.

Для створення плакатів можна використати програми: PowerPoint, Smart Notebook, Adobe Flash та багато інших.

Сервіси для створення інтерактивних плакатів:

- Glogster ;
- Cacao
- Thinglink
- Padlet
- Prezi,
- Projeqt,
- Linoit,
- SlideRosket
- Genial.ly

При створенні інтерактивних плакатів можна досягти наступних педагогічних цілей:

- ✓ підтримка групових та індивідуальних форм навчання в умовах класно-урочної системи організації навчального процесу;
- ✓ створення додаткових умов комп'ютерної підтримки традиційних і новаторських технологій навчання;
- ✓ підвищення пізнавального інтересу учнів до предмета;
- ✓ забезпечення диференційованого підходу до вивчення предмета;
- ✓ структуризація змісту навчання та активізації опорних знань;
- ✓ можливість реалізувати на практиці особистісно-орієнтований підхід до навчання

✓ візуалізація навчального матеріалу.

Особливості інтерактивних плакатів:

✓ висока інтерактивність – діалог між учителем і учнем за допомогою даної програми (це ще один новий метод роботи на уроці);

✓ простота у використанні – інтерактивний плакат не вимагає інсталяцій, має простий і зрозумілий інтерфейс;

✓ багатий візуальний матеріал – яскраві анімації явищ і процесів, фотографії та ілюстрації, що дає перевагу над іншими продуктами і засобами навчання;

✓ груповий та індивідуальний підхід – дозволяє організувати роботу як з усім класом (використання на інтерактивній дошці, демонстраційному екрані), так і з кожним окремим учнем (робота за персональним комп'ютером);

✓ навчальний матеріал програм представлений у вигляді логічно завершених окремих фрагментів, що дозволяє вчителю конструювати уроки у відповідності зі своїми завданнями.

✓ відповідності зі своїми завданнями.

Інтерактивні плакати можна класифікувати за формою і за змістом. Залежно від об'єму матеріалу поділяють на одно- або багаторівневу схему побудови інтерактивного плаката. Однорівневий плакат, як правило, є робочою областю і набором різних інтерактивних елементів. Вміст робочої області змінюється залежно від стану інтерактивних елементів (натиснень кнопок, вміст полів введення тексту і так далі).

Багаторівневий плакат складається з певних частин, а саме перша частина – I рівень містить меню за допомогою якого отримується доступ до інших компонент плакату. Кожний із компонентів в свою чергу може містити однорівневий плакат або багаторівневий.

Використання інтерактивних плакатів в навчальному процесі надає учням можливість краще сприймати навчальний матеріал, оскільки він дає значку візуалізацію, підвищується інтерес до теми та до навчального матеріалу, оскільки учень бачить незвичайний спосіб подання матеріалу, є можливість повторити цей матеріал, оскільки інтерактивний плакат легко вбудовується в сайт або блог, учень може в будь-який момент повторити цей матеріал. Плакати, окрім того, формують в учнів навички самостійної роботи, дають можливість бачити учневі результат та оцінку своєї праці, можливість знайти правильну відповідь, поглибити знання.

Інтерактивний плакат має інтерактивну навігацію, яка дає можливість відобразити необхідну інформацію: графіку, текст, відео, звук тощо.

Головна функція інтерактивного плакату – забезпечити високий рівень наочності.

Перш ніж приступати до створення плаката, необхідно:

- визначити тему плаката;
- визначити мету і завдання;
- зібрати необхідні мультимедійні матеріали;
- продумати структуру майбутнього плаката та визначити взаємозв'язки елементів і розташування їх.

Сам інтерфейс інтерактивного плаката повинен бути яскравим, простим і зручним. При його розробці необхідно враховувати і те, що він, в першу чергу, призначений для передачі інформації в одному напрямку – до учня, а в іншому він повинен мати зворотний зв'язок для надання учневі необхідної інформації: графічної, текстової, відео, аудіо.

Провідна педагогічна ідея полягає в тому, що використання інтерактивного плаката як мультимедійного освітнього ресурсу дозволяє, з одного боку, наочно демонструвати учневі навчальний матеріал, який зібраний в одне єдине ціле: ілюстрований опорний конспект; багаторівневий задачник; набір ілюстрацій, інтерактивних малюнків, анімацій, відеофрагментів; конструктор (інструмент, що дозволяє вчителю і учню робити позначки, записи, креслення поверх навчального матеріалу); навігація тощо. Він повинен забезпечувати максимальну взаємодію учня з вмістом даного освітнього ресурсу на всіх етапах засвоєння інформації. Таким чином, використання інтерактивних дидактичних засобів – інтерактивних плакатів дозволяє організувати самостійну пізнавальну діяльність учнів і крім отримання предметних знань з предмету освоїти універсальні навчальні дії, такі як аналіз, синтез знань, порівняння, узагальнення та інші.

Електронний освітній ресурс є своєрідним освітнім середовищем. Окрім текстової інформації він має велику кількість мультимедійного матеріалу, дозволяє працювати з віддаленими ресурсами і швидко переходити до різноманітних частин у межах електронного видання. Основними перевагами ЕОР є можливість автономної роботи, наочність матеріалу, яка вища, ніж у друкованих виданнях. Ресурс легко змінювати і доповнювати новими матеріалами (особливо це стосується ресурсів, оптимізованих для роботи у мережі Інтернет). Упровадження у навчальний процес електронних освітніх ресурсів дозволить на належному методичному рівні забезпечити навчальний процес і підвищити ефективність навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блог учителя: Інтерактивний плакат – електронний освітній засіб. URL: http://viakiev.blogspot.com/2016/01/blog-post_4.html (дата звернення 22.05.2017) – Назва з екрана.

2. Інтерактивний плакат як сучасний засіб навчання. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/38576/ (дата звернення 22.05.2017) – Назва з екрана.

3. Таблер Т. І. Сучасний дидактичний засіб – електронний інтерактивний

плакат. *Розвиток сучасної природничо-математичної освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2013.

4. Шахіна І. Ю., Ільїна О. І. Інтерактивні плакати в освітній діяльності. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць НТУ «ХПИ». 2015. № 42.

Грычанік А. С., Маторина Н. М.

О СЛОВАХ КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ ЗАНИМАТЕЛЬНО

*Я нікому не подчиняюсь нікогда,
И в предложении я слово главное всегда.
Я то явление природы называю,
Что состояние души обозначаю.*

Загадка

Эпиграфом для наших тезисов мы выбрали загадку о словах категории состояния (СКС) – очень своеобразной, интересной, «загадочной» (по образному выражению Е. В. Ситниковой), вызывающей споры части речи! Именно об этом лексико-грамматическом разряде слов (Абрам Борисович Шапиро назвал их даже *беспризорными словами*) поговорим в данных тезисах.

В лингвистике существует много определений категории состояния [1; 2; 11; 12; 13 и др.]. Все они имеют право на существование. Проанализировав многие из них, предлагаем следующее →

Категория состояния – это самостоятельная неизменяемая часть речи, выражающая общекатегориальное значение **состояния** (или его оценки) живых существ, природы, окружающей среды в грамматической форме главного члена в форме сказуемого односоставных безличных предложений.

СКС отвечают на вопрос *каково? было, будет каково?* В разговорной речи используется вопрос *как?*

В лесу было спокойно. → Каково было в лесу?

На душе у меня тревожно. → Как у тебя на душе?

Предлагаем несколько занимательных заданий (на материале СКС).

• Разыграйте фрагмент научной дискуссии между противниками и сторонниками выделения слов категории состояния в отдельную часть речи.

• *Вопросы и задания для любознательных*

1. Было ли основание у известного русского лингвиста А. Б. Шапиро назвать слова категории состояния *беспризорными*?

(Да: основанием для этого послужила разнородность относящихся к данной категории слов и их морфологическая пестрота).

2. Кто является автором термина *категория состояния*?

(Термин *категория состояния* ввёл Л. В. Щерба в статье «О частях

речи в русском языке», 1928 [14]).

3. Кто ввел в лингвистический обиход термин *предикатив*?

(Термин *предикатив* был введён чешскими лингвистами во второй половине XX в. и применялся к той группе слов, которая в русской лингвистической литературе ранее получила название *категория состояния*).

4. Найдите соответствия:

А. Глагольные слова.

Б. Категория состояния.

В. Краткие прилагательные.

Г. Предикативные наречия.

Д. Безлично-предикативные формы, присвязочные безличные сказуемые, безлично-предикативные члены.

↔

А) К. С. Аксаков, А. В. Попов.

Б) А. Х. Востоков, Н. Ф. Кошанский.

В) Д. Н. Овсянко-Куликовский, А. А. Шахматов, А. Б. Шапиро.

Г) В. В. Виноградов, В. В. Бабайцева.

Д) О. С. Ахманова.

(А → Б; Б → Г; В → А; Г → В; Д → Д).

5. Найдите соответствия в вопросе «Лексико-грамматические разряды слов категории состояния», пользуясь действующими вузовскими учебниками по современному русскому языку.

I: качественные СКС и модальные СКС.

II: СКС выражают: а) состояние живых существ, природы, среды, обстановки; б) состояние с модальной окраской; в) оценку состояния или положения.

III: СКС выражают: а) состояние окружающей среды; б) физическое состояние человека; в) душевное состояние человека; г) состояние временных и пространственных отношений; д) положительную или отрицательную оценку состояний или действий; е) модальное значение; ж) необходимость прекращения действия; з) значения, сходные с междометиями.

↔

I. Н. М. Шанский.

II. П. А. Лекант.

III. Н. С. Валгина.

(I → II; II → III; III → I).

• В толковых словарях русского языка не только отсутствует термин *категория состояния* в качестве пометы к лексическим единицам данной части речи, но и используются многочисленные варианты помет для

обозначения слов одного и того же морфологического класса: «нареч.», «безл. в знач. сказ.», «в сост. сказ, безл.», «нареч. в роли сказ.» и др. Проведите исследование на тему «Слова категории состояния в толковых словарях русского языка», предложив свои варианты решения данной проблемы.

• В 1993 году издано справочное пособие «Русские глаголы и предикативы: словарь сочетаемости» (свыше 600 статей с глаголами и более 200 – с предикативами) [3], в 2001 г. – «Словарь сочетаемости: глаголы, предикативы и прилагательные в русском языке» (около 900 единиц) [4], в 2005 г. – «Словарь сочетаемости: глаголы, предикативы, прилагательные и причастия» (около 1200 единиц) [5]. Словари являются первыми лексикографическими пособиями, в которых дается систематизированное и исчерпывающее описание сочетаемости глаголов, безличных предикативов на -о, кратких прилагательных и кратких причастий с изъяснительными придаточными предложениями и инфинитивом.

Подготовьте:

а) презентацию одного словаря (на выбор студента);

б) систему упражнений для использования словарей в учебном процессе (на материале предикативов).

• *Лингвистическая сказка*

В Частеречном государстве царит стройный порядок. Однако после проверки паспортов возникли вопросы к словам типа *холодно* (*Завтра будет холодно*), *тихо* (*В саду тихо*), *жаль* (*Мне очень тебя жаль*), *стыдно* (*Ей, думаю, стыдно за свой поступок*) и т. п.

– Провести расследование, – в один голос требуют жители страны. – Какое право находиться в нашей стране имеют эти слова? Кто им дал такое право?

И вот начинается заседание суда. Вопрос судьи прозвучал строго:

– Потрудитесь объяснить свое существование.

Растерялись обвиняемые, робко посмотрели вокруг.

I вариант. И вдруг заметили, что им ободряюще улыбается **Семантика**. Их защитник Семантика встала и очень убедительно стала говорить... Судье ничего не оставалось, как огласить оправдательный приговор. Что же сказала Семантика?

II вариант. И вдруг заметили, что им ободряюще улыбается **Грамматика**. Их защитник Грамматика встала и очень убедительно стала говорить... Судье ничего не оставалось, как огласить оправдательный приговор. Что же сказала Грамматика?

Задание. Подготовьте речь Семантики (I вариант) и Грамматики (II вариант).

Предложенный перечень занимательных упражнений и заданий на материале слов категории состояния можно дополнить заданиями из публикаций Н. М. Маториной и Б. И. Маторина [6–10].

ЛИТЕРАТУРА

1. Галкина-Федорук Е. М. О категории состояния в русском языке. *Русский язык в школе*. 1957. № 4. С. 6–17.
2. Каламова Н. А. Категория состояния в русском языке: учеб. пособие. Москва: Изд-во МГУ, 1991. 33 с.
3. Красных В. И. Русские глаголы и предикативы. Словарь сочетаемости. Москва: Арсис Лингва, 1993. 224 с.
4. Красных В. И. Словарь сочетаемости. Глаголы, предикативы и прилагательные в русском языке. Москва: АСТ, Астрель, 2001. 368 с.
5. Красных В. И. Словарь сочетаемости. Глаголы, предикативы, прилагательные и причастия. Москва: АСТ, Астрель, 2005. 304 с.
6. Маторина Н. М., Маторин Б. И. Категория состояния: за и против. *7th International scientific conference «European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches»*, Stuttgart, Germany, December 16, 2013. Stuttgart, 2013. P. 112–114.
7. Маторина Н. М., Маторин Б. И. Слова категории состояния в лингводидактическом аспекте (из опыта работы). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: лінгвістичні науки* : зб. наук. праць. Одеса: «Астропринт», 2013. № 17. С. 119–128.
8. Маторина Н. Слова категории состояния как часть речи (лингвометодический аспект). Статья 1. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології*: зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. В. А. Глуценка]. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. Вип. 4. С. 99–109.
9. Маторина Н. Слова категории состояния как часть речи (лингвометодический аспект). Статья 2. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. № 6.1 (46.1), червень, 2017 р. С. 45–48.
10. Маторина Н. Слова категории состояния как часть речи (лингвометодический аспект). Статья 3. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології*: зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. В. А. Глуценка]. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. Вип. 5. С. 135–143.
11. Рухленко Н. М. «Беспризорные» слова, или Слова категории состояния. *Русский язык в школе*. 2007. № 4. С. 39–42.
12. Тихонов А. Н. Категория состояния в современном русском языке. Самарканд: Изд-во Самарк. ун-та, 1960. 43 с.
13. Шапиро А. Б. Есть ли в русском языке категория состояния как часть речи. *Вопросы языкознания*. 1955. № 2. С. 42–54.
14. Щерба Л. В. О частях речи в русском языке. *Избранные работы по русскому языку*. Москва: Учпедгиз, 1957. С. 63–84.

Делій І. В.

ГОДИНА СПІЛКУВАННЯ «ПТАХИ – НАШІ ДРУЗІ»

Мета: Уточнити і систематизувати знання учнів про птахів своєї місцевості, формувати навички правильної поведінки в природі.

Розвивати спостережливість, увагу.

Виховувати бережне ставлення до природи, бажання дбати і допомагати пташкам узимку.

ХІД ЗУСТРІЧІ



Учитель: Зима важка пора для птахів. У зимовий час птахи гинуть як від холоду, так і від голоду. Особливо важко птахам у ті часи, коли земля, гілки дерев покриті снігом. Ось у ці скрутні часи для птахів на допомогу повинні прийти люди. Багато пташок полетіли у теплі краї, а багато залишилося з нами зимувати.

1. ГРА «ХТО З НАМИ»

Для того, щоб дізнатися, які ж пташки залишилися в нас зимувати, відгадайте загадки .

1. Я ловлю комах, жучків,
Їм біленьких черв'ячків,
В теплий край я не літаю:
Під стріхою хату маю.

Цвірінь-цвірінь – сів я на хлівець,
А звати мене – (горобець).

2. Пташка невеличка,
В неї білі щічки,
Сірі лапки, чорна шапка,
Фартушок жовтенький,
Голосок тоненький.
Та ж ця пташка невеличка
Називається (синичка).

3. Ми маєм грудочки червоні
І чорні крильця в нас міцні.
На крилах зиму ми приносим,
І звать нас просто – (снігурі).

4. Хто це у садку скрекоче,
Всі новини знати хоче?
Це хитренька, білобока
З чорним хвостиком (сорока).

5. Вони бувають сизі, білі,
Воркують, в парку проживають.
Вважають їх птахами миру,
На щастя в небо випускають (голуби).

6. Вірно людям я служу,
Їм дерева бережу.
Дзьоб міцний і гострий маю,
Шкідників ним добуваю.... (дятел).

7. Прилетіла чорна згряя,
Не свистить і не співає.
А кричить: «Кар-кар-кар-кар!»
Що за птахи? Відгадай! (ворони).

2. РОЗПОВІДЬ УЧИТЕЛЯ

Чому вони залишились у нас? Зима для птахів – це велике випробовування. Птахи потребують нашої допомоги. І найкращим подарунком для них стане годівничка з кормом. Підгодовування взимку сприяє збереженню чисельності птахів та дає можливість поспостерігати за ними.

3. БЕСІДА «МЕНЮ ПТАХІВ»

Обрати зображення продуктів, якими можна годувати птахів.
(розповідь заздалегідь підготовлених юннатів)

- Несмажене насіння соняшника дуже любляють синігурі та синиці, його краще ледь-ледь роздушити пляшкою чи качалкою.
- Просо, пшоно їдять синиці та горобці.
- Крихти сухого білого хліба - чудовий корм для багатьох птахів, а чорний хліб шкідливий для всього птаства.
- Сире несолоне м'ясо і сало привабить більшу кількість синиць.
- Чудово приваблює птахів відварена вівсяна крупа, заправлена яким-небудь тваринним жиром.
- Насіння гарбуза, дині, кавуна, підійде більшості птахів.
- Ягоди горобини та бузини чудовий корм для дроздів.
- ПАМ'ЯТАЙТЕ! НЕ можна підгодовувати птахів смаженим насінням, солоними продуктами (салом або м'ясом) та чорним хлібом.

4. ГРА «УПІЗНАЙ ПТАХА»

5. РОБОТА «ДОВІДКОВОГО БЮРО»

Серед птахів, що відвідують годівничку, можна нарахувати більше десяти видів. З настанням холодів та голоду вони знову з'являються там, де минулого року їх підгодовували. Деякі птахи можуть навіть заглядати та стукати у вікно, нагадуючи про себе. Переважна більшість з них – це синиці. Оскільки за зиму від голоду гине дев'ять синиць з десяти, підгодовування птахів узимку дозволяє різко збільшити чисельність синиць та втримати їх на певній місцевості. Синиці взимку не можуть їсти

лише зерно, їм обов'язково потрібні комахи, і вони здатні практично повністю знищити шкідників, які зимують у корі дерев. У ясні неморозні дні синиці зранку ненадовго прилітають до годівничок, а потім вирушають збирати комах. Варто одній синиці виявити зимуючу гусінь на дереві, як одразу до неї приєднується зграйка. Після такого огляду стовбура дерева шкідників не залишиться. Дослідження показують, що синиці суворо дотримуються своєї території. Якщо вдасться залучити до годівничок птахів, то вони прилітатимуть на цю територію щороку.



6. ВІКТОРИНА «ЗНАВЦІ ПТАШОК»

1. Яка пташка любить збирати блискучі предмети? (ворона, сорока)
2. Пригадайте назви зимуючих птахів, що починаються звуком [с].
3. Яких птахів називають зимуючими?
4. Кого називають «лікарем» дерев? (Дятел)
5. Хто з птахів є неперевершеним співаком? (Соловейко)
6. У кого з птахів найдовший дзьоб? (У пелікана – 51см.)
7. Чому птахи взимку переселяються ближче до людських осель?
8. Який птах є символом миру? (Голуб)
9. Який птах є символом мудрості? (Сова)

10. Який птах є символом щастя? (Лелека)

11. Чому потрібно охороняти птахів?

7. ГРА «ХТО ЗАЙВИЙ»

8. ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО ВЧИТЕЛЯ

Багато нового ви дізнались сьогодні про зимуючих птахів. Чи потрібно охороняти цих пташок і допомагати їм вижити взимку? Розвішуйте годівнички в школі, вдома. Не забудьте покласти туди корм для пташок і вони віддячать вам своїм радісним щебетом.

Дмитрієва О. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Формування професійної компетентності сучасного вчителя іноземної мови відбувається з урахуванням реалій XXI століття – інтеграція України до світового та європейського співтовариства, долучення вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтація на Загальноєвропейські рекомендації з освіти тощо. Це в свою чергу потребує наукового переосмислення особливостей формування країнознавчої компетенції у підготовці майбутніх вчителів іноземної мови.

Необхідність підвищення результативності навчання на факультетах іноземних мов розглядається у контексті проблеми формування професійної компетентності, що досліджувалося вітчизняними й зарубіжними науковцями в аспектах: формування професійної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти (В. Ю. Кричевський, Г. І. Саранцев, Н. В. Харитонова, О. М. Шиян та ін.); реалізації відповідних технологій навчання в аспекті вирішення проблеми професійного розвитку (В. П. Беспалько, А. О. Вербицький, Я. Л. Коломинський та ін.).

У наукових розвідках, предметом дослідження яких є формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування, підготовка майбутніх учителів іноземної мови до діалогічного навчання, формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, формування комунікативної компетенції у майбутніх учителів іноземних мов особлива увага приділяється навичкам вільного та повноцінного спілкування й культурного обміну з носіями іноземної мови. Варто наголосити, що для досягнення вищезазначеної мети потрібне не лише знання іноземної мови. Особливого значення набуває вивчення культури, побуту та менталітету народу, мова якого вивчається. Так, дисципліна, в рамках якої надаються різні відомості про ту чи іншу державу у процесі вивчення мови мають різні назви. Наприклад, у Сполучених Штатах Америки студенти можуть брати участь у програмі «вивчення іноземних мов та місцевості» (Foreign Language and

Area Studies), у Німеччині подібний курс називається культурознавством (Kulturkunde), у французькій методичній школі побутує поняття „мова і цивілізація” (langue et civilisation). Курс «Країнознавство Англії та США» викладається як окрема дисципліна у де-яких ВНЗ України на філологічних факультетах. Цей предмет удосконалює рівень володіння студентами іноземною мовою і робить внесок у широку гуманітарну освіту фахівців, що є важливим для подальшого професійного працевлаштування, адже роботодавці віддають перевагу фахівцям, обізнаним у багатьох сферах суспільного життя. Як зазначають Ю. І. Веклич [1], А. Б. Гапонів [2], О. Коваленко [4], курс «Країнознавство Англії та США» у вищих навчальних закладах України спрямований на ознайомлення з культурою, традиціями та звичаями, історією, географічним положенням Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії та Сполучених Штатів Америки та інших англомовних країн.

Варто підкреслити, що особливого значення у підготовці майбутніх вчителів іноземної мови набуває процес формування країнознавчої компетентності. Під країнознавчою компетенцією ми розуміємо комплекс знань про країну, мова якої вивчається, та відповідних умінь і навичок використовувати ці знання в практичній діяльності, позитивно сприймаючи культуру іншого народу та долаючи бар'єри в міжкультурній комунікації. Варто наголосити, що країнознавча компетенція разом з лінгвокраїнознавчою компетенцією складають соціокультурну компетенцію, яку визначають як «комплекс відповідних мовленнєво виражених та позамовних знань, умінь і навичок учнів адекватно спілкуватися іноземною мовою в умовах усномовленнєвої міжкультурної комунікації» [3, с. 6]. Лінгвокраїнознавча компетенція в свою чергу передбачає сформованість у студентів цілісної системи уявлень про національні особливості та культурну специфіку країни, що дає змогу асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носій мови, і досягати у такій спосіб повноцінної комунікації.

Серед педагогічних умов формування країнознавчої компетентності у підготовці майбутніх вчителів іноземної мови виокремлюють наступні:

– визначення та використання критеріїв відбору країнознавчого матеріалу у вивченні іноземної мови у ВНЗ;

– спрямування змісту навчальних дисциплін фахової підготовки на розвиток структурних компонентів країнознавчої компетентності майбутніх учителів іноземної мови;

– урахування рівня сформованості країнознавчої компетентності студентів у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови;

– розробка та впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови мультимедійних комп'ютерних

програм, побудованих на країнознавчих засадах [5, с. 14].

Під час реалізації відбору країнознавчого матеріалу у підготовці майбутніх вчителів іноземної мови важливо врахування рівня когнітивного розвитку, інтересів та потреб. Також країнознавчий матеріал має бути сучасним, тематичним, функціональним та мати культурологічну та країнознавчу цінність.

Безумовно, мовне середовище є головним стимулом і джерелом при навчанні монологічного мовлення та спілкування з носіями мови. За відсутності мовного середовища використовуються друковані іншомовні тексти (розповіді, пояснення, описи, роздуми), які мають країнознавчу інформацію. Навчальні тексти, незалежно від того, адаптовані вони чи запозичені з оригінальних джерел, мають зберігати всі релевантні риси тексту як окремої комунікативної одиниці вищого порядку, що являє собою конкретну мовну та структурну реалізацію певного комунікативного наміру або задачі. Завдяки розповіді ряд дій з'єднуються у свідомості читача таким чином, що вони сприймаються ним як зв'язне висловлювання.

У підборі текстів необхідно поєднувати та розрізняти інформацію загальнолюдського і національного характеру, а також подавати факти іноземної мови й культури у поєднанні з аналогічними фактами рідної мови та культури учнів [6, с. 8]. Відбір країнознавчого матеріалу має бути зумовлений сферами та формами реального іншомовного спілкування молоді, запасом мовних засобів, можливостями використання одержаної країнознавчої інформації, розмаїттям культур та сучасної дійсності країн, мова яких вивчається. Автентичні тексти мають містити фактичний матеріал, який є цікавим для студентів і задовольняє їх країнознавчі інтереси, орієнтовані в основному на таку тематику: міста країн, мова яких вивчається, освіта, поп-культура, видатні люди, наукові досягнення, повсякденне життя за кордоном [6, с. 9–10].

Стратегічна мета сучасного навчання іноземної мови полягає у формуванні здатності у майбутніх вчителів іноземної мови бути ефективними учасниками міжкультурної комунікації, що вимагає забезпечення їх необхідним мінімумом соціокультурної інформації, конче потрібної для адекватного спілкування і взаєморозуміння на міжкультурному рівні, а також для виховання в учнів засобами цієї інформації таких особистісних рис, які дозволяють здійснювати безпосереднє та опосередковане спілкування з представниками інших культур.

Формування країнознавчої компетенції у підготовці майбутніх вчителів іноземної мови передбачає здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, дотриматися толерантності та поваги до представників та культур інших народів. Здатність взаємодіяти в ситуаціях міжкультурного

спілкування передбачає знання мовленнєвого етикету народу-носія відповідної мови і володіння культурою спілкування, прийнятою в сучасному цивілізованому світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веклич Ю. І., Миронець Д. І. Лінгвокраїнознавчий аспект навчання іноземної мови у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*. 2012. № 3 (86). С. 118–121.

2. Гапонів А. Б., Возна М. О. Лінгвокраїнознавство. Англomовні країни: підручник [для студентів та викладачів вищих навчальних закладів]. Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. 464 с.

3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

4. Коваленко О., Фоменко О., Шелякіна А. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції студентів (досвід роботи центру англійської мови та інформації). *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія*. 2012. № 45. С. 53–55.

5. Коган Ю. М. Країнознавство як компонент професійної підготовки вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ., 2006. 20 с.

6. Хоменко Е. Г., Дембновецька К. В. Навчання монологічного мовлення учнів старшої загальноосвітньої школи на основі автентичних текстів країнознавчого характеру. *Іноземні мови*. 2002. №2. С. 8–17.

Довбняк В. В., Маторина Н. М.

ОПРОЩЕНИЕ КАК ИСТОРИЧЕСКОЕ ИЗМЕНЕНИЕ СТРУКТУРЫ СЛОВА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В процессе исторического развития языка морфемная структура слова может подвергаться различным изменениям. К важнейшим из них относятся: **опрощение, переразложение, усложнение**.

Впервые описал явление опрощения и предложил этот термин В. А. Богородицкий¹.

¹ Изучению явления опрощения посвящены многие работы представителей казанской лингвистической школы, в частности – В. А. Богородицкого, который определяет опрощение как такой случай изменения морфологической структуры слова, когда определенное «слово, в умах индивидуумов прежнего времени разлагавшееся на морфологические части, в умах индивидуумов последующего времени (при некоторых условиях) не разлагается, становится простым» [2, с. 153]. Термину «опрощение» у В. А. Богородицкого предшествовал термин «морфолого-семасиологическая абсорбция», употребленный в статье «О морфологической абсорбции» (1895), в которой это понятие впервые появилось в русистике. Под морфолого-семасиологической абсорбцией понимается частичный вид морфологической абсорбции, то есть слияние рядоположенных морфем в одну, когда слово перестает пониматься относительно своего состава и понимается только в своей целостности. Вслед за Н. В. Крушевским, Н. М. Шанский использует термин «интеграция» как

Опращення (синоним: дезтимологізація¹) – це лексико-морфологічне явлення, заключаючися в «затемненні» первоначальної семантичної структури слова, утраті етимологічної мотивованності вслідствие стирання морфемних границ між його компонентами.

Наприклад, в глаголі *забыть*, історически образованном от глагола *быть* с помощью префікса *за-*, но ныне несоотносимом с глаголом *быть*, выделяется корень *забы-*; в слове *басня*, образованном от ныне устарелого глагола *баять* («говорить, рассказывать») с помощью суффикса *-сн(я)* (того же, что в слове *песня*), в современном языке не выделяется суффикс, основа равна корню.

Основа слова **колыбель** історически образовалась от глагола **колыбать** с помощью суффикса *-ель* (ср. этот же суффикс в **купель**, **обитель**); основа слова **конура** от **нура** (ср. др.-пол. *nura* – «нора»), имеющего тот же корень, что **нора**, **нырять**, при помощи приставки *ко-* (эта же приставка історически выделяется в словах **ковылять**, **ковырять**); основа слова **лезвие** с помощью суфф. *-иј-* от исчезнувшего **лезво**, суффиксального производного от **лезо** – «острие ножа», ещё известного в диалектах; основа слова **лихорадка** образована с помощью суфф. *-к-* от **лихорадить** – «желать зла», образованного в свою очередь сложением слов **лихо** – «зло» и **радить** – «желать»; основа слова **наука** образована с помощью приставки *на-* от исчезнувшего слова **ука** – «ученье» (ср. **учить**); основа слова **пещера** (ісконно русск. – **печора**) образована от **печь** с помощью суффикса *-ер-*. Буквально значит «похожая на печь».

Как видим из приведенных примеров, в результате опрашения производная основа, ранее распадавшаяся на отдельные морфемы, превращается благодаря тесной спайке морфем (корня с аффиксами) в непродудную, морфологічески нечленимую. *Вкус* (не выделяется уже приставка *в-* и корень *-кус-*, ср.: *кус-ать*, *кус-ок*). *Воздух*, *восток*, *забор*, *ненастье*.

Различают два вида опрашения – полное, или абсолютное, и неполное. При полном опрашении слияние двух или более морфем

синонимичный термину «опрашение»: «под опрашением (интеграцией) понимается такое изменение в морфологіческой структуре слова, при котором производная основа, ранее распадавшаяся на морфемы, становится непродудной, нечленимой» [3, с. 189].

¹ В лингвистической литературе нередко встречается синонимичная трактовка понятий «опрашение» и «дезтимологізація». В частности, так считает О. С. Ахманова [1]. Представляется, что такой подход, при котором два смежных, но все-таки различающихся понятия трактуются недискретно, является не оправданным и вот почему: опрашение действительно, как правило, имеет следствием дезтимологізацію, но обратное не всегда верно: дезтимологізація не всегда предполагает опрашение морфологіческой структуры слова.

происходит таким образом, что в синхронии даже теоретически оказывается невозможным членение слова на элементы.

В русском языке словом с полным опрощением основы является слово «ветер», восходящее к «вѣтръ», в котором срединное «ъ» изменилось в «е», а между согласными «т» и «р» появился беглый «е». Слово «ветер» образовано от «вѣти» в значении «веять».

При неполном опрощении следы производности или морфологической сложности слова сохраняются, хотя уже и утратили свое значение. Так, раньше в слове «порошок» выделялись две морфемы – корневая «порош-» и аффиксальная «-ок». В современном русском языке это слово рассматривается как простое однокоренное.

Причины, вызвавшие опрощение первоначально производных основ, различны:

- основы слов *дворец, красный* стали непроизводными потому, что эти слова утратили семантическую связь со словами, на базе которых они были образованы: дворец → двор, красный (цвет) → краса;

- в других случаях опрощение явилось результатом утраты производящих и родственных слов, соотносительных с данными. Основы слов *льгота, лепесток, нужный* стали непроизводными вследствие того, что в современном языке не существуют их производящие основы: льгота → лъзя (ср. нельзя), лепесток → лепест, нужный → нужда;

- основы слов *усопший, весло* потеряли связь с производящими основами и перестали члениться на морфемы в результате фонетических изменений (ср.: *усопший* → *уснувший*, *весло* → *везти*);

- основы слов *сутки, супруг, дар, пир* стали непроизводными в результате утраты продуктивности соответствующей приставки и суффикса (*су-*, *-р*).

Вследствие опрощения утрачивается связанность однокоренных слов; так, рус. *конец* и *начало* восходят к одному индоевропейскому корню *-ken- / *-kon-, однако в настоящее время воспринимаются как непроизводные и морфологически не связанные друг с другом.

Названные причины опрощения сравнительно редко выступают изолированно. Как правило, они выступают вместе, переплетаясь друг с другом настолько тесно, что иногда очень трудно установить, что же было в данном случае определяющим.

Процесс опрощения наблюдается в слове и на стыке корня и приставки (*прелесть, воздух, нелепый* и т. д.), и на стыке корня и суффикса (см. примеры выше), и между корнем и окончанием (при морфологосинтаксическом способе словообразования, например: *хотя, почти, суть* и т. п.).

В общей системе словообразования русского языка опрощение имеет очень большое значение.

Благодаря опрощению язык обогащается новыми корневыми

словами, появляются новые лексические базы словообразования (ср.: спеть → спелый, затем спех → спешный, далее успех → успешный и др.).

Вследствие опрощения нередко меняется написание слова, например *задъхлый* (от *задохнуться*) > *затхлый* (слово, в котором перестали выделяться префикс *за-* и суффикс *-л-*); иногда исчезают из языка целые непродуктивные аффиксы (напр., суффикс *-р-*, выделявшийся в прилагательных *добрый, бодрый, острый, хитрый* и др.).

Для закрепления теоретических сведений об опрощении предлагаем несколько практических заданий.

• Воспользовавшись этимологическим словарем, установите, являются ли родственными по происхождению следующие слова. В каких словах произошло опрощение?

1. Завтра, завтрак, завтрашний, позавтракать. 2. Имя, именно, именительный, именины. 3. Указ, заказ, наказ. 4. Кровля, откровенный, сокровище. 5. Лесть, прелесть, прелестница. 6. Молва, замолвить, помолвка, размолвка. 7. Поникший, вникать, проникновение.

• Приведите несколько примеров слов, в которых можно выделить этимологическую приставку *надо-* (к примеру: *надоедливый*). Есть ли в современном русском языке слова, в которых можно выделить данную приставку? Приведите примеры.

• С помощью этимологического словаря установите, какие изменения произошли в морфемной структуре следующих слов.

Ноготь, помог, проныра, печаль, наперсток, преисподняя, пыльца, радуга, рухлядь, садануть.

• С помощью этимологического словаря установите, являются ли родственными по происхождению слова, представленные в следующих группах.

1. Красавица – красивый – красить – краска. 2. Созерцать – зеркало – созерцатель. 3. Лук (оружие) – лукавый – лукошко. 4. Получатель – случай – залучиться. 5. Любезный – любовь – любоваться.

• С помощью этимологического словаря установите причины опрощения следующих слов.

Отвага, невежа, сверстник, отвратительный, соглашаться, награда, дарить, дача, разиня.

• Определите, к какому виду опрощения (*полному* или *неполному*) относится каждое из приведённых ниже слов.

Подноготная, черепок, река, знак, супруг, платок, крыльцо, союз, бородавка, внедрить, синица, маяк, лодыжка, запонка, изумить.

Приведите по два собственных примера полного и неполного опрощения. При анализе используйте этимологический словарь.

• Среди данных ниже слов найдите случаи полного опрощения.

Снегирь, сочельник, потолок, ужин, внутрь, улица, облик, слог, предлог, палуба, облучок, льгота, мастер, возмездие, намек.

Приведите по два собственных примера полного и неполного опрощения. При анализе используйте этимологический словарь.

• Определите, в каких словах опрощение произошло на стыке: а) корня и суффикса; б) приставки и корня.

Пример, вместе, меткий, предмет, сумятица, ненастье, немец, сноровка, нравиться, нудный, одинаковый.

Существуют ли примеры, когда опрощение одновременно затрагивает три морфемы (приставку, корень и суффикс)?

• Современным или историческим является выделение корня *раж-* в слове *пораженчество*? Проанализируйте ряд этимологически родственных слов.

Отразить, преобразить, заразить, выразить, отражение, зараза, выразитель, преобразование.

• Попробуйте без помощи этимологического словаря объяснить, с какими родственными словами исторически связаны приведенные слова.

Пожар, супруги, вежливый, задача, неделя, дворецкий, держава, денщик, зависть, ненависть, невод.

Какие исторические изменения произошли в морфемной структуре данных слов?

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.

2. Богородицкий В. А. Очерки по общему языкознанию и русскому языку. Москва: Учпедгиз, 1939. 223 с.

3. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию. 2-е изд., доп. Москва: КомКнига, 2005. 336 с.

Dozhdikova D.

VIDEO MATERIALS IN GAINING ENGLISH ACQUISITION,

Research Advisor **V. Kovalenko**

*We have to learn languages - this is the only thing
that it is useful to know even badly*

Kato Lomb

The modern world is getting smaller. Every day, the distance between different countries seems less. For this reason, it is becoming more and more important to know different languages, especially English. One billion people speak English today. This is about 20% of the world's population. For 400 million people, English is their native language. For the remaining 600 million people, this is either a second language or a foreign language.

English is the first language in the United Kingdom, the United States of America, Australia and New Zealand. It is one of the official languages in Canada, the Republic of Ireland and the Republic of South Africa. As a second language, English is spoken in more than 60 countries. It is used by the government, businessmen and universities.

English is the language of politics and diplomacy, science and technology, business and commerce, sports and pop music. 80% of all information in the world is in English. 75% of letters and faxes in the world are in English. 60% of all international telephone calls are in English. Over 60% of all scientific journals are in English. To know English today is absolutely necessary for every educated person, for every good specialist. Learning a language is not an easy thing. It is a long and slow process that takes a lot of time and patience. But it is necessary.

English is taught all over the world and many people speak it very well. In our country, English is very popular: it is studied in schools (sometimes even in kindergartens), colleges and universities.

In our time, all the conditions for learning the language. Cartoons, films, articles, books, fairy tales, legends - all this is created for a better understanding. It is best to learn the language since childhood. Many parents of children include cartoons in English. This contributes to better learning, memorization, understanding. Viewing educational videos contributes to the expansion of horizons and vocabulary development. It is noticed that children memorize words faster than adults and even begin to use them during a conversation with peers.

To date, there are many available resources where you can watch cartoons both in Russian and in the original with subtitles. Bright colors, tons of action, animation, fun music, humor.

So, you decided to learn English with pleasure and chose a suitable cartoon. Great idea! And that's why:

- The pronunciation of cartoons is clear and precise. Hear and understand will not be difficult.

- Many cartoons are focused on social interactions, so they can hear actual conversations and phrases that are useful in the real world.

- Different age categories of children prefer different categories of cartoons, as a result of which the latter differ in the level of complexity. Children's cartoons use simple, easy-to-understand words at the beginner's level, while at the same time using many new, challenging students to more advanced students.

- If you choose the animated series for children, then the words, phrases and whole structures of sentences are often repeated in them, and repetition is the mother of learning.

- With regard to full-length animated films in English, these will help to significantly expand vocabulary, improve the level of listening comprehension, and also enhance reading and grammar skills if you use subtitles. Many teachers recommend watching films in English with them in order that the new words are not only perceived by the ear, but also so that you can remember their spelling.

- There are a lot of short cartoons (up to 20 minutes), and sometimes each

is broken into two more parts. You will not have time to get bored and save time!

– Some cartoons, created specifically for the study of new words and phrases. Similar to Russian cartoons, they will help the child develop comprehensively (learn colors, shapes and numbers), and in parallel also learn a language.

Such cartoons as "Lion King", "Zeropolis", "WALL-E", "Ratatouille", "How to Train Your Dragon", "Beauty and the Beast", "Ice Age", "Puzzle".

It is no secret that the number and types of sounds in Russian and English are different. For example, in Russian there are no such sounds as / θ / or / ð /, but, for example, sounds / p /, / k / or / t / are not pronounced in the same way as Russians / k /, / n / and / t /. To develop a good pronunciation, you need to listen to as much foreign language as possible and try to copy it, or better still, record yourself and compare with a native speaker. And, of course, to practice in any suitable situation.

In English, as, indeed, in many others, so-called “false friends” are often come across - words that are similar to Russian in writing and sound, but have a completely different meaning. You should be especially careful with them, otherwise you risk falling into an uncomfortable position. These are words like list – a list, not a leaf, biscuit – a cookie, and not a biscuit or complexion – complexion, not complexion. So if the word seems suspiciously simple and familiar to you, do not be lazy to look into the dictionary once again.

We have put together solutions for you when learning a language.

Some people cannot bring themselves to learn English, even if they need it for work, travel, etc. They resist as much as they can, complain to others that there is no time, place, money for study. Or maybe there is no desire, not enough motivation? What to do if you need to master the language, but there is no desire for it?

Clear plan

This important point we put in the first place. Whatever great advice you get, they will not be useful if you do not set a goal and a plan for yourself. Mark in the diary how many hours a week you will spend in English. Distribute the training time evenly, it is enough to practice 30-60 minutes a day to feel the progress. But before that, write down a clear workable goal. At least once a day, re-read what and what you want to achieve, in what time frame you should meet. Do not forget, dreams come true!

Passive listening

Does the journey to work take a lot of time? Why not to spend it with advantage? If you do not get excited about talking in transport, discussing politics and market prices with unfamiliar passengers, turn to the mobile. Or rather, do not bury yourself, but listen to him. Download English songs, podcasts or audio lessons to your gadget, turn them on when you want to isolate

yourself from the outside world.

Daily entries

Do you have a diary? Well, then you must have gotten used to making notes in it. You can continue, but in English. When making a plan for the next day, try to write a lot and in detail. If you are just starting to learn a language, let it be a list of nouns you know. "Continuing" can make sentences. In addition, make shopping lists, write recipes and all sorts of tips in English.

System language

Change the language of the computer system, mobile phone, tablet. This will help to learn a small, but very valuable group of words. For example, every morning we wake up on the call of the alarm clock on the mobile, so now you remember well that the alarm clock is an alarm clock.

World events

Each of us watches the news at least once a day. If you allow a level of knowledge, see them in English. Believe me, it will be interesting to learn the views of foreign media on a particular issue. Do you think they are too politicized, Americanized, or completely lie? This is not a reason to refuse to view the BBC during breakfast. You need to know that they are plotting abroad!

Self expression

Do you blog, write articles or just like to write your thoughts in your personal diary? Try to express your thoughts in English. Insert your favorite idioms, slang expressions, ordinary words in the target language. Using the vocabulary you have just learned, you practice it in practice.

Articles in English

The method is suitable for those who have an average level of language proficiency. In fact, every day we look for some information on the Internet for work or for personal needs. Try to search and read publications in a foreign language. The found article will be useful not only for learning English, but also for general development. Foreign authors write no less interesting, and sometimes they can look at the problem from an unexpected angle.

TV shows and shows

Every person has a favorite TV show or series. Try watching them in English with subtitles. Combine business with pleasure, it is an easy and affordable way to learn.

Єрмоєнко Л. І.

ВИДИ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО ЗАНЯТТЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ

Хімія – одна з найбільш гуманістично-орієнтованих природничих наук, оскільки її успіхи завжди спрямовані на задоволення потреб людства.

Вивчення хімії сприяє формуванню світогляду і цілісної наукової картини світу, розумінню необхідності хімічної освіченості для вирішення

повсякденних життєвих проблем.

Сучасний урок хімії має забезпечувати засвоєння студентами основ хімічних знань на рівні найновіших досягнень науки, прищеплювати вміння самостійно поповнювати свої знання та розвивати в особистості пізнавальні здібності. Викладач повинен формувати в студентів переконання, що здобуті знання потребують постійного вдосконалення, поглиблення й поповнення, привчати їх систематично стежити за новинами науки й техніки, критично мислити, аналізувати, узагальнювати і творчо застосовувати знання в нестандартних ситуаціях.

Формування активної творчої особистості студента неможливо поза межами його діяльності. Саме в процесі діяльності студентів найбільш системно і раціонально відбувається процес особистісного зростання. Як зазначав Едісон: «Найважливіша задача цивілізації – навчити людину мислити».

Основною формою організації навчальної діяльності практично в усіх країнах світу є аудиторно-лекційна система. Будучи прогресивною протягом чотирьох століть поспіль, сьогодні, в умовах науково-технічного прогресу, вона перестала задовольняти потреби суспільства в освіті і потребує вдосконалення. Критика цієї системи найчастіше пов'язана з пасивністю студентів на заняттях та відсутністю інтересу до навчання, зниженням якості знань, перевантаженням студентів навчальним матеріалом.

Підвищити ефективність навчального процесу можна використовуючи сучасні інноваційні технології, зокрема технології інтерактивного навчання, перетворюючи, таким чином, традиційне заняття в інтерактивне. Інтерактивне навчання передбачає нестандартний підхід до організації заняття.

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевагою є те, що студенти засвоюють усі рівні нового матеріалу. Інтерактивні технології сприяють особистісно-зорієнтованому, диференційованому та інтегрованому навчання, що є головними напрямками при викладанні хімії.

На даний час традиційні форми організації навчання у вищій школі – лекції, семінари, практичні заняття – можна удосконалювати шляхом введення в певні частини заняття (традиційну форму) інтерактивних методів, вправ.

Інтерактивна лекція відрізняється від традиційної двобічним потоком інформації (від педагога і від студентів), містить проблемні питання з боку викладача-лектора, виділяється евристичним типом навчання, допускає переривання розповіді педагога і обговорення теми, що викликала труднощі для розуміння або зацікавила студентів. Інтерактивна

лекція допускає імпровізовані виступи студента або кількох студентів з даної теми. Метою інтерактивної лекції є донесення інформації і активне засвоєння цієї інформації студентами, а не обмін думками. Лекційна форма при переході до наступних етапів навчання повинна послідовно замінюватися дискусіями, доповідями, обговореннями або іншими формами навчання, які роблять процес засвоєння знань і навичок більш активним і передають частину функцій керування навчанням у руки тих, хто навчається.

Інтерактивний підхід до проведення лекційних занять докорінно змінює модель поведінки викладача і студента:

– надає студентам можливість стати головними суб'єктами процесу навчання;

– змінюється традиційний погляд на роль лектора, який віднині виступає не лише в ролі «джерела інформації», але й організатора дискусії, консультанта, авторитетної особи, яка забезпечує корекцію засвоєного матеріалу.

Інтерактивна лекція побудована на активній взаємодії студентів між собою, з оточенням, середовищем шляхом діалогу. У процесі діалогічного навчання студенти мають змогу зважувати альтернативні думки, приймати продуктивні рішення. Інтерактивна лекція – це спосіб організації навчання через дію. Студенти навчаються активно співпрацювати один з одним. Їхня діяльність є колективно розподіленою, а результат є колективно отриманим: одночасно груповим і особистісним.

У своїй педагогічній практиці використовую, крім традиційних лекцій, проблемні лекції – бесіди, лекції – дискусії з елементами проблемної і пошукової роботи, лекції-презентації, лекції-рольова гра.

Саме проблемна лекція припускає розумовий діалог викладача зі студентами: викладач у процесі заняття постійно звертається до студентів з проблемними питаннями, ставить проблемні завдання, які збуджують думку, мобілізують до використання наявних знань для подальшого вивчення нового матеріалу.

При проблемному навчанні збільшується роль викладача як організатора навчального процесу. Викладач повинен відігравати головну роль в організації проблемного навчання. У процесі заняття він готує студентів до сприйняття проблеми, створює проблемну ситуацію, допомагає студентам в обмірковуванні і виборі правильної гіпотези, формує висновки.

Так, при вивченні теми «Силікатна кислота та її солі. Природні і промислові силікати» на другому курсі перед викладенням нового матеріалу я ставлю проблемне питання, пропонуючи студентам силікатні матеріали, дати відповідь: «Яка спільна риса об'єднує всі ці матеріали і де

в будівельній промисловості вони використовуються?» У процесі підготовки до заняття студенти діляться на групи. Потім кожна з груп представляє свою презентацію, що дає можливість застосування теоретичних знань для відповіді на поставлене питання викладача, а також для подальшого виконання практичних дій і дослідницької роботи. Отже, постановка проблемних питань на заняттях хімії для студентів другого курсу дає сприятливу можливість поповнювати свої знання поряд з вивчення профільних дисциплін, наприклад «Будівельного матеріалознавства».

Низка проблемних питань, що пробуджують зацікавленість студентів до наукового сприйняття світу, виникає також під час вивчення окремих тем курсу органічної хімії.

Зокрема, згідно теорії хімічної будови органічних сполук О. М. Бутлерова, карбон у всіх органічних сполуках чотирьохвалентний. Проблемним завданням тут є визначення валентності карбону у насичених вуглеводнях: етану, пропану, бутану, пентану, гексану, гептану, октану, нонану, декану. Студенти доходять висновку, що використання традиційного способу визначення валентності суперечить складу запропонованих вуглеводнів, й добре сприймають інформацію про структурну і просторову будову органічних сполук і здатність атомів карбону сполучатися між собою.

Навчальну проблему можна поставити і в розгляді відношення багатоатомних спиртів до лугів порівняно з одноатомними спиртами, базуючись на тому, що студентам уже відомі властивості одноатомних насичених спиртів, які за нормальних умов з лугами не реагують.

При вивченні вуглеводів має місце проблемне питання стосовно пояснення різних хімічних властивостей і поведінки глюкози і фруктози, що мають однакові молекулярні формули. Цікавою особливістю для студентів є те, що на відміну від глюкози, фруктоза не є альдегідом і тому не дає реакції «срібного дзеркала».

Не менш цікавою є навчальна проблема щодо передбачення хімічних властивостей амінокислот у процесі аналізу їх загальної хімічної формули і функціональних груп, що для них характерні.

Отже, проблемна технологія на заняттях хімії – це особливий вид навчальної активності студентів, що оперує протиставленням відомого і невідомого і має на меті активізацію процесу навчання. Використовуючи метод проблемної лекції, викладач поступово формує в студентів уміння і бажання самостійно виділити проблему, а потім знаходити оптимальний підхід до її рішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова Л. Є. Інтерактивні технології навчання на уроках хімії. Харків:

Видавнича група «Основа», 2004. 96 с.

2. Замурій Г. В. Проблемне навчання як один із засобів розвитку пізнавальних і творчих здібностей учнів. *Хімія*. Харків: Основа, 2008. № 10. С. 2–5.

3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

Житнік Ю. В.

**«КРАЩА ПАРА ШКОЛИ – 2019».
ВИХОВНИЙ ЗАХІД ДЛЯ 5–11 КЛАСІВ**

Звучить музика

Ведуча 1: Добрий вечір всім!

Ведучий 2: Ми раді вас бачити в цій залі.

Ведуча 1: За вікном не дуже комфортно, а у нас сьогодні, ми сподіваємось, буде тепла атмосфера, весело та гаряче.

Ведучий 2: А чому гаряче?

Ведучий 2: Тому, що сьогодні декілька пар нашої школи візьмуть участь у запеклій боротьбі за звання «Краща пара школи – 2019»

Ведучий 2: Підтримуйте учасників – ваших однокласників.

Ведучий 2: Подаруйте сьогодні один одному усмішки.

Ведуча 1: Будьте активними учасниками нашого вечора. Адже ми розпочинаємо наш батл.

Ведучий 2: Сьогодні на святі ми повинні з декількох пар обрати одну найкращу!

Ведуча 1: Ми не знаємо, хто ними стане, проте ми знаємо, що у них є всі шанси.

Ведуча 1: Щоб їм перемогти, потрібні ваша підтримка і допомога.

Ведучий 2: Отож зустрічаємо! У батлі змагаються такі учасники та учасниці:

Під супровід музики 2)називаються імена учасників

- 1. 7-а.....2. 8-а.....3. 8-б.....4. 9-а.....5. 9-б.....
6. 10 клас..... 11 клас.....**

Ведуча 1:

Привітайте їх, будь ласка, оплесками !

(Звучить музика)

Ведучий 2: Ну, просто дух захоплює від таких гарних пар!

Ведуча 1: І це тільки початок!

Ведучий 2: А зараз у присутності наших глядачів мені хотілося б поставити просте риторичне запитання: “А судді хто?”

Ведуча 1: Що ж, це явний симптом того, що настав час представити журі нашого конкурсу – справжніх експертів!

Називаються члени журі:

- 1. Президент шкільного самоврядування Гнідина Вероніка
2.**

3.

Ведучий 2: Отже, журі представлено, учасники на сцені, а це означає, що попереду на нас чекає справжній феєрверк у низці конкурсів нашої програми.

Ведуча 1: Шановне журі оцінює конкурси за п'ятибальною системою. Якщо всі готові, ми розпочинаємо наш перший конкурс під назвою «Розминка».

«Розминка».

Кожна пара повинна дати вичерпну відповідь на те запитання, номер якого вивібрали. Отож, починаємо! (Відповідь дають дівчата).

(Ведучий або ведуча підходять до кожної пари, і вони витягують зі скляної вази номер питання, на яке дають відповідь)

Запитання.

1. Уяви собі, що у тебе з'явилася унікальна нагода зустрітися з будь-якою знаменитістю сучасності чи минулого? З ким би ти зустрілася? Чому? Що ти запитала б у неї (чи у нього)?

2. Якби ти стала винахідником, до якої сфери людського буття доклала б зусиль та силу свого таланту?

3. Що таке, на вашу думку, справжня дружба? Чи буває вона лише у чоловіків? Чому ви так гадаєте?

4. Ф. Достоєвський говорив: «Світ врятує краса». Що, на вашу думку, означає бути красивою?

5. Закінчіть, будь ласка, фразу: «Щастя – це...»

6. Якби тобі запропонували визначити жіночий ідеал ХХІ століття, кого б ти обрала? Чому?

7. Що для тебе означає дружба?

Ведуча 1: Молодці конкурсантки. Ми вважаємо, що вони стовідсотково впоралися з першим конкурсом.

Ведучий 2: Але давайте дізнаємося, що про це думає наше вельмишановне журі. Шановне журі, ми можемо оцінити перший конкурс? Вам слово. (Оцінки)

Ведуча 1: Перші оцінки отримані і ми продовжуємо відпочивати, зараз запрошуємо всіх на дискотеку і трохи згодом ми продовжимо.

(Дискотека)!

Ведучий 2: Зараз ми перевіримо винахідливість наших пар у другому конкурсі під назвою «Реклама за дві хвилини». Запрошуємо пари на сцену.

Ведучий 2: Пропонуємо вибрати одну із запропонованих речей і через один музичний подарунок придумати і представити для неї коротку і влучну рекламу.

(Пари обирають предмет, придумують рекламу, поки триває пісня, журі оцінює).

Ведуча 1: А поки наші пари готуються, ми з вами подивимося виступ Чекерис Аліни (танець).

Приблизний перелік предметів на конкурс «Реклама за дві хвилини»:

1. Шкарпетки
2. Мінеральна вода
3. Рукавички
4. Кава
5. Зубна паста
6. Книга
7. Мобільний телефон

Ведуча 1: Чудово пройшов наш другий конкурс, і ми готові оголосити оцінки журі. (Оголошення балів). А зараз *дискотека* триває.

Ведуча 1: Ким би не була жінка, вона завжди слідує за модою. І необхідний аксесуар в доповненні до образу звісно ж **СУМОЧКА!**

Ведучий 2: Наступний наш конкурс називається «Жіноча сумочка». Багато молодих людей ламають голову, у чому таємниця цього аксесуару, адже в потрібний час з нього можуть з'явитися найцікавіші речі. Дівчата інколи самі не можуть зрозуміти, звідки в сумочці такий скарб, і не завжди швидко знаходять потрібну річ.

Ведуча 1: Давайте дізнаємося, які таємниці приховує цей аксесуар. У цьому конкурсі буде брати участь лише один представник від пари. І як ви вважаєте, це будуть хлопці чи дівчата? Так. Це будуть хлопці.

Ведучий 2: Увага. Слухаємо умови конкурсу. Зараз наші помічники роздають вам таблиці з буквами, у яких по горизонталі і вертикалі можна знайти назви речей, які можуть знаходитись у жіночій сумочці. На цей конкурс ми даємо вам 3 хвилини.(одна пісня) Зрозуміло? Хто знайде найбільшу кількість слів, та пара і отримає додаткові бали до загальної суми балів. Готові? Час пішов.

П О М А Д А Р У Р Н И Т К И
Д У Х И Г Л А Р Ч Е К Р Е М
А К Л Ю Ч И Л З А К О Л К А
К О Л Ь Ц О К

Дискотека

Ведучий 2: Поки хлопці намагалися вибороти додаткові бали для пари, хочу звернути вашу увагу на наших дівчат. Вони сьогодні просто чарівні, напевно, підкорили ваші серця. Елегантні наряди, красиві зачіски, акуратний макіяж. Цікаво, хто вам допомагав з косметичними засобами?

Ведуча 1: Зараз ми з вами це перевіримо. Конкурс для вас, дівчата, так і називається «Макіяж».

Ведучий 2: Ні, ми нікого додатково не будемо фарбувати, ми просто дізнаємося, а чи знають дівчата послідовність нанесення макіяжу.

Наші помічники дають вам аркуші, ваша задача – записати цифри в потрібній послідовності. За точну відповідь дівчата теж зможуть отримати додаткові бали для своєї пари. Час пішов.

1. Помада.
2. Нанесення тонального крему – основа під макіяж
3. Контур губ.
4. Фарбування вій.
5. Контур очей.
6. Тіні
7. Корекція обличчя за допомогою пудри для вій.

ВІДПОВІДЬ: 2756431

А наші вболівальники у цей час мають можливість допомогти заробити додаткові бали для своїх однокласників. Одна правильна відповідь – один бал!

Питання до залу

1. Скільки чудес світу? (7)
2. Найвища піраміда Стародавнього Єгипту? (*Піраміда Хеопса*)
3. Яку гру в стародавній Індії називали грою царів? (*Шахмати*)
4. Скільки подвигів здійснив Геракл? (12)
5. Які тварини сплять з відкритими очима? (*Риби і змії*)
6. Які риби мають вуха? (*Сом, сазан*)
7. Куди зайцю легше бігати – вгору чи вниз? (*Вгору, бо передні ноги коротші*)
8. Хто спить головою вниз? (*Летючі миші*)
9. Яку тварину в Індії вважають священною? (*Корову*)
10. Велика хижа морська риба? (*Акула*)
11. Зимова житлова площа ведмедя? (*Барліг*)
12. Модель земної кулі з сушею і водою. (Глобус)
13. Який вид спорту називають “королевою спорту”? (Легка атлетика)

Дискотека

Ведуча 1: Ну а зараз наші конкурсанти зроблять подарунок, який усім буде до смаку.

Ведучий 2: Усі люблять слухати поезії, пісні, дивитися, як гнучко танцюють умільці?

Ведуча 1: А у наших учасників є номери на всі смаки.

Ведучий 2: Тож ми оголошуємо наступний конкурс «Творчий».

Ведуча 1: Наші учасники отримали домашнє завдання, у якому мали підготувати свій творчий номер.

Ведучий 2: І зараз ми з вами побачимо, що з цього вийшло. Суддів просимо звернути увагу на організованість, виконання, артистичність, образність.

Ведуча 1: Тож зустрічайте оплесками!!! На сцені пара:

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.

Дискотека

Ведуча 1: Оплески нашим конкурсантам! Вони прекрасні! Ми запрошуємо вас на сцену. (*вихід на сцену під музику*)

Ведучий 2: Без сумніву, кожна з цих пар дійсно гідна стати першою. Але першою є тільки одна, яка сьогодні отримає титул «**Краща пара школи-2019**»

Ведуча 1: Ми просимо журі оцінити наш останній конкурс під назвою

«**Творчий**»

(*Оголошення балів*)

Ведучий 2: Останні оцінки оголошено, і журі може підрахувати бали за всі конкурси та оголосити нам результати.

Ведуча 1: А поки журі готується, ми з вами можемо ще трохи потанцювати.

Дискотека

Ведучий 2: Шановні пані та панове! Наш конкурс підходить до свого логічного завершення, а це означає, що вердикт журі готовий, і ось уже через декілька хвилин стане відоме ім'я переможців!

Ведуча 1: Для оголошення результатів нашого конкурсу «**Краща пара школи – 2019**» та нагородження переможців запрошуємо на сцену журі. Вам слово.

НАГОРОДЖЕННЯ (*вручаються дипломи, подарунки*)

Ведучий 2: Що ж, на жаль, навіть найчудовіший вечір добігає кінця, і від його закінчення нас відділяють тільки декілька хвилин. Тож давайте іще раз привітаємо наших учасників бурхливими оплесками!

Ведуча 1: Ми вітаємо вас всіх. Нехай щастить вам у житті, чистих рос вам, мудрої думки, краси і нев'янучої вроди. Будьте завжди впевнені у собі, кохайте і будьте коханими.

ВЕДУЧИ. До нових зустрічей!

Ivanova A., Kovalenko V.

WAYS of TRANSLATION of COLLOQUIAL PHRASEOLOGISMS

In our article we present the research of colloquial phraseological units and their ways of translation in Ukrainian and Russian languages. We try to classify them as to their types of translation. A very important role plays etymological aspect and historical belonging of each phraseological component. Precisely etymology helps us to understand the meaning of idioms from intercultural point of view. The present analysis may be useful for those who learn foreign languages and want to broaden their knowledge about

phraseological units.

Phraseological units reflect the wealth of a language displaying cultural paradigms of the speakers of a particular language. They reflect cultural archetypes of an ethno-linguistic community and help to explicit the peculiarities of its world perception. Phraseological units as the particular units of language came into the focus of linguists' attention in the beginning of the 20th century. In the second part of the 20th century these word-combinations became the object of scientific researches. The field of phraseology (or idiomaticity) in any language is so varied and fascinating that one could spend an entire lifetime observing and analyzing it from various viewpoints. There is an increasing interest in researching phraseology. Nowadays the attention of a number of scholars is turned to this field of science. One of the ideas is connected with the understanding of phraseological units as phenomena of culture and therefore the functioning of them is investigated in cultural context. Thus phraseology has entered the sphere of sociolinguistics. Many scholars such as V. V. Vinogradov, S. Florin, S. Vlahov, O. O. Potebnia, B. O. Larin, A. Kunin, M. Shanskiy, and many others have shown a great interest to analysis of phraseological units.

The problem of phraseological translation is very complicated. Accurate translation of phraseological units is stipulated with the finding of the most concordant and equivalent words that are usually deprived of coloring in the translation as usual lexical units. Besides, there is also the possibility of a non-phraseological translation of an idiom. This choice is preferred when the denotative meaning of the translation act is chosen as a dominant, and one is ready to compromise as to the presentation of the expressive colors, the meaning nuances, connotation. In the case of non-phraseological rendering, there are two possibilities: one can look for a lexical translation or for a calque. The lexical translation consists in explicating through other words the denotative meaning of the phraseologism, giving up all the other style and connotation aspects and aphoristic forms [1].

Our research is based on S. Florin and S. Vlahov's interlanguage phraseological units classification. S. Florin and S. Vlahov clearly recognize the following types of interlanguage phraseological counterparts: *full phraseological equivalent, partial phraseological equivalent, lexical translation, non-phraseological translation, descriptive translation, contextual translation, calque and phraseological analogue* [4, c. 12].

Numerous English phraseological units do not have any equivalents in Ukrainian and Russian languages. The main reason for this phenomenon is that a phraseological unit may contain an absolute component or a peculiar item which does not exist in the target language. In this instance various types of non-phraseological types of translation can be used:

• **lexical translation** is mostly based on context, this type of translation conveys the meaning depending on the context by means of structure changing and adding or combining components: *stay out of our way* – *знову плутаєшся під ногами / прочь с дороги*; *out there on the edge* – *ти все життя ходиш по краю / а ты всю жизнь ходишь по краю*;

• **non-phraseological translation** is made by means of the lexical methods and as a result leads to full or partial lose of meaning and imagery. This type is usually used when there is no another possible phraseological way of translation: *we're really going around circles here* – *припинимо безглузде обговорення / не починай сначала*;

• **descriptive translation** is the translation with the help of a free word combination, which translates not the idiom but its meaning. Here we can denote explanations, descriptions which convey the meaning very close to the target language and save the stylistic imagery: *let's hit the road* – *ну, що, виїжджаймо?! / по коням, or must I knock your heads together?* – *чи мені самій помирити вас обох? / или мне пожурить вас обоих?*;

• **contextual translation** is used only in that cases where there is no equivalents in the source language: *the paper wants us to milk it?* – *адміністрація вимагає продовження історії / газета хочет, чтобы мы хорошенько подоили эту корову*;

• **calque, i.e. a word-by-word translation**: *one swallow doesn't make a summer* – *одна ластівка не робить літа* [2].

All phraseological units are extremely interesting due to their etymological basis and their different Ukrainian and Russian translations. To bear in mind, such a peculiarity is very useful to gain skills in translation practice.

1. Біла ворона / Белая ворона. – **Rare bird.** (букв.: «редкая птица»)
2. Білий нал / Белый нал (разг., «законные наличные деньги, зафиксированные в финансовых документах и облагаемые налогами») – **White cash.** (букв.: «белая наличность»)
3. Битися, як риба об лід / Биться, как рыба об лед. – **To pull the devil by the tail.** (букв.: «тянуть черта за хвост»)
4. Болюче питання / Большой вопрос. – **A sore subject.** (букв.: «больной вопрос»)
5. Бути на сьомому небі / Быть на седьмом небе – **To tread on air.** (букв.: «ходить по воздуху»)
6. Займати не своє місце / Быть не на своём месте. – **A round peg in a square hole.** (букв.: «круглый колышек в квадратном отверстии»)
7. Бути підкаблучником / Быть у кого-либо под башмаком. – **To be under someone's thumb.** (букв.: «быть под чьим-либо большим пальцем»)

8. Клеїти дурня / Валять дурака – **Act the fool. / Play the fool. / Act the ass. / Play the ass.** (букв.: «играть дурака / осла»)

9. Вертітися, як муха в окропі / Вертеться как белка в колесе. – **To be busy as a bee.** (букв.: «Быть занятым как пчела»)

10. Опанувати себе / Взять себя в руки. – **To take oneself in hand.** (букв.: «Взять себя в руку»)

11. То ще вилами по воді / Вилами на воде писано. – **It's still all up in the air.** (букв.: «Это ещё всё в воздухе»)

12. Тіль-тіль триматися, Висеть на волоске. – **To hang by a thread.** (букв.: «Висеть на нитке»)

13. Виснути на дроті / Висеть на телефоні. – **To sit on the phone.** (букв.: «Сидеть на телефоне»)

14. Водити за кирпу / Водить кого-либо за нос. – **To draw the wool over someone's eyes.** (букв.: «Натянуть шерсть на глаза кому-нибудь»)

15. Не розлий вода / Водой не разольешь. – **As thick as thieves.** (букв.: «Быть такими близкими друг к другу, как воры»)

16. Видно де дно / Вот где собака зарыта. – **That's the heart of the matter.** (букв.: «Вот сердце вопроса (дела)»)

17. Встати лівою ногою / Вставать с левой ноги. – **To get out of the bed on the wrong side.** (букв.: «Вставать не с той стороны кровати»)

18. Аж із шкури вилазити / Выйти из себя. – **To fly off the handle.** (букв.: «Сорваться с ручки»)

19. Голодний як пес / Голодный как волк. – **Hungry as a hunter.** (букв.: «Голодный как охотник»)

20. Ото птах / Гусь лапчатый. (разг.: «простофиля, простак») – **A silly goose.** (букв. «Глупый гусь») [3].

As you see from the given examples of idiomatic expressions, they really represent a certain semantic difficulty in translation and appropriate usage, especially for non-English speaking learners. But at the same time they enrich and brighten colloquial language, make learners get interested in a target language.

REFERENCES

1. Аліфіренко М. Ф. Проблеми фразеологічного рівня мови. *Мовознавство*. Київ, № 5 (181), 1993. С. 13–16.

2. Верба Л. Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов. Вінниця: Нова книга, 2003. 160 с.

3. Голікова Ж. А. Перевод с английского на русский. Москва: Новое знание, 2008. 287 с.

4. Редін П. О. Типи системних зв'язків фразеологічних одиниць у мові. *Мовознавство*. Київ, № 6, 1993. С. 12–13.

Исупова И. А.

**ПЕРИОД КАК ОСОБАЯ КОМПОЗИЦИОННАЯ ФОРМА
ОРГАНИЗАЦИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ:
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Научный руководитель –

канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

Период – это особая синтаксическая структура, которая предполагает, что главные и придаточные части предложения группируются в отдельном порядке, в порядке своеобразного перечисления последовательного типа. Формируется еще и интонационное оформление периода, оно считается неизменным и определенным. Постепенно создается нарастание голоса вначале, после чего делается незначительная пауза, и далее – понижение голоса. Части периода изначально строятся по принципу параллелизма. В периоде главная часть обычно предшествует перечислению придаточных однородного типа. Придаточные в свою очередь могут закрывать период, то есть помещаться во второй части. Части периода могут быть осложнены подчинением внутренним. Смысловые отношения между частями могут быть временными, условными, причинно-следственными и пр.

Также нужно отметить, что в периоде очень важным элементом выступает зависимость первой части от второй: вторая часть как бы подчиняется первой и является более значительной по объему. При этом вторая часть также может иметь характерное разделение на члены периода.

Обычно члены периода строятся симметрично, представляют собой предложения (или обороты) одной структуры, с одним порядком слов, с однотипными по форме сказуемыми; при этом широко используются анафора (единоначатие) и другие лексические повторы, синонимическая и антонимическая лексика.

Построение предложения сложного формата в виде периода – это явление, которое является стилистическим, а также структурно-синтаксическим. Период отличается эмоциональной насыщенностью, лирической или публицистической напряженностью и потому свойствен обычно речи приподнятой, независимо оттого, прозаическая она или поэтическая.

Предложения, которые построены в виде периода, представляют собой периодическую речь. Она характеризуется своеобразной плавностью, ритмической стройностью и даже некой музыкальностью. Что касается содержания, то период отличается законченностью выражения мысли, ее полнотой, развертывает, а также оформляет аргументацию, причем достаточно сложную. Такие качества провоцирует активное употребление периода в ораторской речи и художественной литературе.

После изучения всех перечисленных характеристик становится

понятно, что период может выступать своеобразным тождеством монологической речи.

Монолог представляет собой особый вид речи, который частично или же полностью связан с речью собеседника в структурном и содержательном контексте. Монолог имеет более сложное композиционное построение по сравнению с диалогом, обладает большей степенью традиционности при выборе композиционных, а также языковых средств. По своей структурно-композиционной и языковой организации монологическая речь является действительно очень сложной. Эти ее особенности представляют собой проблематику сложного синтаксического целого, абзаца и периода.

Чтобы было более очевидным то, что период представляет собой особую композиционную форму организации монологической речи, рассмотрим пример:

Как ни ярок был день, как ни золотило солнце те места на снегу ли, на деревьях ли, куда оно попадало прямыми лучами, как ни густа была синева там, куда не достигало солнце, как ни розовели вверху безлистые купы берез, как ни ослепительно сверкали иногда крупные кристаллики снега, когда глаза мои попадали как раз на зайчика, отбрасываемого этими кристалликами, – все же ничего не было ярче красных грудочек снежирей (В. Солоухин).

В первую очередь нужно сказать о том, что перед нами монологическая речь, для которой характерным считается полное отсутствие связи с речью собеседника в структурном, а также содержательном контексте. Также перед нами период, который характеризуется особым строением. Здесь мы видим, что период выступает своеобразной поэтической, риторической фигурой речи, имеет характерную торжественность, выражает элементы эмоционального характера.

Предложение составляет речь периодическую, имеет своеобразную плавность и даже ритмическую стройность. Что касается содержания, то видим большую полноту, детализированное описание, законченность выражения мысли. По сути, перед нами предстало развертывание сложной аргументации положения. Такая конструкция позволяет читателю более эмоционально оценить написанное, сказанное автором. Поэтому период выступает основным элементом раскрытия сущности многих литературных произведений.

Если прочитать данное предложение вслух, то очевидным станет интонационный контекст оформления: формируется постепенное нарастание тона, далее следует своеобразная пауза, и уже после нее тембр голоса изменяется, тон понижается.

Таким образом, эта монологическая речь раскрывает сущность

определенного элемента художественного произведения, является периодом, провоцирует полную завершенность определенного элемента мысли автора, дает возможность читателю не просто получить сухую информацию, а насладиться ее эмоциональным оттенком.

Наличие у периода ярких стилистических качеств позволяет считать его стилистико-синтаксической фигурой. Многие поэтические произведения целиком построены в виде развернутого периода, который в таком случае используется как художественно-композиционный прием.

Говоря о прикладном аспекте проблемы, остановимся на этапах работы над монологическим высказыванием.

На первом этапе вырабатывается умение высказать одну законченную мысль, одно утверждение по теме на уровне одной фразы. Учитель называет тему, учащиеся по очереди произносят по одной любой фразе (точнее, предложению, ибо это не говорение). Если ученик и произносит два предложения, то они могут представлять собой два самостоятельных высказывания, обязательной связи между ними нет.

Второй этап начинается тогда, когда от учащихся требуется обратить внимание на логическую связь сказанных фраз. Например, высказывание *Наш класс большой. Наш класс чистый* – не засчитывается, так как предложения построены по одной модели, а высказывание *Наш класс большой. В нашем классе четыре окна* – подходит. На этом этапе нужно преодолеть полученное противоречие, т. е. отучить учащихся произносить бессодержательный набор предложений, а учить высказываться логически.

Третий этап характеризуется новыми логическими задачами и обязательным увеличением объема высказывания. Здесь учащийся должен включать элементы рассуждения, аргументации.

На этапе совершенствования навыков следует добиваться высказывания со всеми присущими ему качествами на уровне двух-трех фраз, такое высказывание можно назвать микровысказыванием (микромонологом). На этапе развития умения следует развивать высказывание большего объема и, соответственно, лучшего качества.

Немаловажную роль в организации условий обучения монологического высказывания играет создание комплексов упражнений, поскольку отдельно взятые упражнения не смогут обеспечить развития всех параметров речевого умения (всех качеств монологического высказывания).

Рассмотрим подсистему упражнений для обучения монологической речи с учетом особенностей стадий обучения русскому языку в школе, типов монологического высказывания и опор, с помощью которых они выполняются. При обучении монологической, (как, впрочем, и диалогической) речи можно выделить два этапа:

- 1) овладение основами монологического высказывания;

2) этап совершенствования монологических умений.

На первом этапе монологические умения формируются в учебной монологической речи. При обучении связным видам речи учитель должен: ставить конкретную цель; сочетать практические и воспитательные задачи в единстве; развивать как устную, так и письменную речь. Для того чтобы работа протекала эффективно, требуется тщательная подготовка. Необходимо, во-первых, подобрать языковой и наглядный материал, во-вторых, установить, с какими трудностями в каждом отдельном случае ученики могут столкнуться и как их преодолеть, и, в-третьих, наметить для себя четкую последовательность работы в классе. Она, как правило, будет включать следующие этапы:

1. Определение и разъяснение задачи. Сообщение о характере завершающей письменной работы.

2. Работа над текстом, используемым как опора для данного вида работы.

3. Постановка основных вопросов, способствующих раскрытию содержания текста.

4. Создание языковой базы. Повторение пройденного языкового материала и сообщение нового, необходимого для выполнения данного задания.

5. Устное выполнение задания, сначала коллективно всеми учащимися класса, затем индивидуально.

6. Письменная работа в течение 5–10 минут.

7. Обсуждение работ. Учитель отмечает лучшие работы, особое внимание уделяет их содержанию (раскрытию темы, последовательности изложения и т. п.).

8. Заключительный рассказ. После исправления ошибок он должен быть сделан в быстром темпе и без ошибок.

9. Дополнение учителя, ставящее цель расширить кругозор школьников и развить навык понимания разговорной речи на слух.

Казаков И. Н., Пащенко В. А.

РАССКАЗ-АНТИУТОПИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ

Жанр рассказа-антиутопии появился в конце 1980-х годов и активно развивается в творчестве Людмилы Петрушевской.

В рассказе Л. Петрушевской «Новые Робинзоны (Хроника XX века)» (1989), представляющем собой «руссоистскую» антиутопию, разрабатывается характерная для антиутопии последних десятилетий тема бегства человека (группы людей) от насилия, от цивилизации в природу. Рассказ построен в форме монолога восемнадцатилетней девушки, которая вместе с родителями скрывается в деревне от захлестнувшего общество

хаоса и насилия, а затем отправляется дальше, в лес, ища там убежища и спасения. Герои Л. Петрушевской доведены до крайней степени нищеты и отчаяния, им грозит смерть со всех сторон.

Главная проблема произведения – проблема выживания, выживания в условиях тоталитарной системы и в условиях суровой природы. Семья сталкивается с голодом, холодом, а также с угрозой быть арестованными, ограбленными или убитыми. Л. Петрушевская детально описывает быт семьи. Жизнь людей сведена до необходимости продления существования. «Мы жрали салат из одуванчиков, варили щи из крапивы, но в основном щипали траву и носили, носили, носили в рюкзаках и сумках. Косить мы не умели, да и трава еще не очень поднялась...» [1, с. 130].

Подзаголовок рассказа красноречив: писательница действительно создает хронику конца XX столетия, фиксируя наиболее значимые события времени. Черты хроники проявились в точности и лаконичности описаний, повышенной роли внешней линии сюжета, «беспристрастном» повествовании, где фиксируется прежде всего событие, факт. Однако признаки хроники распространяются и на психологический план произведения. В рассказе нет характеров. Отец, мать, девушка – биологические единицы, новые Робинзоны, которые создают свой мир вне цивилизации.

Л. Петрушевская вводит в антиутопию образ ребенка. Образы детей всегда были значимы для антиутопии. Особенно большое значение приобретают образы детей в антиутопиях А. Платонова, в частности, в повести «Котлован». В рассказе Л. Петрушевской мать спасает голодных подброшенных детей (мальчика и девочку), так как видит в них возможность продления человеческого рода. Ребенок в рассказе Л. Петрушевской, как у Ф. Достоевского, а затем у А. Платонова, – совесть мира, критерий оценки сущего.

В конце рассказа звучит некоторая надежда на спасение: «Зима замела снегом все пути к нам, у нас были грибы, ягоды сушеные и вареные, картофель с отцовского огорода, полный чердак сена, моченые яблоки с заброшенных в лесу усадеб, даже бочонок соленых огурцов и помидоров. На делянке, под снегом укрытый, рос озимый хлеб. Были мальчик и девочка для продолжения человеческого рода, кошка, носившая нам шалых лесных мышей, была собака Красивая, которая не желала этих мышей жрать, но с которой отец надеялся вскоре охотиться на зайцев... У нас была бабушка, кладезь народной мудрости и знаний. Вокруг нас простирались холодные пространства» [1, с. 145].

Название рассказа «Новые Робинзоны (Хроника XX века)» символично: в нем соединяются и великая трагедия, и неистребимая вера человека в победу над силами зла, смерти и разрушения. Л. Петрушевская показала драму людей XX столетия, которые под давлением тоталитаризма

вынуждены бежать и спасаться, превратиться в «новых Робинзонов» в поисках защиты у природы. Самим названием произведения автор как бы подсказывает человеку его последний шанс на спасение – начать, как Робинзон, все с нуля, прикоснуться к земле, построить дом, взрастить посаженные зерна, вырастить детей, начать новую жизнь и историю.

Как видим, всеобщему разрушению и смерти Л. Петрушевская противопоставляет семейные и общечеловеческие ценности. А в последующем рассказе «Гигиена» (1990) писательница проверяет на состоятельность эти ценности. Произведение продолжает тему рассказа «Новые Робинзоны» (Хроника конца XX века)». В центре внимания автора снова оказывается семья как маленькая модель общества: отец Николай, мать Елена, бабушка, дедушка и маленькая девочка. То, чего так боялись герои предыдущего рассказа, уже наступило. Последний час пробил, смерть уже не только стояла на пороге их дома, но и вошла в их дом. По мнению отца, «что-то действительно начиналось, не могло не начаться, он чувствовал это уже давно и ждал» [1, с. 227].

Центральным мотивом рассказа «Гигиена» является мотив болезни, которая приобретает фантастические масштабы. Этот художественный прием определяет всю структуру рассказа, сюжетные коллизии и характеристики персонажей. Фантастика заключается в описании страшной эпидемии, которая поразила общество. О ней все члены семьи узнают от неизвестного молодого человека, уже переболевшего этой болезнью и предлагавшего свою помощь другим для спасения. Семья изолируется в своей квартире, только отец Николай изредка ходит вместе с другими соседями грабить магазины, чтобы запастись продуктами. Ситуация карантина формирует замкнутое пространство антиутопии. О внешнем мире мы узнаем только по отдельным знаковым деталям: «Ночью внизу, судя по звуку, разбили очень большое стекло» [1, с. 227]; «Телевизор перестал работать, там свистела частотка. На следующий день телефон уже не соединял» [1, с. 228]; «...на третью ночь заревели моторы на улицах, и город покинула армия» [1, с. 228]. Характерно, что на промысел Николай ходит с огромным хозяйственным ножом, который после каждого прихода прокаливает над огнем. Позднее мы узнаем, что он убил этим ножом женщину с рюкзаком, чтобы отобрать у нее продукты. Вероятно, убийства совершались им и раньше, иначе зачем бы он дезинфицировал нож.

Автор с горечью констатирует, что, оказавшись под угрозой смерти, люди теряют в себе человеческие качества. Они становятся жадными, подозрительными, жестокими. Фантастическая болезнь служит критерием проверки общества на гуманизм. Для собственного спасения члены семьи, не задумываясь, могут закрыть родного человека в комнате и обресть тем самым его на медленное умирание в одиночестве. Первой оказывается

изолированной маленькая девочка: она возилась с любимой кошкой, которая съела мышку, а мыши, по словам неизвестного молодого человека, – главный источник болезни. Пребывание девочки в комнате описано с натуралистическими подробностями: сначала она кричала, потом угомонилась, ей передавали суп в бутылочке через маленькую дыру в двери, Николай охотился на кошку из рогатки, потому что девочка скармливала ей свою порцию и т.д. Нагромождение страшных деталей помогает читателю ощутить весь тот ужас, который наступает тогда, когда люди перестают быть людьми, когда в них остается только звериный инстинкт – борьба за собственное выживание.

Название рассказа иронично по отношению ко всему повествованию. Герои в меру своих возможностей соблюдают правила гигиены. Николай после походов за продуктами протирается ватками, смоченными одеколоном, а затем выкидывает их, одежду тоже сбрасывает в мусоропровод, а нож каждый вечер дезинфицирует над газом. Дед брызгает следы девочки одеколоном из пульверизатора. Но герои не сохранили в себе главное – чистоту нравственную. Поэтому как бы они ни боролись за жизнь, как бы ни соблюдали правила гигиены, все они неизбежно обречены.

Произведение построено по принципу контраста. В отличие от взрослых, маленькая девочка сохраняет в себе человеческие качества. «Девочка не отходила от кошки, те два дня, когда кошка мяукала на балконе, девочка все рвалась к ней, а теперь кормила в свое удовольствие, даже мать вспылила: «Отдаешь ей то, что я отрываю от себя для тебя» [1, с. 228]. В доме, где все теперь думают только о себе, девочка, единственная, заботится о незащитном существе. Лишенная родительской ласки, она целует кошку, за что подвергается страшному наказанию со стороны родных. Примечательно, что только девочка не соблюдает правила гигиены – и будучи в семье, и находясь запертой в комнате. Но, несмотря на это, она, вопреки всему, выживает. Когда все умерли, кот жалобно мяукал, и тот неизвестный молодой человек, который приходил раньше с предложением о помощи, услышав мяуканье, решил бороться хотя бы за одну жизнь (к тому времени все стуки и крики в доме уже утихли). Взломав квартиру и увидев горы трупов, молодой человек неожиданно обнаружил не одно, а два живых существа. «Кошка ловко прыгнула в отдушину, грубо выбитую еще в одной двери, и там послышался человеческий голос. Молодой человек снял и этот стул, и вошел в комнату, усеянную стеклом, сором, экскрементами, вырванными из книг страницами, безголовыми мышами, бутылками и веревками. На кровати лежала девочка с лысым черепом ярко-красного цвета, точно таким же, как у молодого человека, только краснее. Девочка смотрела на молодого человека, а на подушке ее сидела кошка и тоже пристально смотрела» [1, с. 229]. В этом взгляде двух выживших вопреки страшным

обстоятельствам людей – последняя надежда писательницы на спасение мира.

Только человечность является основой выживания, утверждает автор. Молодой человек и девочка сохранили в себе чувства любви и милосердия, а потому именно им дарована жизнь в финале произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петрушевская Л. Собр. соч.: в 5 т. Москва: АСТ; Харьков: Фолио, 1996. Т. 2. 367 с.

Каширина Ю. В.

СЛОЖНОПОДЧИНЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ. ТЕМАТИЧЕСКАЯ КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА

Тема: Сложноподчиненное предложение

Цель: осуществить контроль знаний, умений и навыков по изученной теме, учить детей находить придаточные предложения и определять их вид, работать с текстами, самостоятельно составлять предложения, используя пословицы;

развивать: мышление, память, внимательность, сосредоточенность, творческие навыки;

воспитывать: патриотические чувства, любовь к природе родного края.

Оборудование: тестовые задания, тексты, схемы разбора предложения.

Ход урока

I. Организационный момент.

Вступительное слово учителя. Сегодня будем работать самостоятельно с тестовыми заданиями.

II. Работа по вариантам. Оглашение темы урока.

Учитель раздает задания учащимся по вариантам.

I вариант.

1. Укажите неверное утверждение (1 балл)

А) В сложноподчиненном предложении придаточная часть может стоять только после главной.

Б) В сложноподчиненном предложении придаточное по структуре и смыслу зависит от главного.

В) Придаточные предложения в сложноподчиненном могут быть трёх видов: определительные, изъяснительные, обстоятельственные.

Г) Изъяснительные придаточные отвечают на вопросы косвенных падежей.

2. Укажите сложноподчиненные предложения (1 балл).

А) Кто землю лелеет, того земля жалеет.

Б) Над нами чистое и удивительно прозрачное небо, какое бывает после первого снегопада.

В) Люди сильно проголодались, лошади тоже нуждались в отдыхе.

Г) Ещё прозрачные, леса как будто пухом зеленеют.

3. Укажите сложноподчиненные предложения, в которых придаточное стоит после главного (1 балл).

А) Расплескалось красок столько, что кружится голова.

Б) Когда они переходили мост, утренний туман ещё стоял над водой.

В) Всех занимала мысль, как машина прорвётся через стену гор.

Г) На аэродроме, когда мы садились в самолет, я снова увидел эту женщину.

4. Укажите предложения, в которых допущены речевые ошибки. Запишите их в исправленном виде.

А) Девушка ответила, что толком никого здесь не знает.

Б) Учитель дал девочке трудное задание, которой он очень доверял.

В) В пруду поселяне разводили рыбу, на берегу которого он очень доверял.

Г) Мне сообщили, когда бы куда я должен прийти.

5. Выписать только сложноподчиненные предложения, главную часть заключить в квадратные скобки, а придаточную – в круглые (1 балл).

А) Дружба крепка не лестью, а правдой и честью.

Б) Я возвратился в город, в котором не был десять лет.

В) Место, где мне предстояло жить и работать, было глухим и неприветливым.

Г) Когда совсем стемнеет, мы зажжем свечи.

6. Укажите сложноподчиненное предложение, в котором неверно расставлены знаки препинания (1 балл).

А) Около деревни протекает река, исток которой находится в лесных предгорьях.

Б) Я ушёл в каюту, где уже все спали, и до зари без сна лежал на койке.

В) Детство – это путешествие, которое никому не удалось совершить дважды.

Г) Светись, светись, далёкая звезда, чтоб я в ночи встречал тебя всегда.

7. Составьте предложения, соответствующие схемам (2 балла).

А) Существительное, которая.

Б) Когда, глагол.

В) Глагол, будто бы.

8. Выполните синтаксический разбор предложения (2 балла).

Только теперь мы заметили, что солнце и горы уже не в силах заслонить его.

9. Составить небольшой рассказ на тему «Отдыхаем всей семьёй», используя сложноподчиненные предложения. Включить в

рассказ следующие придаточные части и сочетания.

Когда я сдал(а) последний экзамен... Решили, что ...

Мама поехала на вокзал, чтобы.... Когда мы приехали в пансионат ...

В том месте, куда.... Оказалось, что....

II вариант.

1. Укажите неверное утверждение (1 балл).

А) Придаточные обстоятельственные по значению делятся на несколько групп.

Б) Между частями сложноподчиненных предложений всегда ставится запятая.

В) Части сложноподчиненных предложений связываются любыми союзами.

Г) В отличие от союзов, союзные слова всегда являются членами предложения.

2. Укажите сложноподчиненные предложения (1 балл).

А) Нескошенные луга так душисты, что с непривычки туманится и тяжелеет голова.

Б) Дожди идут не то что к случаю, от зари и до зари.

В) Собаки притихли, оттого что никто не тревожил их покоя.

Г) Ранним утром я уйду в лес и блуждаю, где попало.

3. Укажите сложноподчиненные предложения, в которых придаточное стоит перед главным (1 балл).

А) Савельич мало-помалу успокоился, хотя ещё изредка ворчал про себя.

Б) Пока я был в школе, Мурлышка разбила чашку с молоком.

В) Когда мы приехали на Кавказ, я первый раз увидел море, оно взволновало и поразило меня.

Г) Когда утром заалел восток, люди были уже в поле.

4. Укажите предложения, в которых допущены речевые ошибки. Запишите их в исправленном виде.

А) К перрону подошел поезд, который мы ожидали.

Б) Пётр поинтересовался, что имею ли разряд по шахматам.

В) Судья указал участнику матча, что вы нарушили правила.

Г) Мне сообщили, когда и куда я должен прийти.

5. Выписать только сложноподчиненные предложения, главную часть заключить в квадратные скобки, а придаточную – в круглые (1 балл).

А) Проснувшись, я узнал, что наступление уже началось.

Б) Сергей слегка нажал на педаль, и танк плавно двинулся по асфальту.

В) Мороз невелик, но стоять не велит.

Г) Боль свою открывай тому, кто сам её испытал.

6. Укажіть складноподчинене речення, в якому неправильно розставлені знаки пропуску (1 балл).

А) Никнут гілки зелених беріз там де вітер гуляє по волі.

Б) Було видно, як у крильця засуетились, вистраиваясь, люди.

В) Розкажіть, хто ви і що з вами сталося.

Г) Я валявся на койці то подрімаючи то слухаючи, як близько, і гучно барабанив дощ по даху.

7. Випишіть складноподчинені речення з однорідним підпорядкуванням (2 бали).

А) При відльоті іволги пропели, що далеко вешні краплі і що швидко сонце заграє.

Б) Чем ближче підходив катер, тем світліше казалася ніч, хоча всякий назвав би цю темноту кромешною.

В) Ліс ще шумів, тому що було дуже рано і вітер ще тільки народився вдали.

Г) Говорять, що природа для того кожному дала два вуха і один язик, щоб говорити менше, ніж слухати.

8. Виконайте синтаксичний розбір речення (2 бали).

Слушно було, як вітер трепав гілки, як неістотувало море і лайали в селеннях собаки.

9. Вибрати з наступних прислів'їв одну і написати, використовуючи складноподчинене речення, як ви розумієте її значення (2 бали).

Де любов і рада, там і горя немає.

Кому багато дано, з того багато і спитася.

Що посієш, то і пожнеш.

III. Підведення висновків.

IV. Д/з. Повторити дані про складноподчинені речення.

Квартіна Б. О.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Реформування освіти має на меті зробити її більш якісною та доступною для учнів. Найширші можливості для цього має поступовий перехід до програмного комп'ютерного вивчення шкільних предметів.

Із Національної доктрини розвитку освіти України XXI ст.

I. Використання комп'ютерних технологій на уроках географії.

Застосування комп'ютерних технологій у географічній освіті базується на ідеї їх інтеграції з традиційними навчальними методиками.

Основними принципами впровадження електронних засобів у

процесі вивчення географії є:

демократизація змісту – забезпечення широких можливостей для розвитку і самореалізації особистості;

гуманізація – передбачення варіативності змісту комп'ютерних програм для повного врахування інтересів і нахилів учня;

диференціація та індивідуалізація – забезпечення вибору рівня складності навчання;

науковість – врахування рівня розвитку сучасної географічної науки;

цілісність і системний вклад змісту – формування логічного мислення;

доступність – узгодження викладу змісту з віковими можливостями сприйняття матеріалу школярами;

інтеграція – взаємозв'язок географічних курсів з іншими навчальними предметами з урахуванням наявних міжпредметних зв'язків.

Дидактичними можливостями інформаційно-комунікаційних технологій є:

- індивідуалізація навчального процесу;
- високий ступінь наочності під час викладання географії;
- пошук необхідних ресурсів для занять (Інтернет тощо);
- можливість моделювання природних процесів і явищ;
- організація групової роботи;
- забезпечення зворотного зв'язку в процесі навчання;
- контроль та перевірка засвоєння навчального матеріалу.

Вибір способів використання ІКТ залежить від поставлених учителем дидактичних завдань. Успішно використовуються, насамперед, загальнодоступні засоби MSOffice: текстовий редактор MSWord, програми MSPowerPoint. Під час створення динамічних картографічних об'єктів для впровадження геоінформаційних систем у навчання географії використовується програма MSMapPoint (II).

На своїх уроках комп'ютер використовую у режимі тренажера як засіб організації пізнавальної діяльності та контролю.

У режимі навчання за допомогою мультимедійних програм виводиться на екран монітора навчальна інформація, пропонуються питання на розуміння поданої інформації. Якщо відповідь неправильна, пропонується підказка, як знайти правильну відповідь, або підтверджується правильність відповіді і ставиться наступне завдання.

У режимі тренажера на екран виводиться лише тексти запитань, за умови помилкової відповіді надається відповідний коментар; результати відповідей не запам'ятовуються, час на обмірковування завдань – необмежений.

У режимі контролю варіанти завдань добираються комп'ютером, час на обмірковування обмежений, результати відповідей фіксуються, за

наявності помилки дається правильна відповідь і коментар. Після закінчення роботи виводиться список тем, у яких були допущені помилки та які потрібно повторити, а також ставиться відповідний бал.

Отже, комп'ютер у навчальному процесі виконує декілька функцій:

- він є засобом спілкування, створення проблемних ситуацій;
- партнером, інструментом, джерелом інформації;
- контролює дії учнів і надає їм нові пізнавальні можливості.

Форми роботи учнів під час використання комп'ютера в якості засоби навчання різні: це і робота всім класом, і групами, а також індивідуальна робота. Перераховані способи обумовлені не тільки наявністю або недостатньою кількістю комп'ютерів, але й дидактичними цілями.

Порівнюючи комп'ютерні презентації із традиційними засобами наочності, необхідно відзначити такі переваги:

- послідовність подання матеріалу може змінюватися, залежно від аудиторії чи мети доповіді, є можливість повернутися до вже розглянутих питань;
- презентація може містити короткий конспект доповіді та нотатки для доповідача;
- використання мультимедійних ефектів при презентації дають змогу зосередити увагу слухачів на основному і сприяють кращому запам'ятовуванню інформації;
- можна досить швидко створити потрібну кількість копій електронної презентації;
- зручна транспортабельність презентації;
- невеликий обсяг та можливість пересилати матеріали електронною поштою.

Ураховуючи те, що структура та зміст презентацій можуть бути різноманітними, їх можна використовувати на різних типах уроків: уроках засвоєння нових знань – для усвідомлення учнями нового матеріалу; на уроках формування вмінь і навичок учнів та уроках комплексного застосування знань, умінь і навичок – як засіб контролю за підготовкою та проведенням лабораторних та практичних робіт, для демонстрації моделей географічних процесів та явищ, що вивчаються; на уроках узагальнення та систематизації знань учні можуть самостійно скласти презентацію із двох-трьох слайдів з метою узагальнення вивченого матеріалу; на комбінованих уроках використовуються найрізноманітніші презентації: від демонстрації фото та відео до тестової перевірки знань.

Презентації активно використовуються і в позаурочній роботі. Оскільки така форма організації діяльності школярів передбачає виконання ними після уроків обов'язкових, пов'язаних із вивченням курсу, практичних робіт за індивідуальними або груповими завданнями вчителя, оформлення звітів здійснюється у формі комп'ютерних презентацій.

Сучасним методом роботи є виконання учнями навчальних проєктів. Індивідуальне чи групове завдання оформлюється як проєкт, а його захист проводиться на останньому уроці певної теми. Під час виконання таких проєктів учитель відіграє роль консультанта, а всі завдання з планування, проведення та оформлення роботи школярі виконують самостійно. У ході роботи над навчальним проєктом створюється портфоліо – цінний комплект інформаційних, дидактичних і методичних матеріалів до навчального проєкту, які містять план проєкту, дидактичні матеріали; презентацію; тести, графіки, діаграми тощо.

Мультимедійні засоби як джерело нових знань можуть використовуватись перед вивченням навчального матеріалу (вступ до теми) або під час вивчення теми в поєднанні з розповіддю чи бесідою.

Завдяки мультимедійній інформації учні вчаться пов'язувати сформовані уявлення з навчальною темою роботи, якщо потрібні доповнення, самостійні висновки та узагальнення. Навчальна інформація, що міститься в усіх мультимедійних програмах, є значним допоміжним матеріалом для формування географічних уявлень та понять про явища та природні об'єкти, які учні не можуть безпосередньо спостерігати. Завдяки відео фрагментам та фотографіям, які є у цих програмах, на уроках географії здійснюємо «подорож» планетою в такі куточки живої природи, які практично недоступні для більшості учнів.

Електронні засоби навчання дозволяють продемонструвати процеси або змоделювати явища, за якими неможливо спостерігати протягом одного уроку або які несуть небезпеку для здоров'я та життя людини. І саме мультимедійні засоби навчання позбавляють цієї небезпеки та дають змогу учням більш глибоко зрозуміти природу досліджуваного явища чи процесу.

Великі можливості підвищення ефективності уроку відкриваються при застосуванні комп'ютерних технологій під час вивчення теми «Космос» у 5 класі.

Комп'ютер допомагає навчати учнів визначати місце знаходження Полярної зірки, яку під час уроку ми не можемо спостерігати; велику цікавість викликає можливість здійснити віртуальну подорож у Всесвіті. З допомогою комп'ютера навчаю учнів 6 класу визначати типи хмар, навіть якщо надворі ясне небо.

Використання комп'ютера на уроці також дає змогу складати тести, створювати діаграми, графіки, виконувати тренувальні вправи, практичні роботи, супроводжувати слайдами заняття, що проводяться у формі лекції чи семінару.

Для розвитку логічного мислення учнів складаю невеличкі головоломки та логічні ланцюжки, які записуються не на дошці, а на дискеті, а потім, за допомогою комп'ютера, пропонуються для роботи на уроці. Ось деякі з них:

1) складіть слово і дайте визначення поняття:

а) тфлорсеа – літосфера;

б) рамидені – меридіан.

2) закінчіть речення:

а) точка з координатами 0° ш., 0° д., – це.....;

б) географічний центр України знаходиться у

в) найбільша пустеля..... знаходиться на материку.....;

3) заповніть пропуски у реченні:

а) коли дві літосферні плити, то утворюються гори;

б) Африка – це най..... материк планети.

Особливо цінним у використанні комп'ютерної підтримки в процесі навчання є те, що при повторенні вивченого матеріалу (у кінці чверті, півріччя, року) учитель може одночасно запропонувати учням завдання і запитання, які взято з абсолютно різних тем чи розділів. Наприклад, один учень виконує програму «Корисні копалини України», інший – «Клімат України» чи «Внутрішні води України».

Використання комп'ютерних технологій дає великі переваги перед традиційним уроком. Це →

- засвоєння учнями на сучасному рівні нових важливих знань, умінь, навичок;

- можливість ефективного використання в усіх видах урочної й позаурочної діяльності;

- високий рівень уваги і зацікавленості до навчання з боку учнів протягом усього уроку;

- обсяг виконаних завдань набагато перевищує обсяг виконаних завдань на звичайних уроках;

- групова робота характеризується високою активністю кожного учня, а індивідуальна – їх відповідальністю.

І все ж вирішальне слово на уроках, де застосовуються мультимедійні навчальні програми, залишається за вчителем. Тільки вчитель, урахувавши зміст інформаційного супроводу, визначає дидактичні можливості, методичні особливості поєднання власного слова з наочно-словесним змістом програми.

Киркач Д. В., Піскунов О. В.

ВІТЧИЗНЯНІ ВЧЕНІ ПРО МОЖЛИВІСТЬ РЕКОНСТРУКЦІЇ ПРАМОВИ

Розглянемо трактування прамови та вірогідність її відбудови на матеріалі студій українських та російських мовознавців.

Як відмічають сучасні мовознавці, І. О. Бодуен де Куртене не відкидав існування прамов «як початкових момент генетичного зв'язку і лінгвістичних предків генеалогічно споріднених мов» [4, с. 52], але, в трактуванні мовознавця, прамови – це наукові абстракції.

Подібно Б. Дельбрюку, І. О. Бодуен де Куртене підкреслював, що «теоретично сконструйовані прамови зовсім не можуть претендувати на тотожність з дійсно колись існуючими мовними станами; це просто комплекси загальних стадій історичного розвитку різних сторін мови, які хронологічно могли існувати в різний час. Прийняті в порівняльній граматиці спільні мови є начебто проекцією особливостей, які не рівномірно рухаються, на часову площину»[4, с. 3741]. Для І. О. Бодуена де Куртене, як і для Б. Дельбрюка, прामова – це фікція, і звідси синхронізація є бажаною, але не обов'язковою. Такої точки зору дотримувався і В. К. Поржезинський [13, с. 8].

Представник Казанської школи М. В. Крушевський, як і І. О. Бодуен де Куртене, критично ставився до ідеї відновлення прамови за допомогою слідів і осколків, які дійшли до нас. Саме не і відмічає сучасна лінгвоісторіографія [1]. Хоча повністю ідею реконструкції мовознавець не відкидає: на думку М. В. Крушевського, основну увагу необхідно приділити «вивченню характеру звуків даної мови і законів їх змін і зникнення [там же].

Не відкидає можливості реконструкції прамови і В. О. Богородицький, але, на думку мовознавця, прамови первинний стан відновлюється гіпотетично за даними цих мов [3, с. 384]. Тому В. О. Богородицький вбачав основну задачу в з'ясуванні «порівняльної швидкості руху того чи іншого явища в окремих мовах» [там же, с. 449], тобто мовознавець вказує на вимогу «синхроністичного» (синхронного) порівняння явищ для того, щоб факти, що порівнюються і реконструюються, були одночасними. В. О. Богородицький вказує на можливе існування на одній площині певних фонетичних явищ [там же, с. 390]. Підтримуючи ідею балто-слов'янської єдності, спираючись на факт про подібні мовні явища в різних мовах, В. О. Богородицький звертається до змін в області вокалічної системи. Мовознавець досліджує історію індоєвропейського **e*, який, на думку В. О. Богородицького, на балто-слов'янській площині дав рефлекс *i*: пор. лит *mineti* «пам'ятати», «вспоминати» = с.с. мьнѣти «пам'ять» [там же, с. 391]. Мовознавець також співвідносить наголос, порівнюючи руські форми *зима* – *зиму* та лит. *zem'a* – *zema* [там же, с. 391]. В. О. Богородицький також звертається до історії зміни носових голосних *e*, *o* в чисті *a*, *y* (*e* > *a*, *o* > *y*), причому мовознавець розглядає ці зміни як паралельні і одночасні, тобто синхронізує їх і зміни ці розглядаються як однорідні і системні та такі, що мають поступовий, еволюційний характер: *e* > *'ea* > *'a* > *'a* і *o* > *y* > *y* [там же, с. 419–421].

У цих реконструкціях мовознавець має певні точки дотику твердженнями О. О. Шахматова. На нашу думку, такі реконструкції В. О. Богородицького близькі до імпліцитно представлених в працях

О. О. Шахматова тверджень про критерії одноплощинного існування архетипів («Що ж до другого носового голосного, тобто **о**, то необхідно думати, що перехід його (носового голосного) в чистий (**y**) проходив паралельно з аналогічною зміною вже розглянутого носового голосного» [там же, с. 419]. Досліджуючи історію зміни носових голосних в голосні повного творення, мовознавець підкреслює, що цей процес відбувався поступово, в формі повільної еволюції [там же, с. 420].

Аналіз сучасних лінгвоісторіографічних джерел показує, що О. О. Потебня, М. О. Колосов, П. Г. Житецький не вважали реконструкцію прамов одним з найважливіших завдань історико-лінгвістичного дослідження [9, с. 99]. Вирішуючи окремі питання, пов'язані з реконструкцією спільноруської прамови, О. О. Потебня звертається до спільнослов'янської прамови; його цікавить пізня епоха історії спільнослов'янської прамови – епоха її розпаду. З вивченням лише одного синхронного зрізу спільнослов'янської мови пов'язані такі особливості її реконструкції, як статичність і порівняно невелика глибина. Значно більшою в О. О. Потебні є глибина реконструкції спільноруської прамови: від моменту виділення її південно-східної групи до часу виникнення окремих «руських нарічч». Як зазначає сучасна лінгвоісторіографія, наявність у працях ученого двох синхронних зрізів спільноруської прамови дозволяє зробити висновок про динамічний характер її реконструкції [там же, с. 56–57].

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

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» [11, 38 – 39]. Він вважав реальним фактом існування прасхіднослов'янської (давньоруської) мови, але вона існувала дуже короткий час [там же].

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 [5, с. 105; 6, с. 172]. На слов'янському ґрунті П. О. Бузук виділяє праслов'янську мову, якій передувала епоха балто-слов'янської єдності [5, с. 108–109; 6, 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» [5, с. 109; 6, с. 177]. Більш

глибоке вивчення праслов'янської мови можливе за рахунок залучення даних індоєвропейістики [5, с. 109]. У спільній праці з О. О. Шахматовим, А. Ю. Кримський визнає існування «спільноруської прамови» [10, с. 24].

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, одержаних в пізніших часах, а не втрачених» [14, с. 86]. Стосовно ж процедури реконструкції, мовознавець висловлює думку, що «зреститувати праслов'янську мову не можна, і це не є ані предметом, ані завданням науки» [там же, с. 99].

І. І. Огієнко виділяє праслов'янську (спільнослов'янську) прамову [12, 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. Мовознавець красномовно дає назву розділу «Спільної «руської» мови ніколи не було» [там же, с. 26–28]. Схожої точки зору дотримується і Є. К. Тимченко, який застерігає, що, «не потребуємо вже творити мовних міфів у постаті праруської, прапівденнослов'янської і пражіхднослов'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» [15, 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 мовного життя обмеженості територіальної і занадто штучно прив'язує до короткої спільної праруської доби... всі аналогічні явища в східнослов'янських мовах» [8, с. 236].

ЛІТЕРАТУРА

1. Березин Ф. М. История лингвистических учений. Москва: Высш. школа, 1975. 304 с.
2. Богородицкий В. А. О научных задачах татарского языкознания. Казань: Татгосиздат, 1935. 15 с.
3. Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики. Из университетских чтений. 4-е изд., доп. Казань, 1913. VI. 553 с.
4. Бодуэн де Куртэнэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. Москва: Изд-во АН СССР, 1963. Т. 1. – 1963. 384 с. Т. 2. – 1963. 391 с.
5. Бузук П. А. Основные вопросы языкознания. Москва, 1924. 218 с.
6. Бузук П. А. Очерки по психологии языка. Одесса, 1918. 140 с.
7. Бузук П. О. Нарис історії української мови. Вступ. Фонетика і морфологія, з додатком історичної хрестоматії. Київ, 1927. 98 с.
8. Ганцов В. М. [Рец. :] П. О. Бузук. Коротка історія української мови. 1. Вступ і звучання. Видання етнологіко-діалектичної секції Одеської комісії краєзнавства при ВУАН. Одеса, 1924 / В. М. Ганцов // Зап. іст.-філол. відділу ВУАН. 1925. Кн. V. – С. 252–267.

9. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст.–20-і рр. XX ст.). Донецьк, 1998. 222 с.

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

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

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

13. Поржезинский В. К. Важнейшие моменты в истории сравнительного языковедения. (Пробная лекция, прочитанная в Моск. ун-те в окт. 1895 г.) Варшава, 1897. 26 с.

14. 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.

15. 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.

16. Фортунатов Ф. Ф. Сравнительное языковедение: Общий курс. Фортунатов Ф. Ф. Избр. труды: в 2-х т. Москва: Учпедгиз, 1956. Т. 1. С. 21–197.

Коверга А. С.

СТРУКТУРНІ ТИПИ МІКРОТОПОНІМІВ МІСТА СЛОВ'ЯНСЬК

Постановка проблеми та обґрунтування її актуальності.

Дослідження топонімної лексики є невід'ємною складовою мовознавства. Аналіз власних назв окремих регіонів дозволяє отримати відомості про історичний розвиток та менталітет регіону, тому інтерес науковців до цієї галузі продовжує зростати. Однак вивчення топоніміки є неможливим без вивчення мікротопонімів. Мікротопоніми – назви невеликих за розміром об'єктів, що відомі, як правило, вузькому колу осіб [3, с. 1]. Назви малих географічних об'єктів є «одним із способів вербальної реалізації просторових уявлень місцевого населення» [7, с. 3]. Вони несуть у собі інформацію про історію та мовну культуру досліджуваного краю. Досить велика кількість мікротопонімів у процесі історичного розвитку міста чи села перетворюється на офіційні назви загального ужитку [1, с. 114]. Дослідження мікротопонімів різних регіонів є нагальним завданням, оскільки частину мікротопонімів жителі забувають та з кожним роком зменшується кількість добрих інформаторів. З огляду на це стаття набуває особливої актуальності.

Стан вивчення проблеми. Детальним вивченням малих географічних об'єктів різних регіонів України вже займалася низка вчених (Б. Д. Бучко, Н. І. Лісняк, О. І. Михальчук, О. І. Проць, Н. В. Сокіл, Н. Р. Яніцька та ін.). Особливості структури мікротопонімів досліджували

О. Б. Лужецька, Т. І. Поляруш, Н. В. Сокіл, М. Сороцька та ін.[3; 4; 6; 9; 10], зокрема і окремих типів географічних об'єктів Донеччини [5; 8].

Метою статті є дослідження структурних типів мікротопонімів міста Слов'янська Донецької області.

Мета вимагає вирішення таких **завдань**: 1) проаналізувати особливості структури мікротопонімів названого міста; 2) з'ясувати продуктивність кожної моделі творення.

Матеріалом для дослідження послуговувалася мікротопонімна база, яку ми уклали шляхом опитування місцевого населення, у результаті чого було зафіксовано 112 складених найменувань малих географічних об'єктів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед зібраних на території міста Слов'янськ мікротопонімів ми виділили дві загальні групи: прості та складені. До простих ми відносимо назви, що складаються з однієї лексеми та виділяємо серед них такі підгрупи: мікротопоніми-іменники, мікротопоніми-прикметники, мікротопоніми-числівники.

Назви, що мають іменникову основу переважно утворені від місцевих апелятивів (*П'ятак, Безік, Посадка, Виноградники, Кар'єр* та ін.), яких зафіксовано в кількості 32 одиниці. Значно менше виявлено похідних від власних назв (16 одиниць): *Мимовка, Селезнівка, Манголія, Бродвей, Варшава* та ін..

Мікротопоніми, утворені ад'єктивами, також є дуже поширеними в межах досліджуваної території. Найпоширеніший вид прикметників, що використовується у творенні таких назв – відносний (*Північний, Східний, Цегляний, Напівкруглий, Міський* та ін.). Значно менші підгрупи мікротопоніми, утворені якісними прикметниками (*Мирний, Дивний, Білий*) та утворені присвійними прикметниками (*Жіночий, Циганська, Фінський*). Серед зібраного матеріалу також виявлено два найменування, утворених дієприкметником (*Горілий, Протухлий*). Поодинокими прикладами представлені мікротопоніми на основі числівника (*Дев'ятнадцятий*).

Кількісне співвідношення моделей простих мікротопонімів



До складених мікротопонімів ми відносимо ті, що утворені з двох та більше компонентів, прийменниковими конструкціями, а також аббревіатури. Виникнення складених конструкцій мовознавці пояснюють тим, що в деяких випадках однослівні назви не можуть сповна схарактеризувати об'єкт, тому складені сполуки вживаються населенням майже з такою ж частотою, як і прості. Однак дослідження показує, що мікротопоніми, утворені більше, ніж з двох компонентів, на думку дослідників, не є поширеними, що вмотивовано прагненням обивателів до спрощення повсякденного мовлення.

Серед двокомпонентних мікротопонімів виділяємо чотири моделі творення: 1) прийменник + іменник, 2) прикметник + іменник, 3) іменник + іменник, 4) числівник + іменник.

У творенні мікротопонімів, утворених за моделлю «прийменник + іменник» беруть участь такі види прийменників: 1) прийменник **на** вказує на те, що «номінований об'єкт розміщений на відомій території, тобто детермінують місцевість, на якій чи поблизу якої розташований означуваний об'єкт» [4, с. 179]: *На Артема, На Манголії; На Бакаю, На Базарі* та ін.; 2) прийменники **у** та **в**, які містять вказівку на те, що «означувана реалія розміщена на території або в межах просторового охоплення об'єкта-орієнтира» [4, с. 180]: *У Іваха, У Жорика, В Проскуряківці, У Мандричино* та ін.; 3) прийменник **біля**, який «характеризує розташування території біля іншого об'єкта» [4, с. 179]: *Біля Пластмаски, Біля Ярославни, Біля Жіночого*.

Однією з найпоширеніших моделей є також «прикметник + іменник». Це зумовлено тим, що зазвичай прикметники відображають зовнішні ознаки об'єкта. Це полегшує їх ідентифікацію у випадку використання неофіційних назв такого типу. Серед мікротопонімів цієї моделі виділяємо мікротопоніми, складовою яких є якісний прикметник (*Гостра могила, Червоне Містечко, Нова Москва, Старе Селище, Червоний Міст*), відносний прикметник (*Золоте Кільце, Безсоромна Яма, Мазаний яр*), присвійний прикметник (*Єврейський Цвинтар, Єврейський Будинок, Чорнобильський Будинок, Керамові Будинки, Новосодівська Площадка*) У результаті аналізу було визначено, що у творенні складених мікротопонімів домінують якісні та присвійні прикметники.

Значно менш продуктивною є модель «іменник + іменник» (*Вілла Марія, Хутір Іванівка, Башня Смерті, Риба-М'ясо*). У таких структурах присутні іменники, які виражають додаткову ознаку мікрореалії або вказують на особу, якій належав чи на честь якої був названий об'єкт.

Атрибутом складених назв також можуть виступати числівники, які вказують на порядковий номер мікрооб'єкта. Нами виявлено всього два таких найменування (*Перший Лиман, Другий Лиман*). На думку

дослідників, числівники використовують у мікротопонімих конструктах для нумерування чи розрізнення кількох схожих об'єктів [3, с. 184].

На території міста Слов'янськ також наявна одна конструкція, утворена трьома іменниками (*Будинок царя Курорту*) Перший компонент цієї назви вказує безпосередньо на мікрооб'єкт, наступні два – на прізвисько поміщика Тимофія Грінка.

Окрему групу, представлену поодиноким прикладом, складає аббревіатура ЦНІЛ, що вказує на центральну науково-дослідницьку лабораторію, що знаходиться поряд із зупинкою, яка в народі носить таку назву.

Кількісне співвідношення моделей складених мікротопонімів



Висновки та перспективи. На основі проведеного аналізу можемо стверджувати, що серед мікротопонімів, зафіксованих на території міста Слов'янськ, частіше зустрічаються прості за структурою конструкти. Однак, складені мікротопоніми мають більш колоритну та різноманітну систему творення.

Серед простих мікротопонімів переважають ті, що утворені іменниками, серед складених – ті, що утворені за моделями «прийменник + іменник» та «прикметник + іменник». Поодиноким прикладом представлені неофіційні назви, утворені трьома іменниками та аббревіатури.

У подальшому маємо намір дослідити семантичні групи мікротопонімів на території названого міста.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зверева Ю. В. Структура мікротопонімів Пермського края. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова*. 2015. № 2. С. 114–118.
2. Лужецька О. Б. Мікротопонімія Південно-Західного Опілля : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Івано-Франківськ, 2015. С. 1–12.
3. Лужецька О. Б. Мікротопоніми складеної структури Бережанщини та Підгаєччини. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2012. С. 181–188. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2012_2012_25.

4. Лужецька О. Б. Прийменникові деривати у мікротопонімії Південно-Західного Опілля. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2013. Вип. 6(2). С. 175–182.

5. Отин Е. С. Происхождение географических названий Донбасса. Донецк: Юго-Восток, 2014. 199 с.

6. Поляруш Т. Структура і функціонування складених назв у різних класах топонімів. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету*. 2003. Вип. 1. С. 138–142.

7. Проць О. І. Мікротопонімія півночі Львівської області : автореферат дис. ... канд. філол. наук, спец.: 10.02.01. Львів, 2011. С. 3–8.

8. Сегін Л. В., Рухленко Є. С. Структура мікротопонімів селищ Щербинівка і Петрівка міста Торецька Донецької області. *Науковий вісник Дрогобицького педагогічного університету ім. Івана Франка*. 2017. №7. С. 170–172.

9. Сокіл Н. Мікротопонімія Сколівщини. Львів: Афіша, 2008. 180 с.

10. Сороцька М. Структурні особливості мікротопонімів прийменникової та складеної структури північної Тернопільщини. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. 2011. Вип. 2. С. 191–201.

Кокаєва Н. С.

Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ

Клас: 1-Б

Тема: Моє довкілля. Що мене оточує? Природа. Нежива і жива природа.

Мета: розширювати знання учнів про різноманітність природи; ознайомити дітей із різноманітністю навколишнього світу; розвивати прагнення до дослідження, творчу фантазію, креативність мислення, інтерес до довкілля, зв'язне мовлення, вміння групувати об'єкти неживої та живої природи, порівнювати об'єкти (тіла) живої та неживої природи з метою виявлення відмінностей між ними; розвивати пізнавальну активність учнів, вміння спостерігати, робити висновки; виховувати дбайливе ставлення до природи.

Хід уроку

I. Ранкова зустріч

1. Вітання

А) Вправа «Ранкові враження»

– Розкажіть про свої ранкові враження за опорою.

- Уранці мене здивувало...
- Сьогодні я помітив(ла)...
- Дорогою до школи я почув(ла)...
- Я звернув(ла) увагу на...
- Мене засмутило...

Б) Гра «Живе – неживе»

Вчитель називає слова, а діти плескають у долоні, якщо об'єкт живий або стрибають, якщо – неживий. (Як варіант – можна пограти у гру на зразок «Істівне – неїстівне»).

2. Обмін інформацією «Що мене оточує?»



– Розгляньте малюнки. Що й кого ви бачите? *(На малюнках: сонце, зорі, квіти, дерева, комахи, звірі, птахи, людина.)*

– Усе, що ви назвали, оточує нас, тобто є довкола нас. Це все можна назвати одним словом – довкілля.

– Що ж таке довкілля?

– Уявіть, що ми на вулиці. Що ви бачите?

– Що чуєте?

– Усе, що довкола нас, і є довкіллям, природою.

Отже, довкілля – це середовище, у якому ми живемо. Ми дуже пов'язані зі світом, що навколо нас. Людину оточують жива і нежива природа, а також речі, що вона створила сама.

– Поміркуйте, що належить до живої природи? *(Люди, рослини, тварини.)*

– Отже, все, що живиться, росте, розмножується, – це жива природа. А чи чули ви коли-небудь, щоб вода, або повітря просили їсти? Чи бачили на небі декілька сонць, місяців? Чи бачили, як росте каміння? Отже, все це належить до неживої природи.

– А ще існують речі, створені руками людини. Назвіть їх.

А) Гра «Назви та покажи предмет із довкілля»

Кожна дитина по черзі жестами й мімікою показує предмет, а решта його відгадують і визначають – це жива чи нежива природа.

3. Щоденні новини.

А) За календарем

- Доброго ранку, діти!
- Сьогодні середа

- Сьогодні 1 лютого 2019 року
- Погода ...
- Сьогодні ми будемо групувати об'єкти неживої та живої природи, порівнювати об'єкти (тіла) живої та неживої природи, виявимо відмінності між ними.

Б) Розучування вірша

Кольорова вся природа,
Неповторна в неї врода.
Різною вона буває,
В ній знання ми здобуваєм.

II. Повідомлення теми і мети уроку

III. Вивчення нового матеріалу

1. Милування природою «Чарівний парк»

– Уважно погляньте навколо.

– Які слова можна підібрати для цього краєвиду? (*Називають*)

2. Складання правил поведінки в природі.

3. Розповідь учителя

– Рослини, тварини і люди – це жива природа. Сонце, Місяць, зірки, повітря, вода, ґрунт – це нежива природа.

4. Гра «Дослідники»

Учитель ділить учнів на групи. Кожна група виконує своє завдання:

I група – обрати та дослідити об'єкт живої природи.

II група – *I група* – обрати та дослідити об'єкт неживої природи.

III група – обрати та дослідити об'єкт, створений руками людини.

План

1. Який об'єкт? (описати)

2. Значення об'єкта для людини.

3. Для чого та як можна використати у житті.

IV. Узагальнення й систематизація знань та вмінь учнів

1. Робота над загадками

Учитель пропонує учням відгадати загадки і визначити, що з відгадок належить до живої природи, що – до неживої, а що – до рукотворного світу. Діти обов'язково пояснюють, чому вони визначили приналежність певного предмета до певної групи.

• Лиш торкнись до колючок –

Він згортається в клубок.

Не вгадаєте ніяк?

Підказати? Це... (їжак).

• В небі хмарка пролітала,

Білий пух розсипала.

Він на землю міцно ліг.

Називають його... (сніг).

• Цю найпершу в школі книжку

Знає будь-який школяр.

До усіх книжок доріжку

Прокладає наш... (буквар).

2. Гра «Цікавий клубочок»

– Що станеться з ниткою, якщо послабити її лише в одному місці?

Діти, що ж відбувається з довкіллям, якщо занедбати хоча б одну його частинку? (*Уся нитка послабне. Зруйнується «павутинка». Почне руйнуватися життя.*)

– Усе в довкіллі взаємопов'язане.

3. Слухання вірша Н. Красоткіної «Учись любити».

Учись любити все навколо себе:

Траву і квіти, кущик, деревце,

Жучка і пташку, і блакитне небо,

І синьооке чисте джерельце.

Усе прийшло на білий світ, щоб жити,

Щоб дарувати радість і красу.

Учися дивуватись і любити

Чистеньку, мов перлиночка, росу.

Поглянь на світ – це дивовижна казка!

А квіти – це, мабуть, душа землі.

У кожній з них струмить любов і ласка,

Вони, неначе діточки малі.

Яка земля! Чарівна, пречудова!

Вона нам мати! Ми – її дитя.

Летить на землю весняна обнова,

Бурлить, вирує на землі життя!

V. Підсумок уроку

– Наша невеличка подорож добігла кінця, ми повертаємося до класу.

– Що нового ви дізналися на уроці?

– Що таке природа?

– Якою буває природа? (*Живою і неживою*)

– Що належить до живої природи?

– Що належить до неживої природи?

– Чим жива природа відрізняється від неживої?

– До якої природи належить людина?



Першим починає вчитель. Бере клубок ниток і, залишивши кінець нитки у себе, кидає клубок іншому гравцеві зі словами:

– Я – зайчик. Мені потрібен кущ, щоб сховатися...

Наступний гравець, залишивши нитку в руці, кидає клубок іншому зі словами:

– Я – кущ. Мені необхідна земля, щоб рости...

Гра триває.

(Усі частинки докільця переплутані ниткою, ніби павутинням).

VI. Висновок. Усі учні молодці. Чи сподобалися вам ігри? Які почуття у вас виникали під час гри?

Д/з. Повторити про живу й неживу природу. Придумати нові загадки про природу.

Конєва І. К.

КУЛЬТУРОЗНАВЧА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОВНОЇ ОСВІТИ

Науковий керівник –

канд. пед. наук, доцент **Н. П. Нікітіна**

Проблема мовних контактів є однією з центральних у сучасному мовознавстві. Складність мовних процесів у тому чи іншому суспільстві не є відображенням внутрішньої організації єдиної однорідної системи, але її можна зрозуміти і в термінах відносин між декількома системами, що кількісно відрізняються одна від одної.

Метою дослідження є визначення аспектів технології культурознавчої соціалізації мовної освіти, формування міжкультурної компетенції білінгвальної особистості та виявлення характерних особливостей міжкультурного навчання іноземних мов в умовах глобалізації.

Інваріантні компоненти детермінують існування загальнонаціонального мовного типу й забезпечують спілкування між носіями різних діалектів, соціальних та культурних кодів.

Важливим є усвідомлення терміну „лінгвокультурна спільнота”. У даному контексті акцентована увага на мовній та культурній єдності її членів на відміну від терміну „етнос”, визначеного дещо іншими конотаціями біологічного, генетичного та географічного характеру. Єдність колективної мовної свідомості обумовлена наявністю когнітивної бази – спільним фондом знань і уявлень. В свою чергу когнітивна база

впливає на формування інтегруючої картини світу.

Мовна особистість – це, власне, особистість, охарактеризована з боку впливу належної їй мовної культури на її особистісні якості та соціокультурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин. В умовах соціокультурної трансформації суспільства слід надавати особливу увагу специфіці тезаурусу і мовної практики нових соціальних груп, їх перетворення у традиційні класи та гру з врахуванням флуктації мовного середовища, його інтегруючих та дезінтегруючих тенденцій.

В умовах соціокультурної трансформації суспільства слід надавати особливу увагу специфіці тезаурусу і мовної практики нових соціальних груп, їх перетворення у традиційні класи та гру з врахуванням флуктації мовного середовища, його інтегруючих та дезінтегруючих тенденцій.

У контексті соціокультурних трансформацій доцільно вживати поняття „соціокультурне поліваріантне середовище”, що адекватніше соціокультурним мовним змінам. Склад і структура соціокультурного поліваріантного середовища обумовлені:

- соціально-мовленнєвою структурою суспільства;
- соціально-мовною ситуацією;
- своєрідністю соціокультурної лінгвістичної ситуації;
- новою структурою культури, що трансформується;
- історичними традиціями мовних взаємин корінної нації з іншими національностями;
- зміною культурного контексту та умов життєдіяльності;
- ціннісними орієнтаціями і соціальними установками суспільства.

Погляд на світ, відображений у мові особистості, на наш погляд, відображає, насамперед, її ціннісні орієнтації. Мова особистості впливає на її духовний розвиток. Мова регламентує ментальність, а ментальність регламентує мову.

Неможливо уявити функціонування іноземної мови за межами соціуму. Суспільство вносить власні корективи у спілкування як на рідній, так і на іноземних мовах. Саме тому комунікативна компетентність набуває особливого значення для теорії та практики викладання іноземних мов.

Іноземна мова є одним з основних інструментів виховання особистості, що володіє загальнопланетарним мисленням. Вивчаючи іноземну мову і іншомовну культуру, студенти отримують можливість розширити свій соціокультурний простір, а також культурно самовизначитись, тобто прийти до усвідомлення себе як культурно-історичних суб'єктів у спектрі культур країни як рідної, так і виучуваної мови.

Домінує так зване динамічне розуміння культури як способу життя і

системи поведінки норм цінностей. Динамічне поняття культури припускає строгої стабільності культурної системи вона до певної міри може змінюватись і модифікуватись залежно від соціальної ситуації.

Соціокультурна компетенція є системою взаємопов'язаних компонентів, таких як країнознавча компетенція, соціолінгвістична компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, котрі розглядаються в ієрархії як елементи цілого. Соціокультурна компетенція є складним словесно-несловесно-соціокультурним утворенням, без якого неможливе досягнення ефективності міжкультурного спілкування і яке виявляє себе у своєрідній єдності мови як засобу комунікації та умов комунікації: психологічних, соціальних, етнічних. Тому компоненти моделі соціокультурної компетенції істотні для практики навчання іноземної мови, оскільки предметом вивчення є не тільки іноземна мова як знакова система, а й мовленнєва діяльність, точніше, мовленнєва взаємодія цією мовою, культура народу – носія мови, а також певні мовні, лінгвокраїнознавчі та суто країнознавчі знання.

Соціокультурна компетенція виділяється як складова частина комунікативної, поруч із граматичною, соціолінгвістичною, соціальною компетенцією та компетенцією дискурсу. Під соціокультурною компетенцією розуміємо аспект комунікативної здатності, який містить у собі характерні особливості суспільства та його культури, що проявляються у комунікативній поведінці членів цього суспільства. До цих особливостей належать: соціальні звичаї; соціальні ритуали; універсальний досвід (знання про культуру країни, мову якої вивчають).

Формування соціокультурного компоненту пов'язано з можливостями особистості засвоїти певний іншомовний код, заснований на розвитку мовного і особистого культурного досвіду, у складі якого можна виокремити відношення індивіду до себе, світу, а також його досвід творчої діяльності. Знайомство з досягненнями культур інших країн допомагає виробити толерантне відношення до представників інших народів, та, що є важливим, при порівнянні різних культур, підвищується цінність своєї власної культурної спадщини.

Принципово важливим є то, що культура розглядається не тільки як певні об'єктивно існуючі продукти інтелектуальної діяльності (твори мистецтва, книги, історичні пам'ятники тощо), а й як реальна діяльність людей у системі стосунків, які їх об'єднують. Тобто пріоритетне завдання у навчанні іноземної мови з культурологічним спрямуванням – це прилучення учнів до „мікросередовища” культури, до фонових знань їхніх зарубіжних ровесників, до особливості їхньої життєдіяльності, до національних традицій в їх зіставленні зі своїм національним і мовленнєвим досвідом. Цього можна досягти завдяки послідовному лінгвокраїнознавчому спрямуванню процесу навчання іноземної мови і

завдяки засвоєнню учнями лексичних і фразеологічних одиниць з урахуванням національно-культурної особливості їх значень і функцій у спілкуванні, а також завдяки ознайомленню учнів із спеціально дібраним країнознавчим матеріалом щодо своєї країни та країни, мова якої вивчається.

Особистісноорієнтоване навчання іноземної мови припускає, з одного боку, використання навчального спілкування, співпраці та активної творчої діяльності студента на занятті, а з іншого боку викладачу необхідно знайти спосіб „включити” студента в реальну мовну комунікацію, в інформаційний обмін, не виходячи з аудиторії змодельовати реальний процес входження в культуру.

Використання сучасних інформаційних технологій дає можливість вивчати практику життя засобами іноземної мови в реальному інформаційному просторі. Об’єктивно існуюче інформаційне середовище включає в себе наступні області: книги (художні, навчальні, довідники, науково-популярна література), періодична преса, радіо- і телемовлення, мультимедійні апарати і програмні засоби, глобальні та локальні мережі освітнього призначення.

Технологія міжкультурного навчання є фундаментом культурологічної соціалізації мовної освіти, формування міжкультурної компетенції полілінгвістичної особистості. Подальшого пошуку потребує врахування вербально-семантичного, когнітивного, прагматичного рівнів його формування. Методичними та навчальними одиницями організації міжкультурного спілкування, які надають можливість комплексно реалізувати означені підходи та моделювання, виступають проблемно-тематичні комплекси, що будуються на основі проблем та проблемних питань, що виникають у діалозі культур країн рідної мова та мови, яка вивчається, у конкретній ситуації спілкування та які інтегруються у певні культурні, мовні та соціальні аспекти міжкультурної комунікації.

Конотон І. С.

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ РОБОТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

Науковий керівник –

канд. філол. наук, доцент **Н. В. Лисенко**

Визначна роль творчості Михайла Коцюбинського в історії української літератури беззаперечна. Знайомство з його творчістю підтверджує надзвичайно тонку й точну цю характеристику. Висока художність, вражаюче багатство, простота думки і, справді, немов пронизують читача життєдайним сонячним промінням, звеличуючи й наснажуючи для добра і творення. Його творчість непомітно, але неминуче допомагала людині ставати людиною.

У його творчості, як ні в кого із сучасників, природно поєдналися два протилежні полюси – народницький стиль і зображення духовних порухів простолюддя, що пізніше було злито з вишуканим естетизмом самого зображення. Імпресіонізм виділяє М. Коцюбинського з плеяди класичних письменників. Так письменник повертає своєму стилю прикмети, властиві мистецтву, розвиненому класиками. Тому у творах М. Коцюбинського, крім імпресіоністичності, помітні також романтика, риси символізму та «ідеального реалізму».

Джерелом формування моральних цінностей сучасного школяра є, безперечно, класична література, яка пройшла випробування часом, зокрема творчість Михайла Михайловича Коцюбинського. Вона упродовж довгого часу привертає увагу багатьох науковців, зокрема В. Борщевський, Н. Калениченко, Ю. Кузнецов, В. Г. Логвин, Н. Логвиненко, Н. Лойко, П. Орлик, В. Панченко, Я. Поліщук та інші [3, с. 531].

Щодо середньої та старшої шкільної ланки, то нині діюча програма з української літератури пропонує для текстуального вивчення такі твори М. Коцюбинського: у 8 класі – повість «Дорогою ціною» (скорочено), а в 10 класі – психологічна новела «Intermezzo», імпресіоністична повість «Тіні забутих предків».

У 8 класі при вивченні повісті «Дорогою ціною» виховна мета має бути спрямована на те, щоб учні глибоко пройнялись ідеєю твору, на «усвідомлення необхідності особистої свободи для гармонійного розвитку, краси глибокого почуття кохання, мужності, сили волі як рис характеру, необхідних для боротьби зі злом».

Для її реалізації необхідно ретельно продумати роботу над дослідженням характерів носіїв цієї ідеї – головних героїв. У роботі над образами можна використати інноваційну технологію – міні-проектну роботу. Клас ділиться на 2 групи, які працюють над дослідженням рис характеру Остапа та Соломії, а також засобами їх вираження. Результатом такої роботи мають бути висновки про те, що М. Коцюбинський дуже лаконічний у портретних характеристиках, оскільки головна увага акцентована на розкритті внутрішнього світу героїв.

Складання плану характеристики Соломії та Остапа здійснити можна за допомогою прийому асоціативного куща. Це доцільно здійснити на етапі закріплення навчального матеріалу.

Вивчаючи творчість Великого Сонцепоклонника в 10 класі, учитель ставить за мету донести до сердець учнів, насамперед, глибину внутрішнього світу ліричного героя з «Intermezzo», який, власне, перегукується із духовним світом самого автора. Таким чином, на етапі формування знань про імпресіонізм як літературний напрям (під час вивчення «Intermezzo» М. Коцюбинського – авт.) доречно провести уроч-вразження. Завдання такого типу уроку: забезпечити реалізацію

різновекторного діалогу старшокласника з художнім твором, враховуючи стильові особливості імпресіонізму; створити умови для засвоєння ключової категорії напряму імпресіонізму – «імпресії», дати можливість учням відчувати, уявити, зрозуміти естетику її творення; викликати у старшокласників глибокі враження, бажання обмінятися ними; на основі учнівських вражень від імпресій в українському живописі та літературі виховувати культуру спілкування з імпресіоністичними творами, розвивати емоційну та естетичну здатність сприймати мистецьке слово на тлі міжмистецьких асоціацій і порівнянь залучити школярів до активного, невимушеного сприйняття та засвоєння теоретико-літературного поняття «імпресіонізм».

Система методів і прийомів уроку-враження складатиметься з евристичної бесіди, художнього переказу, інтеграції, створення імпресій тощо [2, с. 123].

При роботі над текстами цих творів варто віддати перевагу використанню прийомів створення проблемності й емоційності. І якщо при вивченні новели «Intermezzo» доцільніше використовувати здебільшого прийом проблемності, то при вивченні повісті «Тіні забутих предків» віддаємо перевагу емоційності, аби досягти поставленої мети. Провівши бесіду, допоможемо старшокласникам зрозуміти, що новелу «Intermezzo» М. Коцюбинського вирізняє передусім розмитість, фрагментарність сюжету й образна палітра твору.

Тут важлива як робота над образом ліричного героя, так і над образом всеочищуючої природи. У ході аналізу твору доцільно використовувати прийом усного малювання [1, с. 20]. Створюючи характеристику героя, кожному рису аргументуємо прикладами з твору, конкретними епізодами. Так поступово вимальовується цілісні портрети. Також можна запропонувати учням диференційовану випереджуючу роботу з їх дослідження. Це реалізовується чи шляхом виконання проекту, чи написання міні-твору на тему «Гармонія людини і природи за новелою М. Коцюбинського «Intermezzo», «Психологізм образів новели «Intermezzo» М. Коцюбинського».

Етап вивчення нового матеріалу під час вивчення твору «Тіні забутих предків» стане інтригою для старшокласників, якщо поставити проблемне запитання: «Чи могло бути майбутнє у кохання Марічки та Івана?». Щоб його вирішити, слід провести евристичну бесіду, де серед питань можуть бути проблемно-емоційного характеру, зокрема такі: Чим головні герої повісті нагадують Ромео та Джульєтту? Опишіть першу зустріч героїв. Як зародилося їх кохання? Чому вони покохали один одного? Чому автор дає своїм героям такі імена? Що поєднувало цих героїв? Чи можливо вивести універсальну формулу кохання?

Моделюючи методичну частину, пропонуємо поділити вивчення

досліджуваної теми на декілька етапів, які дозволять планомірно її опрацювати.

Вступне слово вчителя – коротка розповідь про «нульову точку» історії як перехідний етап від біологічного до історичного в розвитку людської цивілізації, спрямування учнів на її дослідження в повісті «Тіні забутих предків».

Для вивчення проблеми фізичної і психологічної залежності людини від природи та її міфу у творі М. Коцюбинського учні вдома виконують самостійну роботу дослідницького характеру. Для цього словесник пропонує такі завдання і запитання: Виявіть усі епізоди, де людина постає фізично й психологічно залежною від природи в повісті М. Коцюбинського. Яку роль у зображенні ставлення людини до природного світу виконують міфологічні істоти твору?

При аналізі змальованих М. Коцюбинських перших кроків людини, спрямованих на позбавлення залежності від природи доречно використати колективну бесіду – обговорення сцени боротьби мольфара Юри з хмарою та інших епізодів, пов'язаних з цим образом.

Узагальнюючи вивчене, учням пропонується дати відповіді на запитання: окресліть взаємодію людини й природи, змальовану М. Коцюбинським у повісті «Тіні забутих предків»; яким чином автор продемонстрував рух людства до більш високого історичного розвитку; як би ви дали визначення «нульової точки» історії, виходячи зі змісту вивченого твору?

Отже, уроки з вивчення життєпису та творчості Михайла Коцюбинського в контексті літературної освіти повинні бути зорієнтовані на розвиток не лише читацької культури і художнього смаку в школярів, насамперед, вони мають сприяти формуванню адекватного світогляду, громадянських позицій, національної самосвідомості творчої особистості, що в цілому відзначає всебічно розвинену, гармонійну, моральну, гуманну, яка зможе повністю реалізуватись у сучасному світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горідько Ю. Структурно-стильовий аналіз під час вивчення літератури модернізму в школі (за новелою М. Коцюбинського «Intermezzo»). *Українська література в загальноосвітній школі*. 2002. № 2. С. 17–22.

2. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх класах. Київ: РВЦ «Проза», 1995. 256 с.

3. Пойда О. А. Формування моральних цінностей у старшокласників при вивченні життєпису письменника (на матеріалі вивчення біографії Михайла Коцюбинського). *Літературознавчі студії*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. Вип. 8. С. 531–543.

4. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. Київ: Академія, 2012. 312 с.

Korotiaieva I.

ESL TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

With the rapid development of educational technologies, it is essential for every English language teacher to improve constantly his professional skills, to upgrade his knowledge of English, as well as language teaching methods. A potential danger for many teachers is that though each year or term brings new groups of students with challenging individual personalities and distinct group dynamics, it is sometimes difficult to maintain a sense of excitement and engagement with the business of teaching [3].

Teachers who seek to develop themselves and their practice will benefit both their students and themselves far more than those teachers who, by constant and unthinking repetition, gradually become less and less engaged with the task of language teaching.

Many ESL teachers transform their professional lives by entering in-service training programmes, by studying for higher teaching qualifications, or by getting a place on a postgraduate course such as an MA in Applied Linguistics or Language Teaching Methods. Such training not only offers chances for promotion, but also adds to the knowledge of issues which a heavy teaching timetable often makes it difficult to consider [3]. Apart from such formal training, however, there is a great deal that can be done to ensure that language teachers continue to develop and grow.

Foreign methodologists suggest plenty of various routes for professional development: action research; keeping in touch with professional literature; developing with colleagues; peer teaching and peer observation; participation in teachers' groups and teachers' associations, etc. [2; 4; 8].

Let us consider the advantages of some of these routes.

Action research is the name given to a series of procedures teachers can engage in, either because they wish to improve aspects of their teaching, or because they wish to evaluate the success and appropriacy of certain activities and procedures. There are many possible reasons for conducting action research. It is a good idea to think carefully about the aim before one embarks upon research. Although general observation on its own often yields results, identifying a specific aim is more effective in terms of deciding how to collect the necessary data. There are a number of different methods for collecting the data ESL teachers may need in their professional activity:

- Keeping a journal [6]
- Observation tasks [7]
- Interviews [1]
- Written questionnaires [1]

Data collection frequently involves more than one method; the more methods teachers use, the more reliable the analysis is likely to be [8].

It is obvious that there is much to be learnt from the various

methodology books, journals, and magazines produced for ESL teachers. They may also form part of the action research, either by raising an issue which one may want to focus on, or by helping to formulate professional questions teachers wish to ask.

Developing with colleagues contributes a lot to the ESL teachers' professional development. There are many ways teachers can confer with each other:

- Cooperative / Collaborative development
- Peer teaching and Peer observation
- Participation in various teachers' groups
- Teachers' associations
- The virtual community [3; 4]

Cooperative / Collaborative development:

ESL teachers need chances to discuss what they are doing and what happens to them in the professional environment, so that they can examine their beliefs and feelings. In cooperative development, teachers interact with each other; it is a sympathetic but critical discourse where colleagues challenge what each other says, tease out exactly what they mean, and subject their beliefs to careful scrutiny [3, p. 348].

Peer teaching and peer observation:

Peer observation and peer teaching involve colleagues – who are equal – watching and teaching together so that both may be helped in their understanding and practice. There are various forms of peer teaching [3; 7]. Sometimes teachers can take different parts of the same lesson, so that at one stage one might be acting as an organizer and then observer, while the other plays the roles of a prompter or a resource. A more formal way of organizing peer teaching and observation is for teachers to plan a lesson which one of them then teaches. For the next class the position may be reversed.

Participation in various teachers' groups:

One of the most supportive and beneficial environments for teachers is the small teachers' group. In this situation real teacher development can take place; teachers meet together to discuss urgent issues and problems which may arise in the course of their teaching. Such regular meetings are extremely stimulating and insightful. In many countries, they have a special coordinator at schools, who is appointed to arrange a teacher professional development programme [3, p. 349].

Teachers' associations:

There are many teachers' associations around the world. Some of them are international such as IATEFL based in Britain and TESOL based in the USA; some are country-based; still others smaller regional associations. Teachers' associations provide two possible development opportunities:

1) Conferences: attending conferences, meetings and workshops allows the teachers to learn about the latest developments in the field of linguistics and teaching methods, take part in investigative workshops, and enter into debates about current issues in theory and practice.

2) Presenting: submitting a paper or organizing a workshop for the colleagues or a teachers' association meeting (regional, national or international) is one of the most powerful catalysts for reflecting upon teaching practice [2; 3].

The virtual community:

At present, there are a large number of channels and blogs on the Internet by which teachers can communicate with each other, exchanging ideas and opinions, and asking for methodological help. Many language departments, institutes, and schools operate their own teacher-talk sites for people to visit and exchange information. By subscribing to some teachers' mailing lists, ESL teachers can keep themselves in touch with a larger teacher community, and in this way contribute to their continuing development [3].

A broader view of development foreign methodologists see in some other practices which can be of immense help in making professional understanding more profound and working reality more rewarding. They include:

- Learning by learning (one of the best ways of reflecting upon teaching practice is to become learners themselves) [1; 6].

- Mind and body (to pay attention to one's physical well-being, not only so that teachers can teach better, but also so that they can survive, learn and grow as people) [3].

- Supplementing teaching (to increase the range of occupations and interests, so that teaching becomes a fixed center in a more varied and interesting professional life) [2; 3].

There are many tasks that can make a valuable contribution to the teaching and learning of English. First among these is writing all kinds of materials – whether these are one-off activities, longer units or whole books. Materials writing can be challenging and stimulating; they can provide the ESL teachers with powerful insights, so that both the writing and the teaching become significantly more involving and enjoyable. There are also other things of equal potential interest: writing items for public exams, setting up web sites, organizing entertainments and contests for the students, running drama clubs or conversation get-togethers. But whatever the tasks are, the positive effects of them can be felt in all aspects of the ESL teachers' professional life.

To sum up, it is necessary to point out that the aims of the professional development are not only to improve the teachers' own performance, but also to learn more about teaching and about themselves.

REFERENCES

1. Appleyard K. and N. Reflective Teaching and Learning in Further Education. Critical Publishing Ltd, 2015. 140 p.

2. Foord D. *The Developing Teacher. Practical Activities for Professional Development.* Delta Publishing, 2009. 96 p.

3. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching (Longman Handbooks for Language Teaching)* / Pearson Longman; 5th Revised edition, 2015. 446 p.

4. Head K., Taylor P. *Readings in Teacher Development.* Oxford: Macmillan Heinemann, 1997. 214 p.

5. Poekert P. E. Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education.* 2012. 38(2). P. 169–188.

6. Stevens D., Cooper J. Journal Keeping: How to Use Reflective Writing for Learning, Teaching, Professional Insight and Positive Change. *Stylus Publishing* (April 21, 2009). 286 p.

7. Styer C., Fitzgerald S. *Teacher's Guide to Peer Tutoring.* *Styer-Fitzgerald Publishing, Inc.* (January 10, 2016). 88 p.

8. THF Workshop Reports No. 4: *Teacher Development: Dimensions & Perspectives.* Singapore: The HEAD Foundation. 2016. 52 p.

Korotiaieva I., Kandyba H.

ENGLISH LANGUAGE LEARNER AUTONOMY

Most of the methodologists agree in the following: however good and talented a teacher may be, students will never learn a foreign language unless they aim to learn outside, as well as during class time. The reason is that a foreign language is usually too complex and varied for there to be enough time for students to learn all they need in a classroom [4; 5; 6].

The most often cited work in the area of learner training and learner autonomy is G. Ellis and B. Sinclair, which expounds a theory of learner training and provides a range of activities for preparation and skills training. K. Bertoldi describes a three-stage process from awareness to action. M. Geldicke describes how she gives ESL learners “action plans” to guide their learning and S. Cotteral discusses course design principles for promoting learner autonomy [5, p. 352].

Autonomy in language learning depends on the development and exercise of a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action [7]. H. Holec points out that autonomous learners assume responsibility for determining the purpose, content, reason and method of their learning, monitoring its progress, and evaluating its outcomes [6]. W. Littlewood emphasizes that autonomy contains two key components: learners’ ability and their willingness to make choices independently [8]. P. Benson defines autonomy as the capacity to take control of one’s own learning, which is based on the desire, ability, and freedom to control [1].

To compensate for the limits of the classroom time and to counter the passivity that is an enemy of true learning, students need to develop their own learning strategies, so that as far as possible they become autonomous learners. This does not always happen automatically, and is often conditioned by the

educational culture in which students are studying [5, p. 335].

There are various ways that can help students to become autonomous learners, both during university course and then for continuing learning when the course has finished [10].

ESL teachers can promote autonomous learning in a number of ways. The most popular of them in present-day practice are the following:

- Learner training
- Appropriate homework
- Keeping learning journals
- The self-access center (SAC)
- Learning outside the classroom etc. [2; 3; 5; 8]

Learner training: teachers can help students to reflect on the way they learn, give them strategies for dealing with different kinds of activities and problems and offer them different learning style alternatives to choose from.

Reflection helps students to think about their own strong and weak points with a view to making a plan for future action (for example, completing a questionnaire in which they profile their feelings about different aspects of language. Students can also be given specific strategies for better learning. This may be given in the form of “learning hints” in effective note-taking or composition planning etc. (for example three possible note-taking techniques are Spidergram; Point by point; Spaghetti) [5, p. 337-338].

Appropriate homework: homework is frequently seen as a necessary evil rather than an important contribution to learner autonomy. Some ESL teachers construct special questionnaires which students could administer to the teacher and to each other. The result of such questionnaires is that the nature of homework tasks can change dramatically. Homework tasks become more like personal schemes of study, relevant, entertaining and useful [10].

Keeping learning journals: many teachers ask students to keep journals or diaries of their learning experience in the hope that their students will then reflect on their lessons, explore their successes and difficulties, and come to a greater understanding about learning and language.

Journal writing can be either voluntary or the teacher can set aside time for writing. Once students have started keeping journals, the way the teachers respond to them may determine whether or not they keep them up [2].

The self-access center (SAC)

A useful supplement to classroom learning, and an alternative to it, is a self-access center. In such centers students can work on their own, in pairs, in groups with a range of material from reference books, workbooks, dictionaries, CD-disks, video excerpts, computer programmes. SACs may have large collections of learner literature, reading texts, listening materials, posters etc. Nowadays, self-access centers are equipped with multimedia devices, projectors, smartboards, access to the Internet and the rich possibilities its provides. The

idea of a self-access center is that students can work there as a regular part of the schedule, or in their own spare time [5]. In order for the procedure to work effectively, a number of things have to take place. These things include the following:

- Classification systems
- Pathways
- Training students
- Making self-access centers appropriate for students
- Keeping interest going

Let us consider some of these things in detail.

Classification systems: There should be a clear system of classification, which specifies and details the type of material and the level it is designed for. Students should be able to consult a card index or database. Classification information should be visually prominent, using colour coding and clear labelling.

Pathways: after students have completed a task or an exercise, they can be given suggestions about where to go next, and thus be directed down new pathways for maximum personal benefit.

Training students: most students, left to their own devices in a self-access center, will not know how to use the facility to its best advantage, however good the classification system is. In order to prevent this situation, students need to be trained to use a self-access center appropriately. Thus, ESL teachers and laboratory assistants should provide special training both in class, and in a self-access center.

Making self-access centers appropriate for students: there are various approaches as to the organization of work in a self-access center. One view is a group of individual students sitting apart from each other in silence, working profitably and autonomously. Other methodologists suggest that students enjoy working collaboratively, and so students can choose more “coffee-table” places, designed specifically to have groups working together. Still most of the ESL teachers agree that a self-access center design should really meet the needs of its users [4; 5].

Keeping interest going: administrators and teachers have to devise special methods to keep learners involved and interested in using and working regularly in self-access centers. One way of doing this is to give students a feedback sheet to fill in after every activity. Another means of maintaining student involvement is through a SAC-users’ committee, which students can apply to become members of. An ideal way is to provide a monthly newsletter or a web site in which students and administrators can exchange opinions and materials.

David Nunan [9] made an attempt to define nine steps to learner autonomy:

- Step 1: Make instruction goals clear to learners
- Step 2: Allow learners to create their own goals
- Step 3: Encourage learners to use their second language outside the classroom
- Step 4: Raise awareness of learning processes
- Step 5: Help learners identify their own preferred styles and strategies
- Step 6: Encourage learner choice
- Step 7: Allow learners to generate their own tasks
- Step 8: Encourage learners to become teachers
- Step 9: Encourage learners to become researchers

It is beyond any doubt, that all these recommendations need a serious consideration on the part of the ESL teachers.

After the university course students still need some advice about how to continue with their learning English and achieving more success. There are plenty of opportunities how to stay in contact with English: finding advanced and proficiency English language channels in the Internet, watching English language films, reading English newspapers and magazines, as well as various sources of learner literature, making self-study projects and personal plans; encouraging students to stay in touch with each other after the course by e-mail or through meeting up at the conferences and workshops.

Thus, the purpose of this paper has been to articulate a vision of foreign language education that is firmly rooted in the humanistic tradition, which argues for a pedagogical partnership between teachers and learners. Such a partnership can only become a reality if ESL learners have the knowledge, skills and attitudes to play an active role in the planning, implementation and evaluation of their own learning.

REFERENCES

1. Benson P., Voller P. *Autonomy and Independence in Language Learning (Applied Linguistics and Language Study)* / Routledge; 1 edition (June 6, 2014). 286 p.
2. Blanton L. L. *Step-by-Step Writing Book 3: A Standards-Based Approach* / Heinle ELT; 1 edition (November 21, 2008). 184 p.
3. Blidi S. *Collaborative Learner Autonomy: A Mode of Learner Autonomy Development* / Springer; 1st ed. 2017. 231 p.
4. Cotteral S. *Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses* / *ELT Journal* 54(2). April 2000. p.p. 109-117.
5. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching (Longman Handbooks for Language Teaching)* / Pearson Longman; 5th Revised edition, 2015. 446 p.
6. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning* / Janus Book Pub /Alemany Pr (June 1, 1981). 54 p.
7. Little D. *Learner Autonomy and Second/Foreign language Learning*. LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Retrieved 6 May 2019 from: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#ref2>.
8. Littlewood W. *Self-access work and curriculum ideologies.* // P. Benson and P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* / Routledge; 1 edition

(June 6, 2014). 286 p. P. 181-191.

9. Nunan D. Nine steps to learner autonomy. Symposium 2003. Retrieved May, 6 2019 from <https://ru.scribd.com/document/260090186/David-Nunan-9-Steps-to-Learning-Autonomy>.

10. Scharle A., Szabo A. Learner Autonomy: A guide to develop learner responsibility / Cambridge University Press, 2000. 112 p.

Костенко Д. М., Ледняк Ю. В.

ЖАНРОВЕ РОЗМАЇТТЯ ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ СЕЛИЩА РАЙГОРОДОК СЛОВ'ЯНСЬКОГО РАЙОНУ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

Ми живемо в період глобалізації, яка несе загрозу стирання національного обличчя окремих національних культур, проте для кожного народу важливо зберегти етнічну самобутність, не втратити зв'язку з власною історичною традицією. Особлива роль при цьому відводиться фольклору, який завжди виступає як вираження національного духу, стверджує неповторність, унікальність кожного народу, кожної етнічної групи, являє собою величезну цінність.

На сучасному етапі розвитку української державності науково доцільним і продуктивним є фольклористичне дослідження окремих регіонів, окремих населених пунктів як складових компонентів загальнонаціонального цілого. Такі дослідження дозволяють всебічно пізнати народну словесну традицію, створюють ґрунт для повноцінного осмислення українського фольклору як цілого в єдності його минулих надбань і сучасного фольклорного процесу.

Особливості фольклору певної місцевості тісно пов'язані зі специфікою її заселення та історичного розвитку.

Селище Райгородок Слов'янського району Донецької області розташоване на північний схід від Слов'янська, на річці Казенний Торець, поблизу її впадіння в Сіверський Донець. Історія цього населеного пункту починається ще в XVII та пов'язана з козаками.

Зараз у Райгородку живуть представники різних народів – українці, росіяни, греки, білоруси та ін. Кожна етнічна група має свою культуру, традиції, свій фольклор. Переважна більшість жителів Райгородка – українці, тому на території селища переважають українські традиції, звичаї. Найулюбленіший вид фольклору райгородців – пісня. Народні пісні в селищі співає і молодь, і люди похилого віку. При сільському клубі функціонує фольклорний ансамбль «Горобинька». Цей колектив часто виступає з концертами в Райгородку та сусідніх селах.

У селищі активно функціонують як обрядові, так і необрядові пісні. Серед обрядових широко представлено колядки та щедрівки. Найпоширенішими в Райгородку є колядки апокрифічні та біблійні, пов'язані з християнством: «Добрий вечір тобі, пане господарю», «Нова

радість стала», «Діва Марія сина родила» та ін. Ці твори є переважно величальними піснями. У деяких колядках поєдналися християнські й давні язичницькі мотиви та образи.

Від П. Г. Жадана було записано бурсацьку колядку «Ой здоров же був, наш господарю», яка в основі своїй є заклиальною, проте містить також елемент величання. Цікавою є й колядка «Го-го-го, коза, го-го-го, сіра», в якій відбито ритуал водіння кози.

Виконують райгородці й широко відомий твір ««Коляд, коляд, колядиця», який являє собою ритуальну пісню.

Серед щедрівок, які співають жителі селища, – «Щедрівочка щедрувала», «Щедрик, щедрик, щедрівочка», «Щедрик, ведрик, бив мене Петрик» та ін. Є пісні ритуальні та заклиальні.

Від Марії Тимофіївни Киян було записано пісню, яку співають на Масляну, – «Кроковеє колесо». Цей твір пов'язаний із давнім жіночим святом Колодія – язичницького бога, родючості, шлюбу, любові чоловіка до жінки, тому й основний мотив пісні – мотив кохання:

Чи бачило, колесо,
куди милий поїхав?
– За ним трава зелена
і діброва весела.

<...>

Чи бачило, колесо,
куди нелюб поїхав?
– За ним трава полягла
і діброва загула.

Можна стверджувати, що цією піснею жінки заклинали своє щастя.

На Прощену неділю співали ритуальну пісню «Я прощаю сьогодні, прощаю тепер».

Одним із найяскравіших свят у Райгородку є свято Івана Купала. У цей день співали «Ой, на Івана та й на Купала», «На городі під цибулькою» та ін. Ці пісні поєднують у собі риси кількох жанрів - ритуальних, заклиальних та обрядових ліричних.

Серед необрядових пісень, які функціонують у Райгородку, переважають ліричні - родинно-побутові (зокрема жартівливі) та козацькі з групи суспільно-побутових. Головна тема цих творів – кохання. Переважають мотиви нещасної любові, прощання з милим, втрати коханого. Так, у пісні «Осінь моя й долгая» зображується дівчина, яка прийшла на могилу до свого коханого. У творі наявні образи осені, ночі, що порівнюються з долею дівчини, яка втратила свого коханого. Єдність дівчини з покійним коханим символізує калина – український символ позачасового єднання народу: живих із тими, що відійшли в потойбіччя. Самотність дівчини підкреслюється тим, що вона вечеряє сама, без свого

парубка.

Популярними є такі пісні, як «Кругом горять лампадочки», «В кінці греблі шумлять верби», «Світи, місяць, у хатину», Ой Дунає, Дунаєчку», «Як була молода», «Ой хмелю ж мій, хмелю».

Серед жартівливих виділимо пісню «Мамцю, моя мамцю», в якій висміюється споживацьке ставлення дітей до життя. Це сучасна пісня, яка виникла на основі поєднання традиційного весільного тексту і реалій сьогодення (наприклад, легкова машина). Молода дівчина по черзі звертається до матері, батька, дідуся та бабусі й стверджує, що все, що в них є, що вони заробили, - подушка й перина, золота обручка та сережки, легкова машина, навіть пенсія з получкою, - належить їй, оскільки вона їхня дитина та онука.

Пісня закликає молодь навчитись поважати старших, батьків, навчитись заробляти самим гроші, щоб не просити у батька й матері.

Діти ж, мої діти,
Заробляйте самі,
Щоби не просили,
Щоби не просили
У рідної мами.

Ще один пісенний жанр, представлений у Райгородку, – частівки. Прикладом творів даного жанру є частівка, записана від Михайла Єгоровича Кондрашкіна:

За границу приглашали,
Мы решили не лететь.
Ведь на пенсию такую
Лучше дома посидеть.

Записані частівки є російськомовними.

Нами було зафіксовано дві балади – «Ой не ходи, Грицю, та й на вечорниці» та «Їхали козаки із Дону додому». Ці твори, відомі на різних теренах України, в Райгородку є досить популярними.

Із пісень релігійного характеру була зафіксована лише одна – «Ой родне невірні та серцем лукаві»:

Ой родне невірні та серцем лукаві,
Годі Вам Бога святого гнівити,
Годі й грішити, неправду робити,
Треба вам Богові вірно служити.
Славити Бога – велике то щастя,
Про яке завжди повинні ви знати,
Душу і тіло на Божеє діло,
Серце повинні йому ви віддати.
Ви подивіться на Божії дії,
Які він чуда повсюди творить.

Це псалма. Такі пісні виконували співці-професіонали (кобзарі, лірники), ці твори також входили в загально-мирський побут. Псалми були розповсюджені по всій території України. Ідейно ці пісні пов'язані з Біблією та агіографічною літературою, проте обрану тему осмислюють апокрифічно.

Ми бачимо, що в даній місцевості широко функціонують різні народні пісні – від календарно-обрядових до різних жанрів необрядової пісенної творчості.

Отже, можна стверджувати, що селище Райгородок Слов'янського району Донецької області має тривкі та добре збережені основи загальноукраїнської традиції з окремими локальними вплетеннями, які її доповнюють та збагачують.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Агапіна Оксана Петрівна** – учитель української мови та літератури I кваліфікаційної категорії Дружківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 17 Дружківської міської ради Донецької області.
- Ананьян Еліна Львівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Антонова Ірина Михайлівна** – студентка IV курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Бабіч Ганна Миколаївна** – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Барабаш Любов Миколаївна** – вчитель біології та хімії, директор Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Лиманської міської ради Донецької області, спеціаліст вищої категорії, педагогічне звання «Вчитель-методист».
- Бікезіна Анастасія Дмитрівна** – студентка IV курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Біличенко Ольга Леонідівна** – доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», дійсний академік Міжнародної Академії Інформатизації (Казахстан, м. Алмаати).
- Боженко Юлія Сергіївна** – студентка I курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Бондаренко Галина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Бороденко Тамара Василівна** – викладач української мови і літератури та світової літератури I кваліфікаційної категорії Дружківського професійного ліцею № 36 Донецької області.
- Будник Софія Володимирівна** – студентка IV курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Бутовська Вікторія Миколаївна** – учитель української мови та літератури I кваліфікаційної категорії Дружківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 17 Дружківської міської ради Донецької області.
- Величко Юлія Володимирівна** – учитель української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії Васильківського навчально-виховного комплексу № 1 ім. М. М. Коцюбинського Васильківської селищної ради Дніпропетровської області.
- Вершиніна Альона Володимирівна** – магістрантка I курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Висоцька Наталія Леонідівна** – учитель англійської мови вищої кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 5 Слов'янської міської ради Донецької області.

- Височина Владислава Ігорівна** – аспірантка кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Волохань Аліна Віталіївна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Глуценко Володимир Андрійович** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Гозбенко Олександра Олександрівна** – студентка I курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Головчанська Тетяна Олександрівна** – учитель хімії та основ здоров'я вищої категорії, старший учитель Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Лиманської міської ради Донецької області.
- Голуб Олена Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Голубенко Юлія Петрівна** – учитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії Дружківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 Дружківської міської ради Донецької області.
- Горбунова Лариса Анатоліївна** – учитель російської мови та літератури, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії Харківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 58.
- Гринько Ірина Миколаївна** – учитель вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Лиманської міської ради Донецької області.
- Гричаник Аліна Сергіївна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Делій Ірина Вікторівна** – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії філії Дружківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 17 Райського навчально-виховного комплексу «загальноосвітня школа I–II ступенів – дитячий садок» № 11 Дружківської міської ради Донецької області.
- Дмитрієва Олеся Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Довбняк Валерія Вікторівна** – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Дождікова Дар'я Сергіївна** – студентка II курсу факультету початкової, технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Єрмоменко Ліліана Іванівна** – викладач природничо-наукової підготовки вищої категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Житнік Юлія Вікторівна** – педагог-організатор II кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 13 с.м.т. Олексієво-Дружківки Донецької обласної ради.

Іванова Аліна Олександрівна – студентка III курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Ісупова Інеса Олександрівна – магістрантка I курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Казаков Ігор Миколайович – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Кандиба Ганна Андріївна – магістрантка I курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Каширіна Юлія Вікторівна – учитель російської мови та зарубіжної літератури I кваліфікаційної категорії Дружківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 12 Дружківської міської ради Донецької області.

Квартіна Бронислава Олександрівна – учитель географії вищої кваліфікаційної категорії Дружківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 6 Дружківської міської ради Донецької області.

Киркач Діана В'ячеславівна – студентка IV курсу педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Коваленко Валентина Петрівна – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Ковальов Роман Дмитрович – студент IV курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Коверга Анастасія Сергіївна – учениця-слухач Малої академії наук України, Слов'янська загальноосвітня школа I–III ступенів № 17.

Кокаєва Надія Сергіївна – учитель-спеціаліст початкових класів та інформатики Великоновоселківської гімназії загальноосвітньої школи I ступеня Великоновоселківської районної ради Донецької області.

Колесник Людмила В'ячеславівна – учитель української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії, директор загальноосвітньої школи I–III ступенів № 13 с.м.т. Олексієво-Дружківка Донецької обласної ради.

Конєва Ірина Костянтинівна – студентка I курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Конотоп Ігор Сергійович – студент IV курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Коротяєва Ірина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Костенко Дар'я Миколаївна – учениця-слухачка гуртка «Фольклористика» очно-заочної школи «Юний дослідник» комунального позашкільного навчального закладу «Донецька обласна Мала академія наук учнівської молоді», учениця 11 класу Райгородоцької загальноосвітньої школи I–III ступенів Слов'янської районної ради Донецької області.

Ледняк Юлія Владленівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Лунгу Юлія Костянтинівна – магістрантка I курсу англо-німецького відділення 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».

Пащенко Вікторія Олександрівна – магістрантка I курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Піскунов Олександр Вікторович – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Савельєв Олексій Павлович – учитель математики вищої категорії, старший учитель Шандриголівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Лиманської міської ради Донецької області.

Щербатюк Вікторія Станіславівна – старший викладач кафедри української мови та літератури 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, 22–23 травня 2019 р.)

Випуск 11

Частина 1

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 25.04.2019 р.
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 12,0.
Тираж 100 прим. Зам. № 1418/1.

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.
