

**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 3

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. 3. Вид. друге, доп. 195 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>Решетняк О. О., Рудченко А. Д.</i> ДО ПИТАННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ БІБЛІЙНИХ СИМВОЛЕМ У ТВОРАХ В. СОСЮРИ.....	7
<i>Рижеголова Г. О.</i> НОВОРІЧНЕ СВЯТО У 1–4 КЛАСАХ.....	10
<i>Рижкова С. В.</i> ЗАСОБИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНИМ ГРАМАТИЧНИМ ЯВИЩАМ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	14
<i>Рижкова С. В., Мартинова В. О.</i> ВЖИВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПІД ЧАС ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ.....	17
<i>Роман В. В., Лунгу Ю. К.</i> РОЛЬ ПЕРЕКЛАДУ В ПОПОВНЕННІ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ.....	21
<i>Роман В. В., Непран А. С.</i> СОЦІОЛІНГВАЛЬНІ ПАРАМЕТРИ НЕОЛОГІЗМІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКУ ХХІ ст.....	24
<i>Роман В. В., Чернова К. А.</i> СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У МОВІ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ	30
<i>Рубан А. А.</i> ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАГОЛОВОЧНОГО КОМПЛЕКСА РОМАНА О. САВИЧА «ВООБРАЖАЕМЫЙ СОБЕСЕДНИК».....	35
<i>Рубан А. А., Рубан А. Д.</i> М. КУЗМИН И СИМВОЛИЗМ.....	38
<i>Рубан А. А., Скорик Т. С.</i> ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТИ Ч. АЙТМАТОВА «ПЕГИЙ ПЕС, БЕГУЩИЙ КРАЕМ МОРЯ»: ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ	41
<i>Рубан А. Д., Соломко А. А.</i> УРОКИ-ВЕБИНАРЫ: ЧТО ЭТО ТАКОЕ И КАК ОНИ ПРОХОДЯТ	45
<i>Руденко М. Ю.</i> ЖАРГОН В УКРАЇНСЬКОМУ І РОСІЙСЬКОМУ МОВОЗНАВСТВІ (50-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.)	47
<i>Савченко О. М.</i> СЦЕНАРІЙ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-РОЗВАЖАЛЬНОЇ ГРИ «МОВОЗНАВЧИЙ ТУРНІР»	52
<i>Савченко Е. В., Соломко А. А.</i> ИЗУЧЕНИЕ АББРЕВИАЦИИ НА БАЗЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА ГЛАГОЛА РАБОТАТЬ	55

Самсоненко Є. В. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ СТІЙКИХ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	58
Седых А. Н., Кушнир И. Н. ПРИРОДНЫЕ ЗОНЫ ЮЖНОЙ АМЕРИКИ. ИССЛЕДОВАНИЕ: ПРИРОДНЫЕ УНИКУМЫ Ю. А. ЕДА И ИНТЕРЕСНЫЕ ФАКТЫ (бинарный урок: география + английский язык, 7 класс).....	62
Семергей Д. В., Рябініна І. М. ФУНКЦІОНУВАННЯ ШКІЛЬНОГО ТА СТУДЕНТСЬКОГО СЛЕНГУ	69
Сєдих А. М., Кушнир І. М. КОРИСНІ КОПАЛИНИ УКРАЇНИ. ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ, ВИКОРИСТАННЯ ТА ПОШИРЕННЯ (бінарний урок: географія + німецька мова, 8 клас).....	72
Сєчка С. В. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	78
Сивочуб Т. Н. АБЗАЦ КАК ЧАСТЬ ТЕКСТА	81
Slabouz V. USING ELECTRONIC BILINGUAL DICTIONARIES FOR WORKING WITH SPECIALISED TEXTS WHEN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES	85
Смоляр Е. Д., Маторина Н. М. О ФАКУЛЬТАТИВНЫХ И ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСАХ	88
Соколова Я. В. ГОДИНА СПІЛКУВАННЯ «ГРА ВЛАСНИМ ЖИТТЯМ».....	91
Соломко А. А. О ПОНЯТИИ «РАМОЧНЫЙ КОМПЛЕКС» И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИХ	93
Soroka T. GENERALITIES OF LINGUISTIC PRAGMATICS.....	97
Sochynska G. WAYS OF TRANSLATING	101
Стрельченко А. І. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ.....	103
Тендітна Н. М. ХУДОЖНЄ ВТІЛЕННЯ СМЕРТІ У ТВОРАХ А. ЧЕХОВА.....	107
Тендітна Н. М. ПРИЗВИСЬКА У ДИТЯЧІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	110

Терещенко В. В. ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕТОДИЧНИЙ ПІДХІД ДО РАЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ . 114	
Тищенко К. А., Григорова А. В. СУЧАСНА НАУКА ПРО МЕТОД АКТУАЛІЗМУ 117	
Тищенко К. А., Потапенко М. О. ДО ПИТАННЯ ПРО ДЖЕРЕЛА ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ МОВИ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ А. Ю. КРИМСЬКОГО Й І. І. СРЕЗНЕВСЬКОГО..... 120	
Тищенко Л. М., Данилейченко І. С. ЛЕКСИКА ПОЕЗІЙ ТЕТЯНИ ЧАЛОЇ 123	
Ткаченко К. А., Довбняк В. В. ТРАГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКЕ Ф. И. ТЮТЧЕВА 126	
Ткаченко К. А., Регунова В. А. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВ СОНЕТОВ У. ШЕКСПИРА 128	
Чабан А. Р., Маторина Н. М. ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ (на материале безлично-предикативных слов) 132	
Чебан Є. В. НЕТРАДИЦІЙНІ УРОКИ ПРИ ВИВЧЕННІ ТВОРУ ЛІНИ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ»..... 136	
Чепурная А. И. ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРЫ В СБОРНИКЕ А. АХМАТОВОЙ «БЕЛАЯ СТАЯ» 139	
Чернова К. А., Маторина Н. М. О МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ РИТОРИКИ 143	
Шарова Л. А. КОЗАЦЬКО-ЛИЦАРСЬКІ ТРАДИЦІЇ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ І ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН 145	
Шверова М. І. НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД УПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ САНАТОРНОЇ ШКОЛИ 150	
Швидка Н. В., Грищенко М. В. СИМВОЛІКА ВОДИ У СВИТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕННЯХ УКРАЇНЦІВ 154	
Shevchenko M., Zakhvatova I. THE PHENOMENON OF THE NICKNAME IN CONCEPTUALIZING REALITY 157	
Шевченко М. Ю., Боднар А. А. ЛІРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ ЗМІСТ ЕПІСТОЛ А. ФОН ДРОСТЕ- ГЮЛЬСХОФ (ЦИКЛ «GEDICHTE VERMISCHTEN INHALT») 160	

Шевченко М. Ю., Логвиненко А. С. СТАНОВЛЕННЯ ДИСКУРИВНОГО АНАЛІЗА В КОГНИТИВНОЇ ЛИНГВІСТИКЕ	163
Шевченко М. Ю., Раєвська П. В. ФОРМИ РОБОТИ З МЕДІАРЕСУРСАМИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	166
Щербатюк В. С. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН	169
Ягунець С. І. СХОДИНКИ НА ВЕРШИНУ ЗНАНЬ (урок узагальнення та систематизації знань з теми «Електричний струм. З'єднання провідників»). Урок фізики № 53	174
Yakovusha D. NEW APPROACHES TO AMERICAN CULTURE STUDYING AT ESL CLASSES	178
Ярова Н. В. О СЛОЖНОМ СИНТАКСИЧЕСКОМ ЦЕЛОМ	181
Гайдукова О. Г. ПРИСЛІВНИК ЯК ЧАСТИНА МОВИ (українська мова, 4 клас – конспект уроку (за підручником М. Д. Захарійчук, А. І. Мовчун, 2015 р.))	186
Маторина Н. М. «ГРАММАТИКА» МЕЛЕТІЯ СМОТРИЦЬКОГО – ВИДАЮЩИЙСЯ ПАМ'ЯТНИК СЛАВ'ЯНСЬКОЇ ГРАММАТИЧЕСЬКОЇ МЫСЛИ	189
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	192

Решетняк О. О., Рудченко А. Д.

ДО ПИТАННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ БІБЛІЙНИХ СИМВОЛІМ У ТВОРАХ В. СОСЮРИ

Християнство поповнило українську мову численним лінгвістичним матеріалом (словами, фразеологічними зворотами), замінило давньоукраїнський сакральний інструментарій найменуваннями нового віровчення. Особливих модифікацій зазнала система давньоукраїнських імен. Значну частину онімів святописемного тексту залучено до системи українського іменникового інструментарію й докорінно змінено його.

Особливість біблійного ономастикону полягає у тому, що він: по-перше, функціонує в системі неавтентичного перекладного тексту – Святого Письма, яке є фундаментальним твором християнського віровчення й формує осердя конфесійного стилю (оскільки перекладний біблійний текст є наріжним каменем конфесійного стилю для українських християн; трансформуючись в український мовнокультурний вимір, він зазнав численних перекладних модифікацій і, як уже раніше йшлося, транспонував чимало лінгвістичної інформації (наприклад онімної); по-друге, він фіксує найменування осіб, які згідно з історичним фактажем, реально існували в період розповсюдження нового віровчення, зазначає імена персонажів міфічних переказів тощо. Різноманітну новозаповітну літературу створено значно пізніше від тих подій, які у ній відбито. Зрозуміло, що автори святописемних текстів, з огляду на авторське право, могли суб'єктивно інтерпретувати святописемний текст і подати у ньому той чи той бібліонім); по-третє, містить елементи різних антропосистем (локалізуючись у корпусі новозаповітних текстів, біблійні оніми формують цілісну систему, у якій найменування чітко диференціюються за мовою-джерелом на гебрейські, арамейські, давньогрецькі, латинські тощо).

Антропонімікон святописемного тексту – це монолітна єдність, що змодельована розгалуженою мережею різноманітних зв'язків, де перманентно важливими є родинні зв'язки. Прочитання антропонімного коду Святого Письма крізь призму родинної спорідненості надасть змогу виявити не лише особливості функціонування імені в царині сакрального тексту, а й розкриє глибинні механізми розгортання біблійної історії.

Для бібліонімів притаманне експресивно-семантичне нашарування, вторинне експресивне значення, мотивоване біблійними оповідями. Антропоніми виявляють різноманітні ознаки свого денотата і, водночас, демонструють денотативну співвіднесеність і є засобом типізації певних ознак, властивостей, узагальнених рис характеру осіб, тобто можуть співвідноситися з кількома денотатами. Біблійні імена ще до фразеологізації набули узагальнених ад'єктивних значень, відповідних біблійним уявленням. Таку ж семантику вони зберегли й у фразеологізмах

як конотативні, експресивно-образні маркери. Оцінний (позитивний чи негативний) характер конотативного значення антропонімів зумовлений відповідною оцінкою імені в Біблії. Не всі власні імена Святого Писання залучено до лексичного фонду української мови. Імовірно, фразеологізувалися лише домінантні, тобто ті, що були значущими для морально-духовних настанов етносу, напр.: Ісус Христос, Адам, Єва, Ірод, Іуда (Юда) та ін.

Фразеологізації піддано не сам антропонім, а символічне значення, яким маркована ця функційна мовленнєва одиниця. Набуття вторинних символічних співзначень у мовленні уможливорює функціонування антропоніма як субституту соціально-оцінного апелювання або узагальнено-вказівного номена з абстрактною семантикою. Символізуючись, онім порушує семантичну обмеженість, набуваючи типових ознак, притаманних апелюванню.

Неодмінною умовою такого процесу є загальноживаність денотата власної назви, тобто будь-який знаний біблійний може зазнати процесу апелювання. Зазвичай, така лексема має певну «семантичну репутацію», зумовлену екстралінгвістичними чинниками. Чимало біблійних антропонімів мають такі властивості, проте лише деякі з них набули статусу апелювання. Разом із символічним, оцінним значенням ономастичний компонент реалізує загальнокатегорійні властивості, що уможливорює формування узагальненості, образності, експресивності, семантичної дифузності, здатності лаконічними засобами транслювати зміст та емоції. Для таких одиниць притаманні, водночас, і власне ономастична, й апелювальна функції, тобто вони апелюють до певної особи, маніфестуючи її певні ознаки, властивості.

Українські поети часто використовують біблійні символи у своїх творах. Не обійшов їх увагою й Володимир Сосюра. Захоплення Біблією в юнацькі роки спричинило звернення поета в критичні моменти життя до біблійної тематики. Поєми по-новому інтерпретують з баченням у минулому проблем сьогодення, із відчуттям присутності у різних епохах. Наприклад, головного героя поеми «Христос» автор наділяє революційними рисами. А жанровий підзаголовок поеми, названий В. Сосюрою легендою, дозволяє авторові контамінувати події. Любовний архетип, властивий не тільки поемі «Христос», а й усім сосюринським поемам на біблійну тематику, співзвучний євангельській традиції, і – суперечить їй. Розгорнутий сюжет, зумовлений нагнітанням конфлікту, що приводить до трагедії на Голгофі, характеризує епічність поеми [4].

Поєма «Христос» у циклі Сосюриних релігійних поєм є «новозаповітним текстом», побудованим з використанням євангельських подій і образів. Вона ж, водночас (як і поєми «старозаповітного» циклу), стає особливим художнім свідченням можливості «прочитування ідеології

як релігії», й, власне, також є й яскравим вираженням «релігієморфної ознаки» українського письменства в умовах советської тоталітарної цивілізації [3].

У заспіві поеми з'являється образ зорі, поява якої, згідно з євангельською традицією провістила народження Месії. У поемі Володимира Сосюри – це один із образів, який можна трактувати як той, який одночасно має семіотико-семантичне закорінення не лише в євангельському епосі, але і в авторському епосі (Вифлеємська зоря / зоря комунізму): «...Зоре з небозводу, усіх віків омріяна зоря, / його прихід ти світу возвістила...» [1, с. 103].

У зображенні життєвого шляху Ісуса, який залишається поза увагою євангельських текстів (від 12 років до часу його появи як проповідника через два десятиліття), автор використовує апокрифічні оповіді, зокрема й буддійські: «Христос – юнак. Вершина Евересту. / І храм на ній. Він в храмі тім чернець, / наук проходить зоряні семестри / в сімох мужів... [1, с. 103]. Сакральність образу Христа проявляється в багатьох аспектах, зокрема у видінні його матері Марії, в якому його постать набуває співмірних розмірів із галактичними: «Стоїть Христос, мов весь з зірок, / в світів шаленім русі» [1, с. 106]. Така поява Христа Марії виражає сакральність миті його появи: «Земля хитнулася... Це рука / лягла їй на волосся» [1, с. 106]. Цей жест покладання руки на голову у поемі несе у собі надзвичайно глибоке семантичне навантаження, адже у християнській культурі вкрай важливою є значущість жестів руки серед усіх інших жестів, яка запозичена з античного світу.

У святописемному тексті про Марію (Матір Ісуса) зазначено небагато, а саме: «Марко робить тільки ескіз чи нарис до портрету юдейської жінки, котра була Матір'ю Ісуса... Матвій доповнює портрет Марії, зроблений Марком, але тільки у зв'язку з народженням і дитинством її сина... Лука зображає Марію ідеальною ученицею Свого Сина, Котрий є Її Господом... (Ів. 19:25–27)» [4, с. 11].

ЛІТЕРАТУРА

1. Антофійчук В. Євангельський сюжетно-образний матеріал у поемі Володимира Сосюри «Христос». *Буковинський журнал*. 1997. Ч. 2. С. 158–165.
2. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. переклад проф. Івана Огієнка. Київ: Українське Біблійне Товариство, 2002. 1375 с.
3. Багрій М. Г. Біблійний та більшовицький дискурси у поемі Володимира Сосюри «Христос». Київ: Таврійська академія (структурний підрозділ) Кримського федерального університету імені В. І. Вернадського, 2017, 58 с.
4. Краснікова В. В. Заборонена епіка В.Сосюри: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 10.01.01 / Львівський національний університет імені Івана Франка. 20 с.

Рижеголова Г. О.

НОВОРІЧНЕ СВЯТО У 1–4 КЛАСАХ

Ведуча (звертається до дітей)

Знов прийшло до нас, малята,

Новорічне славне свято.

Гарно так ялинка сяє,

З Новим роком нас вітає!

Придивіться до ялинки:

Кожна гілочка в сніжинках,

І прикраси із срібла

Теж ялинка надягла..

Підійдемо до ялиночки,

зупинимось на мить.

Розглянемо ліхтарики –

і пісня хай дзвенить!

І щоб ялинці радісно та добре було в нас,

Ми новорічну пісеньку їй заспіваєм враз.

*Звучить музика, усі діти разом співають пісню про ялинку «В
лесу родилась елочка». Звучить музика, до зали вбігають сніжинки*

1-ша Сніжинка

Летять сніжинки, наче біле диво,

Мете пороша, бо її пора,

У лісі, в полі стало так красиво,

І казці цій радіє дітвора.

2-га Сніжинка

Закружляли скрізь сніжинки, як метелики прудкі,

Прилетіли до ялинки, почепились на гілки.

Голі кущики прикрили, притрусили поріжок

І доріжку побілили, зовсім іншим став лісок.

3-тя Сніжинка

Поглянь, як навколо красиво,

Змінився і сад наш, і луг...

Летить і летить біле диво,

Все стало чарівним навкруг.

4-та Сніжинка

А сніг і легкий, і лапатий,

Чарує, летить і летить.

Не клич нас, матусю, до хати,

Бо ми відкриваємо світ.

Танок сніжинок. Сніжинки вибігають із зали.

Ведуча: Давайте подякуємо сніжинкам!!

Ходила лісом казочка у білім кожушку,

І забіліла стежечка від білого сніжку,
Гілля завітло інеєм, і заіскрився лід,
Ходила казка в білому, лишала білий слід.
Що ж, діти, давайте разом помандруємо до Зимової казки.

Звучить музика, до зали вбігає Зайчик.

Зайчик

Якось чув я від Сороки, від лісної білобоки,
Що Снігурку в лісі вкрали, а Морозу не сказали.
Дід бідненький ще не зна, що така у нас біда!
Та скоро має він сюди прийти,
Тож треба швидко нам Снігуроньку знайти!
Гей! Хто в лісі мене чує, Хай не дуже він сумує!
Швидше всі збирайтеся. Терпінням запасайтесь.

Звучить музика, під її супровід до зали входять Ведмедик та

Білочка

Ведмедик (звертається до Зайчика)

Чому так голосно кричиш?
Та й на пеньочку ще стоїш?
Чи, може, лісовий ти командир?
А може, налякав тебе страшений звір?

Зайчик

Та ні, ніхто мене не налякав,
Я просто звірів всіх гукав.
Снігурку Баба-Яга з Лісовиком забрали
Та й думають, що свято нам зірвали.

Білочка: Тож ходім її ми виручати,
Снігуроньку від злодіїв звільняти.

Зайчик, Ведмедик та Білочка під музику обходять ялинку.

У цей час із-за лісової хатинки виходять Баба-Яга та Лісовик.

Баба-Яга(звертається до Лісовика)

Яке чудове свято у нас буде
Його ніколи ми з тобою не забудем.
Снігуронька дарунки подарує
Та новорічний бал організує.

Лісовик:

Ось яка ялиночка в хаті тут у нас,
Ми таку ялиночку бачим перший раз.

Баба-Яга:

Гілочки в ялиночки начебто тремтять,
Задумала ялиночка з нами танцювать.

Баба-Яга з Лісовиком танцюють під музику «Частівки Баби-

Яги».

До хатки підходять Зайчик, Ведмедик та Білочка.

Білочка (звертається до Баби-Яги)

Добрий день, бабусю, Бабусю-Ягусю!

Знаєм ми, кого ховаєш, Святкувати заважаєш.

Ведмедик:

Ти Снігурку нам віддай і до нас на свято завітай.

Лісовик (лагідно)

Ви про що оце говорите? Чому до хати не заходите?

Зайчик, Ведмедик та Білочка (разом).

Віддавайте нашу Снігуроньку!

Баба-Яга: Про яку таку Снігурку ви розповідаєте?

Зайчик. Про онуку Діда Мороза, хіба її не знаєте?

Білочка. Зараз Дід Мороз сюди приїде й заморозить вас обох (Прислухається). О! Вже дідусь у двір заїхав і сходить із саней.

Баба-Яга: Щоб Снігурку вам забрати,

Слід загадки розгадати. (Загадує загадки.)

Зелену сукню маю – ніколи не знімаю.

Один-єдиний раз на рік зірками прикрашаю. («Ялинка»)

Лід на річках, Сніг на полях,

Віхола гуляє, Коли от так буває? (Узимку)

Хто малюнок на вікні уночі зробив мені? (Мороз)

У нас зимою білим цвітом

Сад зацвів, неначе літом. (Іній)

Удень вікно розіб'ється,

А вночі само вставляється. (Ополонка.)

Лісовик: Ти диви, які розумні: всі загадки відгадали!

Ведуча: Бабусю та Лісовик спробуйте тепер нашу загадку відгадати.

Він так морозить, так старається,

Що сам від холоду здр-р-ригається!

Баба-Яга: Так цього я знаю, це – Дід Мороз! Буває, як морозу напустить, то й ми частенько замерзаємо.

Ведуча. Ні, Бабусю, неправильно! Діти, яка відгадка? («Холодильник»)

Лісовик: Ну ти, стара, даєш, холодильника не впізнала. Та що ви все про зиму та про холод. Я більш за все літо люблю. ...тепло, море. Не те що зараз бббrrrrr ... як холодно.

Ведуча: Діти давайте пригадаємо літо. Заведемо хоровод, щоб зігрілись гості. Може тоді нам снігуроньку віддадуть?

Хоровод «Море»

Ведуча: Ну як, зігрілись, любі гості? Загадки ваші відгадали, тож віддайте снігуроньку.

Баба-Яга виводить із-за ялинки Снігуроньку.

Баба-Яга: Ось Снігуронька, забирайте!

Лісовик: Та нас з Ягусею не забувайте.

Снігуронька (звертається до Зайчика, Ведмедика та Білочки).

Спасибі, друзі, що звільнили мене.

Добрий день, а ось і я –

Снігуронька снігова.

Королевою зовуть

Всі мене і в гості ждуть.

Через ріки, через гори

Поспішаю в кожний дім

І казкові подарунки

Дітлахам дарую всім.

Ведуча (звертається до Снігуроньки).

Снігуронько, а де ж Дід Мороз?

Снігуронька (притуляє руку до вуха)

Чую, вже до нас іде,

Подарунки всім несе.

Може трішки заплутав,

дружно всі його запросимо.

Усі разом гукають: «Діду Морозе!»

Звучить музика. До зали входить Дід Мороз.

Дід Мороз (звертається до глядачів)

Добрий день усім маляткам,

Любим хлопчикам й дівчаткам.

Через гори, через річки

Я зробив чималий крос.

Хто ж такий я?

Діти-глядачі відповідають:

«Дід Мороз!».

Дід Мороз: Правильно мене назвали.

Дід Мороз я, відгадали.

В мене довга борода

Та й торбина чимала.

А у тій важкій торбинці

Новорічній гостинці

Так я хочу станцювати!

З дітворою погуляти!

Хоч на вигляд я старий,

Та душею молодий.

Ведуча: Що ж, запрошуйте, хлопчики, дівчаток на веселий хоровод.

Дід Мороз: Оце я з вами натанцювався, сяду відпочити. *(Сідає на*

стілчик)

Діти-читці читають вірші (1 клас).

1 дитина

Білий сніг пухнастий
Падає, кружляє І на землю тихо
Стелиться, лягає.

2-а дитина

І на ранок поле Білим-білим стало,
Ніби пеленою Все його заслало.

3-я дитина

Дні такі короткі, Світить сонце мало,
Ось прийшли морози, І зима настала.

4-та дитина

Зимонько-голубонько В білім кожушку,
Любимо ми бігати По твоїм сніжку.

5-та дитина

Всім рум'яниш личенька Ти о цій порі
І ладнаєш ковзанки В нашому дворі.

Дід Мороз (піднімається зі свого місця).

Ну й повеселили мене малюки! Потішили старого, дякую вам. А тепер моя черга обдарувати вас. (Показує на мішок та дістає подарунки)

(Діти-глядачі відповідають: «Дякуємо!»)

Дід Мороз: Любі діти, милі діти, Виростаєте, наче квіти.

Білочубі, чорноброві, Виростаєте всі здорові.

Снігуронька:

І на радість всій родині, І на славу Україні.

Хай щастить усім весь рік, Процвітає увесь ваш рід!

Дід Мороз: Весело було у вас. Та прийшов прощатись час.

Дід Мороз і Снігуронька (разом).

До побачення, діти. До побачення!

Ведуча: Спасибі всім, ми сподіваємось що у році новому, ви будете слухняні, розумні, охайні, щасливі й здорові. З Новим роком!! До побачення!!

Свято закінчується.

Рижкова С. В.

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНИМ ГРАМАТИЧНИМ ЯВИЩАМ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Вимоги до володіння іноземною мовою все зростають, а от кількість годин на вивчення усіх особливостей і переборювання труднощів не збільшується. При цьому найбільшою проблемою є те, що більшість студентів, які повинні приходити у вищий навчальний заклад із рівнем В1,

насправді мають значно нижчий рівень володіння мовою, при цьому найзначнішими проблемами є: несформовані навички аудіювання, страх висловлюватись іноземною мовою і несформованість знань граматичних основ. Саме останній пункт зазвичай є причиною перших двох проблем.

Граматики була і буде вічною турботою викладачів, особливо у при викладанні на немовних спеціальностях. І незважаючи на велику кількість граматичних вправ і численні спроби викладача англійської мови пояснити всі особливості граматичних конструкцій, результативність лишається невисокою. Багато вчених і лінгвістів, видатних педагогів і філологів намагались створити особливу методику, розробити специфічні шляхи вивчення і навчання граматиці англійської мови. І. М. Берман був першим хто розробив особливий метод навчання граматики в технічному вузі. Він запропонував внести в методику навчання граматичних явищ та понять деякі елементи та аспекти інформатики. Він також використав деякі особливості негуманітарних наук, додавши у подачу граматичного матеріалу великі блоки-схеми, символи, алгоритмічні схеми тощо. Його ідеї та система лягли в основу теоретичних та практичних розробок А. Г. Решетова, С. С. Солов'я, Л. М. Абросимової. Пізніше в роботах багатьох філологів та лінгвістів (Л. М. Черноватий, В. І. Карабан, І. П. Ліпко, І. Ю. Набокова, В. О. Самохіна, О. В. Ребрій, І. Є. Фролова, Н. М. Ковальчук, С. Л. Пчеліна, Т. М. Щокіна, О. І. Петухова, С. М. Романюк, Г. В. Малина) були використані деякі елементи такого підходу до вивчення англійської граматики.

Однією з головних задач при навчанні іноземної мови є вирішення такої важливої проблеми, як розвиток самостійної роботи учнів, орієнтування їх на активне творче засвоєння матеріалу, вміння логічно мислити, оперативно приймати самостійні рішення. Граматика є тією областю мови, де найбільш чітко проявляється рівень володіння вищеназваними вміннями. Вивчення граматичного аспекту неминуче при оволодінні іноземною мовою. Але, в свою чергу, засвоєння граматики викликає багато труднощів, які поглиблюються складними граматичними термінами, правилами і нескінченним числом винятків. Все це, зазвичай, не викликає захоплення у більшості студентів, особливо початкового рівня навчання. Головна мета навчання іноземної мови – формування вміння студентів користуватися нею як багатофункціональним засобом спілкування. Отже, кожен викладач повинен прагнути досягнення граматичної правильності мовлення студентів. Основні проблеми, що виникають при навчанні граматичному аспекту, викликані як відмінністю граматичного ладу англійської та української мов, так і недоліком теоретичних знань.

В умовах критично недостатнього часу для якісного засвоєння всіх граматичних явищ іноземної мови необхідно посилити диференціацію при

відборі матеріалу для активного і пасивного граматичного мінімуму, і представити складні граматичні явища в спрощеному вигляді. Бажано використовувати опори, наочності, схеми при цьому. І в міру оволодіння спрощеним варіантом давати більш складні конструкції.

В якості основних засобів навчання студентів немовних спеціальностей англomовної граматиці виділяються неавтентичні і автентичні письмові та усні науково-популярні, спеціальні тексти. Під час навчання граматики сучасної англійської мови має місце взаємодія змісту і організаційних форм навчання граматичним явищам і іншим аспектам мови при взаємозв'язку чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності. Науково-популярний текст неминуче взаємозв'язаний з контекстом науки, вступаючи в діалог «старого з новим». В інтертекстуальному діалозі йдеться про основне протиріччя «правда – істина», що виражається в логічному обґрунтуванні своєї точки зору з опорою на думки інших вчених або їх критики. Як правило, виділяють наступні особливості англійських науково-популярних письмових текстів: наявність стандартних (ті, що повторюються в частково або повністю незмінної формі) граматичних блоків і комплексів; активне вживання пасиву; активне вживання дієслів в теперішньому часі; «логічний» порядок слів; насиченість детермінантами значного обсягу (поширені визначення, однорідні визначення, додатки, ланцюжки з іменниками в родовому відмінку і з прийменниками, означальні підрядні речення); висока частотність підрядних речень і особливо деяких типів підрядних речень (наприклад, умовних, причинних); висока частотність блоків, які вигідно замінюють підрядні речення; рідкісне вживання наказового способу; відсутність 2-ї особи однини і множини і «ввічливої» форми займенників та дієслів; падіння частотності минулих часів дієслова; частотність вживання прикметникових та дієприкметникових форм; наявність декількох визначень між детермінативом іменника і ядром іменної групи; складні доповнення; закінчення основного дієслова в 3-й особі однини -s та -ed у минулому часі; стройові слова: допоміжні (be, have, do, will / shall), модальні (can, may / might, must) і дієслова, що втратили повнозначність (get, grow, become, make і ін.); стройові слова (допоміжні, зв'язкові та дієслова, що втратили повнозначність) у поєднанні з інфінітивом / дієприкметником / іменною групою / прикметником. Також заслуговують на увагу такі явища, як вживання форм умовного способу, різних часових форм з відтінками модальної, залогової і видової семантики, синтаксичних конструкцій, варіювання підрядних речень. Інверсія в науково-популярному тексті не тільки сприяє збереженню логічної послідовності викладу як в рамках речення, так і за його межами, а й виступає в якості маркера зв'язності. При навчанні студентів немовних спеціальностей англomовним граматичним явищам для анотування, реферування текстів,

монологічного і діалогічного спілкування пропонується використовувати спеціальні автентичні тексти, так як в них знаходяться основні нормативні особливості англомовного мовлення.

Відмінними нормативними граматичними особливостями спеціальних неадаптованих текстів є, наприклад, пасивні конструкції, наявність двускладних речень, висока частотність підрядних речень, великий обсяг речень; вживаються складні герундіальні звороти, комплексні поєднання з інфінітивом та ін. На даному етапі також реалізується навчання читанню та письмовій фіксації інформації з виходом на професійні види мовленнєвої діяльності студента - реферування та анотування, які є двома основними видами збору, фіксації, пошуку і поширення наукової інформації, двома основними формами обробки первинного документа, що найбільш відповідають завданням і цілям навчання студентів немовних спеціальностей. Отже, зміст навчання співвідноситься з діяльністю того хто навчає і тих, хто навчається, спираючись на навчальний матеріал. Крім того, всі зазначені компоненти змісту навчання знаходяться в тісному взаємозв'язку один з одним, і цей факт слід враховувати при їх відборі і організації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Полегонько Т. Г. Особливості організації викладання англійської мови за професійним спрямуванням/ URL: http://www.dgerela.at.ua/publ/metodichka/osoblivosti_organizaciji_vikladannja_anglijskoji_movi_za_profesijnim_sprjamuvannjam/2-1-0-90
2. Решетов А. Г. Системное введение грамматического материала обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1975. 30 с.
3. Саєнко Н. С. Інноваційні технології у навчанні іноземних мов професійного спрямування. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2011. № 18. С. 213–221.
4. Сунцова Е. Н. Выбор методов обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку в условиях ограниченности учебного времени. *Молодой ученый*. 2011. № 1. С. 232–234.
5. Ящук О. В. Значення граматичного аспекту в навчанні студентів ВТНЗ англійської мови професійного спрямування в рамках комунікативного підходу. URL: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Philologia/1_125563.doc.htm

Рижкова С. В., Мартинова В. О.

ВЖИВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПІД ЧАС ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ

Сучасний розвиток наукового перекладознавства та термінографії вимагає активніших лексико-семантичних досліджень не лише в галузі термінології, а й в аналізі різного роду іншої фахової лексики, яка часто функціонує поряд із ними в англомовному науковому дискурсі й створює суттєві проблеми під час їхнього відтворення цільовою мовою, аналізуючи лексико-граматичні трансформації, до яких вдаються в процесі перекладу

текстів. Проблема перекладацьких трансформацій розглядалася багатьма вченими-лінгвістами, які пропонували своє визначення цього поняття, але всі вони збігалися у думці, що перекладацькі трансформації є невід'ємною частиною процесу перекладу та без їх використання неможливо надати адекватний переклад будь-якого тексту.

Загальновідомо, що процес перекладу не є простою заміною одиниць однієї мови одиницями іншої мови. навпаки, це нелегкий процес, що включає низку труднощів, які повинен долати перекладач. Одним із способів, які сприяють перекладачеві, є трансформації. перекладацькі трансформації (заміни) трапляються через відмінності англійської та української мов. Спільність між граматичними особливостями української та англійської мов проявляється в наявності спільних граматичних значень, категорій та функцій, наприклад: категорій числа в іменників, категорій ступенів порівняння у прикметників, категорії у дієслова, функціональної значимості порядку слів і т.п. у той час як несхожість положень граматичного ладу, що полягає в приналежності цих мов до різних граматичних груп, відбивається в істотних відмінностях між граматичними ознаками: артиклі в англійській мові, дієприслівник в українській мові; фіксований порядок слів в англійській мові, і т. д. У перекладознавстві існує безліч класифікацій видів перекладацьких трансформацій, але всі вони поділяються на три основні групи: лексичні, граматичні та лексикограматичні трансформації. Оскільки будь-яке слово є частиною лексичної системи мови, її складовим елементом, то цим пояснюється своєрідність семантичної структури слів у різних мовах. Крім того, відповідні семантичні одиниці в різних мовах можуть мати різну значимість, тобто займати різне становище в системі мови. Попри те, що не завжди можна чітко класифікувати кожний приклад перекладу, можна виділити сім різновидів лексичних трансформацій: 1) диференціація значень; 2) конкретизація значень; 3) генералізація значень; 4) смисловий розвиток; 5) антонімічний переклад; 6) цілісне перетворення; 7) компенсація втрат в процесі перекладу. Аналізуючи лексичні трансформації, до яких вдаються в процесі перекладу текстів, Т. Левицька та А. Фітерман визначають такі причини їхнього виникнення: 1) різні ознаки одного денотата в різних мовах; 2) різниця в смисловому об'ємі (збільшення чи зменшення числа слів); 3) різна словосполучність; 4) різні вживання слів одного значення. Термін антонімічний переклад, який зустрічається у перекладознавчій літературі, є неточним, оскільки слово, що перекладається, не змінюється на антонім у мові перекладу, а змінює лише форму на протилежну, тоді як його зміст, значення залишається без особливих змін. Тому для позначення цього способу перекладу краще використовувати термін формальна негативація, в якому підкреслюється саме зміна форми слова або словосполучення і йдеться про антонімічність

як таку, що пов'язана із зміною змісту на протилежний.

На думку Р. К. Мін'яр-Белоручевого, “трансформація – основа більшості прийомів перекладу. Вона полягає у зміні формальних (лексичні та граматичні трансформації) або семантичних (семантичні трансформації) компонентів вихідного тексту при збереженні інформації, що призначена для передання”. Я. І. Рецкер визначає трансформації як “прийоми логічного мислення, за допомогою яких ми розкриваємо значення слова іноземної мови у контексті та знаходимо його відповідність у мові перекладу, що не збігається із словниковою”. В. Н. Комісаров вважає, що “відношення між відрізком оригіналу та відповідним відрізком перекладу можна представити як перетворення (трансформацію) першого у другий за певними правилами”. За С. Є. Максимовим, переклад полягає в тому, що перекладач має відтворити надану інформацію так повно, наскільки можливо. Але цього можна досягнути, лише застосувавши певні структурні або семантичні зміни. Ці зміни, які є наслідком лексичних та граматичних розбіжностей в мовах, називаються трансформаціями в перекладі. О. Л. Семенов визначає трансформацію як “міжмовні перетворення з метою досягнення еквівалентності текстів оригіналу та перекладу (з метою збереження функціонального впливу повідомлення)”. Переклад не може бути абсолютним аналогом оригіналу, а це означає, що головне завдання перекладача полягає в тому, щоб створити текст максимально наближений до оригіналу з точки зору семантики, структури та потенційного впливу на користувача цього перекладу. Основна проблема міститься в тому, що між мовами оригіналу та перекладу не завжди можна знайти мовні паралелі – семантичні та структурні аналоги: однакові моделі речень чи словосполучень, повний збіг семантичних значень слів тощо. Саме тут перекладач має застосовувати перекладацькі трансформації. Латишев Л. К. називає три основні причини використання перекладацьких трансформацій: 1) розходження в системах мов оригіналу та перекладу (в одній з мов може бути відсутня категорія, властива іншій мові; всередині однієї і тієї ж категорії членування різняться; зіставні лінгвістичні категорії не цілком співпадають за обсягом значення); 2) розходження норм в мовах тексту перекладу та тексту оригіналу (з порушенням норми ми стикаємось у тому випадку, коли суть висловлювання зрозуміла, однак викликає уявлення про невірність мови (нормативні відхилення)); 3) незбіг узусу, діючого в середовищі носіїв мов оригіналу та перекладу (узус – правила ситуативного використання мови; відображає мовні звички та традиції даного мовного колективу) [3]. Взагалі, трансформації, які використовуються під час перекладу, слід розглядати “з одного боку, як перефразування тексту оригіналу засобами іншої мови, а з іншого – як адаптацію тексту перекладу до умов сприйняття повідомлення одержувачем перекладу”.

В залежності від характеру одиниць мови оригіналу перекладацькі трансформації поділяються на стилістичні, морфологічні, синтаксичні, семантичні, лексичні та граматичні. Суть стилістичних трансформацій міститься у зміні стилістичного забарвлення одиниці, що перекладається. Морфологічні трансформації являють собою заміну однієї частини мови на одну чи на кілька інших частин мови. Суть синтаксичних трансформацій полягає у зміні синтаксичних функцій слів та словосполучень. Семантичні трансформації здійснюються на основі різноманітних причинно-наслідкових зв'язків, що існують між елементами тих ситуацій, що описуються. Лексичні трансформації становлять собою відхилення від прямих словникових відповідників та виникають, головним чином, тому, що об'єм значень лексичних одиниць вихідної та перекладної мов не співпадає.

З точки зору практики перекладу доцільно розрізнати випадки, коли варіантні відповідники слова подано в словнику та коли вони в словниках відсутні частково або повністю. У першому випадку перекладач вирішує завдання вибору одного адекватного в даному контексті варіантного відповідника слова-оригінала з кількох, поданих у словнику. Для цього перекладач повинен точно визначити лексично-семантичний варіант слова, після чого підібрати належний варіантний відповідник з тих, що наведені у словнику. Перекладачу при інтерпретації фахового тексту слід зважати на лексико-граматичні трансформації, зокрема, на лексико-семантичні розходження між англійською та українською мовами, які вимагають під час перекладу лексичних змін – трансформацій. Оскільки лексика тісно пов'язана з граматиною, то дуже часто внаслідок трансформацій одночасно відбуваються лексичні та граматичні зміни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури: у 2-х ч. Вінниця: Нова книга, 2004. Ч. 2. 302 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Москва: Изд-во "ЭТС", 2000. 424 с.
3. Латышев Л. К. Курс перевода. Эквивалентность и способы её достижения. Москва: Международные отношения, 1981. 198 с.
4. Левицкая Т. Р., Фитерман А. Н. Проблемы перевода (на материале современного английского языка). Москва: Междунар. отношения, 1976. 206 с.
5. Максимов С. Є. Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). Теорія та практика перекладацького аналізу тексту для студентів факультету перекладачів та факультету заочного та вечірнього навчання: навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2006. 157 с.

Роман В. В., Лунгу Ю. К.

РОЛЬ ПЕРЕКЛАДУ В ПОПОВНЕННІ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ

Однією з найпоширеніших причин поповнення термінологічної лексики є переклад [6]. Саме переклад сприяє виникненню та розповсюдженню еквівалентів лексичних одиниць, «які або одночасно запозичуються кількома мовами з єдиного джерела, або проходять кілька проміжних етапів послідовного запозичення у межах того чи іншого ланцюга мов» [1, с. 111]. Проблеми термінології знаходяться сьогодні в колі найактуальніших питань перекладознавства та лінгвістики. Адже термінологічні одиниці належать до того шару лексики, яка, з одного боку, посідає значне місце в загальнонаціональному словнику будь-якої мови, розвивається стрімкими темпами, користується підвищеним попитом серед фахівців будь-якої галузі суспільного життя й через це зосереджує на собі увагу багатьох філологів, а з іншого, здатна створювати певні труднощі для перекладача не тільки науково-технічної, а й науково-популярної, науково-фантастичної, публіцистичної та навіть белетристичної літератури [2, с. 5].

Актуальність дослідження пояснюється стрімким розвитком науки протягом останніх десятиріч, що спричинило виникнення великої кількості нових термінів у різних мовах, більшою мірою в англійській та німецькій, у той час як поширення наукової термінології в усьому світі обумовило необхідність адекватного перекладу термінів. Зокрема, слід зазначити, що переклад фахової термінології, як і переклад фахових термінів взагалі, вимагає особливого підходу з огляду на наявність певних чинників. Будь-яка нова термінологічна одиниця проникає у мову разом із новим винаходом і пристосовується до структури мови, та отже повинна також бути адекватно перекладена на іншу мову. При перекладі текстів науково-технічного змісту від перекладача потрібне знання як особливостей галузі науки й техніки за темою тексту, так і знання мовних форм, що відображають зміст науково-технічних текстів, способів вираження взаємин між науковими поняттями.

Отже, переклад теж відіграє далеко не останню роль у розвитку мов. Це є не лише намагання передати певну інформацію засобами іншої мови, але й випробовування можливостей мови перекладу, її здатності передавати думку, висловлену іншою мовою. І якщо у мові перекладу бракує необхідних лексичних одиниць, саме перекладачі першими намагаються створити відповідний лексичний еквівалент у мові перекладу, коли вони натрапляють на лакуни. Особливо часто такі ситуації виникають при технічному перекладі. Бувають випадки, коли той чи інший термін, який дуже широко вживається в одній мові, ще не зареєстровано в іншій. Лакуна рано чи пізно заповниться, але завжди виникає питання, як саме

вона повинна заповнитися. Зараз науково-технічна термінологія створюється, як правило, організовано, за участю термінологічних комісій та інших установ, на які покладено таке завдання. Проте окремі перекладачі теж істотно впливають на створення нових термінів. Нові терміни при перекладі можуть або просто запозичуватись, або передаватися засобами рідної мови. Але несложно від способу перекладу незареєстрованих термінів, цей переклад здійснюється з метою одержання їхніх формальних еквівалентів. Причому, таким еквівалентом може бути навіть довільне словосполучення, наприклад, *конкурентоспроможна продукція* (від англ. competitive products) [5, с. 79–81].

Перекладачеві інколи доводиться самостійно створювати еквівалентні терміни рідною мовою, причому основна проблема, яку доводиться розв'язувати перекладачеві науково-технічної літератури, полягає саме у перекладі термінів, що веде до появи неологізмів, які становлять досить великий відсоток всієї лексики у перекладах [5, с. 4]. Справа в тому, що перекладачі змушені винаходити засоби передачі відсутнього терміна для подальшої його стандартизації та закріплення у відповідних термінологічних словниках. А виходячи з того, що будь-який словник претендує на істину в останній інстанції, перекладач має своїм завданням враховувати не лише досвід найбільш розвинених мов світу, але й місцеві умови та традиції, пов'язані зі словниковим складом мови. Важливу роль відіграє також фонетична та граматична будова мови.

У перекладача зазвичай не виникає труднощів, якщо термін у мові оригіналу має еквівалент у мові перекладу. Вченого, для якого робиться переклад наукової літератури, не задовольнить описовий переклад терміна на кшталт: *«дерево з білими духмяними квітами та чорними ягодами»*; йому потрібні не дефініція або тлумачення, а точний переклад, а ще краще – латинська назва. Якщо еквівалент відсутній, перекладач науково-технічного тексту або запозичає його з мови оригіналу (транскрипція), або створює свій власний (калька, неологізм, складний термін та ін.), або загальноживаній одиниці мови надає статус терміна.

Отже, виникає інша проблема: якомога вдаліше поєднати національні традиції з позитивним світовим досвідом. Особливо це стосується мов, у яких національна термінологія перебуває на стадії формування, де саме переклади наукової літератури з інших мов служать одним із основних шляхів поповнення фахових терміносистем та їх стандартизації. Інколи саме перекладачі звертають увагу на те, що той чи інший термін рідної мови не відповідає основним вимогам термінотворення, бо якраз перекладачі, як ніхто інший, мають можливість порівнювати термінологічні еквіваленти мови оригіналу та мови перекладу.

Під невідповідністю того чи іншого терміна може розумітися його

надмірна громіздкість, нездатність утворювати деривати тощо. Часом перекладачі просто заступають невдалий термін його іншомовним еквівалентом. Це може відбуватися як узгоджено, так і стихійно. Ще одна проблема, з якою стикається перекладач, – це проблема приналежності того чи іншого терміна до певної галузі. «У процесі науково-технічного перекладу певні труднощі виникають у зв'язку з поділом лексики на загальнонавчальну, загальнонаукову та вузькофахову» [3, с. 143].

Отже, при перекладі термінів слід пам'ятати наступне: головне правило перекладу термінів – термін слід перекладати терміном; відхилення від головного принципу перекладу термінів дозволяється насамперед у тих випадках, коли немає еквівалента в мові перекладу, а також, коли термін у певному тексті не має значного семантичного навантаження і якщо він утратив зв'язок з відповідною терміносистемою (вжитий у нетермінологічному значенні); за умови відсутності в мові перекладу терміна-еквівалента в науковому тексті його запозичують або створюють новий, а в художньому тексті надають перевагу іншим прийомам, намагаючись при цьому не порушувати «термінологічності» тексту, а саме: замінюють іншим (зазвичай близьким за значенням, а іноді й далеко не рівнозначним) терміном, компенсують видове поняття родовим або синонімом різного ступеня близькості, або приблизним відповідником (звичайним словом), або навіть використовують нульовий переклад; внутрішня форма терміна, яка не береться до уваги при перекладі наукової літератури, може мати значення в художньому перекладі, але лише в тих випадках, коли вона відіграє аналогічну роль у тексті оригіналу. Прозора внутрішня форма може, з іншого боку, стати джерелом перекладацьких помилок – внаслідок невпізнання терміна або невміння поєднати при перекладі термінологічне значення з образним [4, с. 85–86].

Таким чином, перед перекладачем стоїть завдання визначити, чи певний термін є загальнонауковим, чи його можна вживати лише у відповідній галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белодед И. К. Интернациональные элементы в лексике и терминологии. Харьков: Вища школа, 1980. 208 с.
2. Білозерська Л. П., Возненко Н. В. Термінологія та переклад: навчальний посібник. Вінниця: Нова книга, 2010. 232 с.
3. Кияк Т. Р. Науково-технічний переклад (теоретичні та практичні аспекти). *Іноземна філологія*. 1992. Випуск 104. С. 141 – 150.
4. Кияк Т. Р. Мотивированность лексических единиц. Львов: Вища школа, 1988. 162 с.
5. Скороходько З. Ф. Вопросы перевода английской научно-технической литературы. К.: Изд-во Киевского университета, 1963. 92 с.
6. Galinski Ch., Budin G. New Trends in Translation-Oriented Terminology Management. Scientific and Technical Translation. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1993. P. 209 – 215.

Роман В. В., Непран А. С.

СОЦІОЛІНГВАЛЬНІ ПАРАМЕТРИ НЕОЛОГІЗМІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКУ ХХІ ст.

Англійська мова як і інші мови, не могла не відреагувати на зміни в суспільному житті носіїв, викликаних новими реаліями ХХІ ст., подіями глобального масштабу. Якщо в 90-і роки ХХ ст. серед головних «постачальників» інновацій відзначали політику, мас-медіа й Інтернет, то на початку нового сторіччя інноваційні мовні процеси на лексико-семантичному рівні найактивніше відбувалися в тих сферах, що знаходяться під впливом таких макросоціальних чинників, як інформаційна революція, економічні перетворення, міжнародний тероризм і боротьба з ним, проблеми охорони навколишнього середовища, дискримінації в суспільстві.

Про темпи збагачення словникового складу англійської мови на початку нового сторіччя свідчить, наприклад, той факт, що тільки за січень 2002 року редакційна колегія словника *Collins Gem English Pocket Dictionary* зареєструвала 140 неологізмів. Якщо проаналізувати сучасні письмові джерела мови, можна помітити, що цілі речення можуть, в основному, складатися з нових слів і словосполучень: *A former dot-commer working a McJob was listening to some headbangers while laying out the last of his dead presidents for long necks and some less than heart-healthy Frankenfood* (Houston Chronicle, July 2, 2003).

Важливим для збагачення словникового складу є поняття «неологізм» (інновація). Виникає необхідність уточнення цього поняття. Визначення неологізмів як слів або зворотів, що створені для позначення нового (раніше невідомого) предмета або для вираження нового поняття, не можна вважати вичерпним, оскільки таке визначення включає далеко не всі різновиди інновацій. Хоча значна кількість нових мовних одиниць виникає для нових речей і явищ, тобто для відбиття нових понять, у той же час досить типовими слід вважати і випадки, коли одна і та ж річ, те саме нове явище має не одну назву. Більш того, для відбиття одного поняття, для визначення однієї речі, як буде показано далі, може існувати ціла серія, ціла низка найменувань. Це обумовлюється актуальністю певного поняття, його комплексною природою. Крім того, чимало неологізмів виникає для позначення вже існуючих речей, для відбиття «старих» понять, що знову-таки обумовлюється дією комплексу лінгвальних та екстралінгвальних чинників.

Поняття «неологізм» набуває ширшого змісту, якщо взяти до уваги, що крім інновацій літературної мови існує велика кількість одиниць, які існували в мові і раніше, але знаходилися на «периферії» його системи, були обмежені у своєму функціонуванні певними «підмовами» або підсистемами. До таких одиниць належать терміни, професіоналізми,

сленгізми, жаргонізми.

Перетворення подібних одиниць в одиниці загальної мови робить їх інноваціями як із погляду розвитку словникового складу, так і в зв'язку з їх сприйняттям у якості неологізмів більшістю носіїв, оскільки раніше вони були відомі лише незначній їх частині. Так, запозичення з одного національного варіанта в інший вважаються у мові-реципієнті новими одиницями, навіть якщо вони не є новими для варіанта-донора.

Неологізми можуть бути розділені на: лексичні (нові слова); фразеологічні (нові стійкі словосполучення); семантичні (нові лексико-семантичні варіанти слів або нові семантичні варіанти стійких словосполучень). В окрему категорію можна виділити «словотворчі інновації», що матеріально втілюються в нових словотворчих елементах (у «нематеріальному вигляді» вони представлені також новими словотвірними моделями).

Кількість інновацій на лексичному рівні не піддається точним підрахункам, оскільки неологізми виникають не в мові взагалі як системі об'єктивно існуючих, соціально-закріплених знаків, а в реалізації цієї системи – у мовленні конкретних носіїв і далеко не всі вони закріплюються в мові. Виникають проблеми, пов'язані з «оказіональністю» – «узуальністю» новотворів. «Оказіональні» одиниці навіть протиставляються неологізмам, при цьому стверджується, що вони створюються лише для конкретного випадку. Фактично всі нові одиниці починають своє життя як «оказіональні», оскільки вони виникають саме в конкретному акті мовлення, тому термін «оказіональне слово» може констатувати лише результат, той факт, що певна одиниця виникла в мовленні, але не закріпилася в мові. У той же час значна кількість одиниць, що виникли тільки «на випадок», можуть узуалізуватися, увійти в словниковий склад.

Відзначимо, що далеко не завжди можна передбачити долю новотвору, виходячи тільки з його особливостей, що співвідносяться із самою мовою (відповідність слова законам і тенденціям словотвору, продуктивність і «потенційність» моделі тощо) у відриві від чинників, пов'язаних із соціальною природою мови. Спостереження за «долею» неологізмів підтверджують думку про те, що несправедливо бачити примат внутрішніх (іманентних) явищ у структурі мови над впливом соціальних чинників.

Можна навести чимало прикладів «одноразових» неологізмів, що закріпилися в англійській мові. Так, слово *urpie*, незважаючи на «неевфонічність», немотивованість (акронімічний характер), на жаргонне походження, перетворилося не тільки в одне із самих популярних слів останніх десятиліть, але й у справжній центр «виробництва» інновацій на його базі. Навіть такі давно «укорінені» в англійській мові лексичні і

фразеологічні одиниці, як *couch potato*, *gerrymander*, *soap opera*, *big bang* виникли у якості «жартівливих okazіоналізмів». Okazіональними вважалися і неологізми кінця ХХ ст. *glitterati*, *loadsamoney*, *nanny state*, *reporterette*, *spin-doctor*, для «одного разу» створювали автори книг і фільмів інновації *cyberspace*, *glass ceiling*, *generation X*, *thirty-something*, проте ці одиниці стали не тільки невід'ємною частиною англійської мови, але і «породили» інші новотвори – похідні, причому кількість таких похідних може досягати десятків і навіть сотень, як це відбувалося, наприклад, у випадку зі словом *cyberspace*.

Закріплюються в мові насамперед ті одиниці, що передають поняття, пов'язані з важливими проблемами сучасності. Дослідження інновацій англійської мови свідчить, що дуже часто їхня інтеграція в лексико-семантичну систему залежить від безпосереднього зв'язку з актуальними суспільними рухами, обумовлюється висуванням на перший план певних соціальних груп, особливо тих, в яких саме і народжуються нові слова і словосполучення.

Ознаками входження неологізмів у мову слід вважати їх рекурентність, здатність відтворення поза первісним контекстом, участь у семантичних і словотворчих процесах. Семантична і лексико-фразеологічна деривація на базі певної інновації (вона також повинна носити рекурентний характер) свідчить, безумовно, про входження такої інновації в лексико-семантичну систему. Чинник часу, «довговічність» неологізму є, безумовно, показником його «узуальності», закріплення в мові. Лексикографи вважають: для того, щоб потрапити в словники, неологізми повинні з'явитися в різних друкованих джерелах протягом цілого ряду років.

Інформаційна революція на початку ХХІ ст. продовжує бути найбільш впливовим чинником щодо процесів поповнення словникового складу сучасної англійської мови. З «інтернетизацією» суспільства, зокрема, пов'язана найбільша кількість лексико-фразеологічних інновацій останнього часу.

Інтернет вважається частиною простору, яку вчені називають «інформаційною екологією» (*information ecology*). Головною, відмінною рисою сучасної людини як «конституанта» інформаційної екології учені вважають його «інформоядність». Вони підкреслюють, що сучасна людина функціонує за рахунок «поїдання» інформації, тому в англійській мові ця людина одержала найменування – характеристики у вигляді неологізму *informavore* (порівн. відомі слова, що характеризують тваринний світ із погляду джерел харчування – *carnivore*, *herbivore*). З поняттям «інформоядності» співвідноситься і ціла низка інших новотворів. До них відносяться, наприклад, словосполучення *information food chain*, *information forage*, *information forager*, *information foraging*.

У цілому, лексико-фразеологічні і семантичні інновації, що пов'язані з Інтернетом, відбивають, насамперед, вплив глобальної комп'ютерної мережі і новітньої техніки на різні аспекти громадського життя, розкривають вигоди інтернетизації і деякі негативні наслідки. Цей вплив особливо відчувається в економіці. Інтернет, на думку економістів, виявився головним чинником з часів індустриальної революції, що впливає на світову економіку.

Насамперед, були створені численні неологізми для введення концептів і понять «інтернетівської економіки». Так, у 2000 році виникло слово *dot-com* для позначення компанії, фірми, що здійснює свою комерційну діяльність тільки через Інтернет (в атрибутивній функції неологізм *dot-com* вводить поняття «інтернетівський, пов'язаний з Інтернет»). Цей неологізм перетворився на основу для цілого ряду інших інновацій.

Слово *dot-commer (dot-commie)*, наприклад, стало позначати підприємця, бізнесмена, який здійснює свою комерційну діяльність тільки через Інтернет, а також робітника «інтернетівської» компанії, фірми; словосполучення *dot-com economy* – економічну діяльність, що здійснюється через Інтернет. У цьому зв'язку відзначимо, що на базі слова *dot-com* було створено значне число словосполучень, таких, як *dotcom world* «світ Інтернет, особливо організацій, що здійснюють свою діяльність через Інтернет»; *dotcom boom, dot-com revolution* «бум інтернетівської економіки, інтернетівська революція в економіці», *dot-com era* «ера інтернетівської економіки».

Примітно, що поняття «компанія, фірма, що здійснюють свою комерційну діяльність тільки через Інтернет», відбивається шляхом «синонімічної поліномінації», тобто з використанням цілого ряду синонімічних слів і словосполучень: *dot-com, dot-net, netco, online company, Internet firm*. Зазначимо, що за аналогією зі словосполученням *online company* виник і неологізм *offline company* для позначення «невіртуальних», традиційних ділових підприємств.

У західних країнах народжується новий клас «кіберпідприємців», тобто людей, що займаються підприємницькою діяльністю тільки за допомогою комп'ютерної техніки (через Інтернет). Для їхнього позначення також існує ціла низка синонімічних найменувань, наприклад, *cyber-entrepreneur, e-entrepreneur, entrepreneur, online entrepreneur, entrepreneur*.

З «електронною торгівлею» співвідносяться десятки нових слів і словосполучень останніх років, наприклад, одиниці, що служать для позначення такої торгівлі (*cybercommerce, cybershopping, E-shopping, electronic shopping, electronic commerce, Internet shopping*), для введення поняття «електронні гроші» (*cybercash, cybermoney, cybercurrency, E-cash,*

E-money, virtual money), для номінації «електронних» магазинів, торгових центрів (cybermall, cyberplaza, cybershop, E-mall, electronic shop, E-apartment, virtual store).

На думку вчених, освіта через Інтернет не поступається за якістю «реальній освіті». Поняття «віртуальна освіта (через Інтернет)», яке раніше відбивалося лексемами *cybereducation*, *e-education*, *teleeducation*, почало також позначатися неологізмами *webucation* (*web* + *education*), *on-line learning*, а процес навчання – неологізмом *digital learning*. Комп'ютерна техніка широко використовується в криміналістиці, наприклад, для «біометричної ідентифікації» (*biometric identification*). З такою ідентифікацією пов'язана ціла низка неологізмів кінця ХХ ст. (*affective computing*, *biometric ID*), а також інновації останнього часу, наприклад, *facial technology*, *passfaces*.

В останні роки продовжується й утворення похідних із словом *zine* (скорочення від слова *magazine*), яке позначає інтернетівські видання, присвячені вузькій темі. Прикладом таких похідних є композит *zine-library*. Саме в зв'язку з новітньою інформаційною технікою виник неологізм *datacasting* (*data* + *broadcasting*) як загальне позначення передачі будь-якої інформації через «цифрові» мережі, у той час як слово *webcasting* (*web*+*broadcasting*) було створено для відбиття поняття передача інформації через «світове павутиння».

Завдяки сучасній техніці стає можливою майже моментальна зустріч членів родини, друзів, колег по роботі. Такі збори значної кількості людей відбивається неологізмами *social swarm*, *social swarming*. Можна зазначити, що раніше поняття швидкого збору великої кількості людей за допомогою сучасної техніки відбивалося словом *swarming*. Виникає і поняття «розумного натовпу» (*smart mob*) – величезної кількості людей, розкиданих по земній кулі, які «мобілізуються» за допомогою сучасної техніки для вчинення «колективних дій», що можуть мати величезні політичні і соціальні наслідки.

На сьогодні така можливість реалізується у вигляді «флеш-мобу» (*flash mob*) – десятків і навіть сотень людей, що «скликані комп'ютерами» і зібралися у певний час і у певному місці для певної блискавичної дії (наприклад, постукати парасольками і миттєво розійтися). З'явилося і кілька похідних від неологізму *flash mob*. Так, для позначення даного явища, що прийняло глобальні масштаби, став вживатися іменник *flash mobbing*, учасник подібних заходів став позначатися словом *flash-mobber*, було створено і стійке словосполучення *flash-mob party* для позначення вечірок, що влаштовуються через Інтернет.

Викладений матеріал свідчить, що інформаційна революція зумовлює інтенсивне поповнення не тільки лексики, але і фразеології англійської мови, причому ціла низка нових стійких словосполучень, що

зародилися в сфері інформаційних технологій, вживається в загальній мові. Додатково серед них можна виділити такі фразеологічні неологізми, як *clicks and bricks*, *clicks and mortar*, *digital terrorism*, *friction-free capitalism*, *garbage in – garbage out*, *information foraging*, *information superhighway*, *Internet host*, *serial killer application*, *millennium bug* (*millennium problem*), *mouse potato*, *net generation*, *one banana problem*, *road warrior*, *silicon take-over*, *smart mob*, *tiger team*, *virtual reality*.

Інформаційна революція, як відомо, створила не тільки блага і вигоди для суспільства, але і нові проблеми, які загострюються в новому сторіччі.

Серед негативних наслідків, створених сучасною технікою, можна відзначити перенасиченість інформацією (*infoflood*, *infoglut*), нездатність для звичайної людини «перетравити» цю інформацію, із чим зв'язано, наприклад, таке явище, як «інформаційний стрес» (*infostress*, *information anxiety*). Все більше людей «хворіють» на «комп'ютероманію» – *computer addiction*. Тривала робота із сучасною технікою викликає «технострес» (*technostress*), «комп'ютерну хворобу» (*computer sickness*). Навіть серед комп'ютерно грамотних людей чимало тих, хто відчуває стомлення від складної сучасної техніки (*high-tech fatigue*). Словосполучення *email fatigue* було створено для позначення стану втоми від одержання великої кількості послань по електронній пошті.

Розглядаючи нову лексику і фразеологію, що пов'язана з інформаційною революцією, можна спостерігати, як свідчив і наведений матеріал, деякі специфічні лінгвальні явища. До них насамперед належить явище атракції синонімів навколо цілого ряду понять, що співвідносяться з інформаційною революцією, а також концентрація неологізмів навколо базових центрів парадигм. Ці явища обумовлюються актуальністю процесів, які відбуваються в умовах сучасного етапу науково-технічного прогресу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жлуктенко Ю. А. Английские неологизмы. Киев: Наукова думка, 1983. 154 с.
2. Зацний Ю. А. Развитие словарного состава современной английской лексики. Запорожье: Запорожский государственный университет, 1998. 32 с.
3. Зацний Ю. А., Янков А. В. Инновации в словарном составе английской лексики начала XXI столетия: англо-украинский словарь: словарь. Винница: Нова Книга, 2008. 360 с.
4. Роман В. В. Тенденции адаптации новых социально-политических лексических заимствований в речи-реципиента: функциональный аспект (конец XX ст. – начало XXI ст.). *Вісник Дніпропетровського університету. Мовознавство*. Дніпропетровськ, 2013. Вип. 19. Т. 2. С. 180–188.

Роман В. В., Чернова К. А.

СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У МОВІ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Питання оновлення та збагачення лексичного складу мови численними іншомовними запозиченнями досліджується в багатьох студіях, присвячених змінам у мові. Наукова література містить низку неоднозначних оцінок дослідників щодо лексичних запозичень: з одного боку, науковці відзначають беззаперечне збагачення тієї або іншої мови, відображення за допомогою асимільованих лексичних запозичень світових здобутків і досягнень у науковій, економічній, суспільно-політичній та інших сферах, а з іншого – засвідчують надмірне використання запозичених слів і засмічення мови іншомовними лексемами (що вживаються за наявності питомих лексичних відповідників).

Із сучасних досліджень і публікацій кінця ХІХ ст. – початку ХХІ ст., у яких простудійовано теоретичні проблеми адаптації лексичних запозичень у мові засобів масової комунікації виділяється ряд монографій і дисертаційних досліджень: Г. В. Дружин, Л. П. Кислюк, У. Л. Мрозіцька, Н. О. Попова, Г. А. Сергєєва, В. П. Сімонок, О. А. Стишов, Т. М. Полякова, Л. М. Архипенко, С. А. Федорець, Я. В. Битківська, І. Я. Нечаєва, О. В. Маринова, О. О. Селіванова, А. Т. Аксьонова та ін.

У силу історичних обставин в останні роки проникненню іншомовних лексем у мову найбільше сприяла газетна мова, і тому відбулося помітне оновлення лексичного складу в газетно-публіцистичному стилі. Оскільки мова засобів масової інформації (ЗМІ) швидко реагує на всі процеси суспільного життя, а багатство внутрішніх ресурсів дозволяє словесно відобразити широку гаму відтінків значень нових слів у різних контекстах, то вона насамперед реагує на новації, які супроводжують прогрес, і головним чином дозволяє вловити загальний соціокультурний фон, відобразити динаміку суспільної свідомості через «мовний смак епохи» [4].

Входження нових запозичень до відповідних функціональних сфер та інтенсивне використання лексичних запозичень зумовлене передусім екстралінгвальними чинниками, зокрема посиленням інформаційних хвиль, поява всесвітньої комп'ютерної мережі; глобальними змінами в розвитку країни, які зараз активно набирають силу і впливають на всі сторони життя сучасного суспільства; розширення міждержавних і міжнародних відносин, розвиток світового ринку, економіки, інформаційних технологій, що в свою чергу відображається у поживленні зв'язків зі міжнародною спільнотою; прискоренням науково-технічним прогресом; загальне прискорення темпу суспільного життя (як результат цих процесів постає потреба в найменуванні нових реалій матеріального й духовного світу); моральною спрямованістю суспільства і його

досягненнями у різних сферах діяльності, що відбиваються в мовній ситуації, зокрема, в першу чергу, мові ЗМІ у вигляді запозичень, неологізмів. Відомо, що на сьогоднішній день українська та російська мови зазнають особливо інтенсивного впливу з боку англійської мови, насамперед її американського варіанту [4].

Саме мова мас-медіа стає об'єктом дослідження нових процесів у сфері лексики, оскільки саме розвиток засобів масової інформації у ХХ ст., особливо у другій половині століття, зробив їх головним каналом адаптації лексичних запозичень. Мова мас-медіа є своєрідним дзеркалом сучасної мови-реципієнта, у якому відбивається багатофункціональність національної мови, ступінь її інтелектуалізації, зокрема через поширення інтернаціональних слів з різних галузей знань та їхню загальномовну адаптацію на всіх рівнях мовної системи. За поглядами О. А. Стишова, інтернаціональна лексика, зафіксована в спеціальних словниках, уживана в професійній сфері, починає нове життя в мові ЗМІ. Фіксування такої лексики є показником літературно-нормативної адаптації іншомовних слів, випробування на міцність запозичень, на органічне входження до словотвірної системи мови-реципієнта. Саме мова мас-медіа відіграє роль головного чинника сприймання лексичних запозичень, поширення й узвичаєння їх у масовій свідомості носіїв мови [5, с. 32].

Нерідко саме завдяки сучасній публіцистиці, нові слова поширюються серед носіїв мови, проходять апробацію на доцільність використання і засвоєння, на відповідність системі мови, а згодом проникають і в інші функціональні стилі (так, наприклад, із публіцистичного до художньо-белетристичного стилю і розмовного вжитку потрапили слова *фазенда*, *бартер*, *спонсор* та ін.). Так, О. А. Стишов підтверджує, що саме завдяки засобам масової інформації в останні десятиліття ХХ ст. досить значна кількість запозичень увійшла в широкий вжиток і засвоєні українською літературною мовою [5, с. 240–241]. Ознайомлення масової аудиторії з досягненням науки і техніки в різних галузях знань сприяє активному проникненню запозичених слів. Потрапляючи в мову ЗМІ, вони здобувають право на входження до загальномовного словника, пор.: *глобалізація*, *гендер*, *гендерний*, *трани кікбоксинг* тощо [5, с. 36].

Особливо відзначимо важливість розуміння контексту (в нашому випадку насамперед до якої саме сфері людської діяльності належить те чи інше запозичене слово) для адекватного тлумачення й адаптації семантики нових лексичних запозичень. Нові лексичні запозичення, які ще не засвоєні цілком в мові-реципієнті носієм мови й не зареєстровані в словниках мови, але які вже використовуються в мові засобів масової комунікації, можуть вимагати від носія мови звернення до словників мов-донорів. Як відомо, для адекватного розуміння слова, розглядаючи його як

повноцінну багатозначну мовну одиницю, слід ураховувати той факт, що справжнє життя слова реалізується лише в мові, тобто в контексті. Вибір того чи іншого відповідного значення при перекладі багато в чому визначається контекстом, у якому використана мовна одиниця. Під контекстом прийнято розуміти мовне оточення, у якому вживається лінгвістична одиниця або ж сукупність слів, граматичних форм і конструкцій, в оточенні яких зустрічається дане слово. С. І. Олексієнко, постулюючи процес функціонування й адаптації нових слів, зазначає, що іншомовні слова, проникаючи до лексичного складу мови-реципієнта, деякий час уживаються головним чином у мовленнєвих контекстах. Отже, осмислення його відбувається на рівні цих контекстів. Тільки при повторних уживаннях, при певній частотності та при створенні серій типових уживань виділяється самостійна лексична одиниця [3, с. 61].

Л. М. Архипенко, аналізуючи ступені засвоєння англіцизмів, зазначає, що слово *Інтернет* з'явилося в українській мові зовсім недавно, поширенням воно зобов'язане науково-технічному прогресу, досягненням у галузі інформатики. Слова *Інтернет* і *комп'ютер* стали стали невід'ємною частиною повсякденного життя завдяки комп'ютеризації нашої країни, захопленню людей різного віку комп'ютерними технологіями, іграми, завдяки інтересу до інформації, яка отримується через комп'ютер [1, с. 112–113].

Ступень адаптації запозиченої лексеми у мові ЗМІ залежить від різних чинників і визначається різними етапами процесу запозичення. Потрапляючи в нове мовне середовище, запозичення лишається повністю незасвоєним мовою-реципієнтом ні лексично, ні фонетично, ні графічно чи граматично й належить до неасимільованої лексики або так званих варваризмів, які відразу видають своє іншомовне походження. Подібні лексичні одиниці не перекладаються, а часто зберігають на письмі іншомовну графічну форму й завдяки незвичному звучанню і написанню, приваблюють до себе увагу. Виконуючи номінативну функцію, варваризми заповнюють лакуни у сфері номінацій, позначають назви окремих предметів і понять для забезпечення міжнародного розуміння. Сюди можна віднести такі лексеми: *haute couture* (висока мода), *alta moda* (мистецтво моделювання модного одягу), *pret-a-porte* (одяг, готовий для носіння) та ін. Ця група іншомовної лексики виконує емоційну функцію, що дозволяє не тільки позначити саме поняття, але й передавати його певні відтінки. Це так звана «престижна лексика», яка потрапляє в мову через моду й рекламу. Дуже важливо, щоб запозичення були зрозумілими; шлях семантичних перетворень – дуже складний та часто носії мови помилково вживають слово через неадекватне розуміння. Багато слів залишаються незрозумілими, та внаслідок маємо або помилкове вживання, або нарощування нового значення – своєрідне освоєння іншомовного слова.

Виникнення нової семантичної одиниці запозиченого слова не є результатом механічного перенесення, можна говорити про особливий етап становлення значення запозиченого слова в новому мовному середовищі. Особливістю початкового періоду входження іншомовного слова у мові ЗМІ є те, що йому не властивий необхідний реєстр лексичних контекстів у мові-реципієнті, де може бути реалізовано його значення. Процес початкового семантичного вживання іншомовного слова являє собою формування лексичних зв'язків слова у новому контексті, створення низки його типового вживання його в мові-реципієнті, які узагальнюються для актуалізації значення.

Спроба замінити запозичену лексему часто знижує її культурологічну цінність і сферу функціонування, що, у свою чергу, призводить до втрати експресивності, «новизни». При всій незрозумілості слова, що вживається вперше, контекст якщо й не здатний повністю розкрити його зміст, то все ж може дати певне уявлення про предмет або поняття, позначене ним. Більшість запозичених лексем у мові ЗМІ супроводжується описовим перекладом, який зазвичай знаходить своє вираження в так званих оцінках мови, у деталізованих тлумаченнях слів. Описовий коментар використовують, коли з тих чи інших причин калькування неможливе. При зазначеному способі відбувається розширення компонентного складу, значно змінюється структурно-граматична організація, що у свою чергу призводить до неминучої втрати певної інформації за рахунок експресивності, що позбавляє контекст характерного йому національного колориту й своєрідності. З огляду на специфіку цього способу необхідно відзначити, що головна перевага, полягає в тому, що при використанні описового коментаря виключається нерозуміння семантики запозиченої лексеми (що часто відбувається, коли нове слово запозичується з новим поняттям) [2, с. 242–243].

Розглянуті вище твердження функціонування лексичних запозичень свідчать про сучасний рівень розвитку матеріальної та духовної культури у суспільстві. Саме сучасна мова засобів масової інформації – особлива форма комунікації, соціокультурне значення якої полягає в тому, щоб встановити певного роду зв'язок між людьми, але насамперед будь-яка мова виконує інформаційну функцію у сфері масової комунікації, охоплюючи в тому чи іншому обсязі суспільно-політичну інформацію, різноманітні медійні повідомлення тощо.

Поява значної кількості нових слів та їх нових значень має не тільки інформаційну мотивацію, але є засобом збагачення суспільної свідомості, національного та інтернаціонального закріплення іншомовних одиниць, що, у свою чергу, допомагає людям адекватно й глибоко усвідомлювати їх навколишній світ, точніше передавати свої думки. Актуальність понять обумовила вживання нових слів на сучасному етапі; називаючи предмети

та явища в нашому житті, вони подають історію розвитку нації, її особливості, традиції, менталітет, іншими словами, вони несуть нову культурну й культурологічну інформацію для носія мови. Запозичена лексика в цьому випадку є одним із найважливіших факторів розвитку структури мови, яка набуває національного визнання та виступає соціально значимим елементом мовної поведінки носія мови, а також лінгвокраїнознавчим джерелом, що відтворює культуру етносу на певному етапі суспільства.

Нові слова, які з'являються в мові, і нові значення слів мають різну мотивацію: соціальну, традиційно-побутову, емоційно-психологічну, що у свою чергу допомагає людям адекватно й глибоко усвідомлювати світ, який їх оточує, точніше передавати свої думки. Запозичена лексика в цьому випадку є одним із найважливіших культурологічних аспектів розвитку структури мови, виступає соціально значимим елементом мовної поведінки носія мови, а також джерелом, яке відбиває культуру етносу. Придбати ці знання й навички неможливо без урахування всіх змін, які відбуваються в мові в процесі її розвитку, і в першу чергу, – без урахування змін у словниковому складі мови. Переклад з мови на мову може бути не адекватний через відмінності понятійних систем, але вирішальну роль у формуванні інформації, знань носія мови відіграє зв'язок мовних одиниць і ситуація, тобто контекст. Відомо, що слово – носій не тільки актуальної інформації, переданої в процесі повсякденної мовної комунікації; воно разом із тим акумулює соціально-історичну інтелектуальну й експресивно-емоційну, оцінну інформацію національного характеру. Культурний компонент значення слова для носіїв конкретної мови безпосередньо виявляється в різних контекстах, у яких так чи інакше, з того чи іншого приводу зіставляються соціально-історичні зрізи епох, сформовані стереотипи мислення, мовної поведінки представників різних верств суспільства, професій, політичних груп тощо.

У детальному принципі зазначених особливостей ми вбачаємо перспективи подальшого студіювання у цьому науковому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипенко Л. М. Іншомовні лексичні запозичення в українській мові: етапи і ступені адаптації (на матеріалі англіцизмів у пресі кінця ХХ – початку ХХІ ст.) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2005. 230 с.
2. Кочерган М. П. Слово і контекст (лексична сполучуваність і значення слова). Львів: Вид-во при Львівському ун-ті, 1980. 183 с.
3. Олексієнко С. І. Про лексико-семантичний розвиток запозичень (на матеріалі східнослов'янських пам'яток XIV–XVI ст.). *Мовознавство*. 1976. № 4. С. 60–66.
4. Роман В. В. Функціонування лексичних запозичень у мові ЗМІ: соціолінгвістичний аспект. *Наукові записки. Філологічні науки*. Ніжин, 2013. Кн. 3. С. 90–95.
5. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) : монографія. Київ: Центр КНЛУ, 2003. 388 с.

Рубан А. А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАГОЛОВОЧНОГО КОМПЛЕКСА РОМАНА О. САВИЧА «ВООБРАЖАЕМЫЙ СОБЕСЕДНИК»

Литературное произведение – это текст, речевое высказывание, зафиксированное как последовательность языковых знаков. Любой текст имеет свою рамку, или рамочный текст, по-разному оформляемый в зависимости от литературного рода, жанра, национальной традиции и пр.

Заголовочный комплекс – это элементы рамочного текста, сгруппированные вокруг заглавия произведения. Помимо заглавия заголовочный комплекс включает в себя имя автора (имена авторов) или его псевдоним, а также жанровый подзаголовок, эпиграф, посвящение, внутреннее оглавление, авторское предисловие, послесловие, примечания; в драме – список действующих лиц, авторские ремарки. Части заголовочного комплекса выполняя информативно-ориентирующую роль. Кроме того, заголовок играет графически-выделительную роль, отделяя текст от других текстов в составе комплексного произведения и определяя его границы. В целом рамка – традиционная зона автора в тексте. Ее можно рассматривать как прямое обращение автора к адресату, как метатекст, подчеркивающий эстетическую дистанцию между произведением и его читателем, условность искусства.

В заголовочный комплекс в романа Овадия Герцовича Савича «Воображаемый собеседник» входят имя автора, заглавие всего произведения, цифровое определение и заглавия всех 18 глав, а также сравнительно с другими произведениями большое количество эпиграфов (к 9 главам из 18).

Заглавие – это постоянное обозначение произведения, его собственное имя. Именно оно более всего формирует у читателя предпонимание текста, становится первым шагом к его интерпретации. В связи с разнообразием заглавий их можно группировать, выделяя типы, образующие устойчивую традицию в истории литературы.

В основу классификации может быть положено соотношение заглавия с традиционно вычленимыми компонентами произведения: тематическим составом и проблематикой, сюжетом, системой персонажей, деталью, временем и местом действия (описания). Во всех этих типах заглавий могут встречаться конструкции с усложненной семантикой: заглавия символические, метафорические, аллюзийные, пословичные, цитатные и т. д.

Заглавие романа О. Савича – «Воображаемый собеседник» – представляет, во-первых, основную тему, отображенную автором в произведении. Понимание темы, заявленной в заглавии произведения, существенно расширяется по мере развертывания художественного текста, а само заглавие приобретает символическое значение. Во-вторых, заглавие

задает сюжетную перспективу произведения: задумываясь о своем существовании, о неизменности мещанского быта, чтобы не слиться с другими, у главного героя появляется двойник, «воображаемый собеседник», с которым он вспоминает и обсуждает собственную жизнь.

Все заглавия 18 глав романа по-разному соотносятся с компонентами содержания. Так, главы 1. «Петр Петрович Обыденный приглашает сослуживцев на свои именины», 3. «Черкас заканчивает праздник пляской», 9. «Евин разоблачает», 10. «Петр Петрович пытается прервать свой отпуск», 13. «Два посещения Черкаса», 15. «Двойная жизнь», 17. «Искушение» непосредственно связаны с *развитием сюжета*.

Символическое значение носят заглавия глав 8. «Первый звоночек», 11. «Молчание», 12. «Далекий огонек», 14. «Юбилей мысли», 17. «Искушение», 18. «Когда звезды видны днем».

С *тематическим составом и проблематикой* соотносятся главы 2. «Счастливая семья», 4. «Гражданочка, разрешите вам понравиться», 5. «Балаган – и еще балаган», 7. «Возвращенные червонцы, возвращенный мир»; с *художественной деталью* – глава 6. «Накрахмаленные бумажки». Однако такую классификацию можно считать пока предварительной, т. к. каждое заглавие в структуре и содержании романа дополняется различными смыслами.

Эпиграф как элемент текста полифункционален. Основной и универсальной его функцией как в художественном, так и в нехудожественном произведении является диалогизирующая: эпиграф – один из способов диалогизации монолога, введения в него иной, неавторской точки зрения. Но даже в тех случаях, когда нет явных языковых показателей диалога, следует говорить об их значимом отсутствии, поскольку сам выбор эпиграфа из ряда возможных означает его включение в систему авторского мышления и – как отражение этого – в систему текста.

Все эпиграфы как элемент текста у О. Савича полифункциональны. У эпиграфа две основные функции – информативная и формоопределяющая. В романе «Воображаемый собеседник» общего эпиграфа нет, но к 9 (1, 2, 3, 7, 10, 12, 15, 16 и 18) из 18 глав они предпосланы.

Информация, вводимая эпиграфом, может быть, по крайней мере, двух типов: информация об авторе (творческом субъекте), выбирающем эпиграф из определенной текстовой и культурной парадигмы, и информация о следующем за эпиграфом тексте.

Субъектная информация – это сообщение об авторе, его литературных вкусах, коммуникативном намерении в данном тексте. Легко заметить неоднородность субъектной информации: определенная ее часть возникает уже в момент выбора эпиграфа, другая – лишь в процессе его функционирования. Точнее говоря, возникающая в момент выбора

эпиграфа субъектная информация конкретизируется, уточняется в системе «эпиграф – текст».

Так, О. Савич в романе использует эпиграфы и внутритекстовые цитаты из произведений А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, И. Анненского, Б. Пастернака, Бомарше и Ч. . Мы можем высказать некоторые предположения о его литературной ориентации, но выявление авторской интенции возможно лишь в законченном тексте каждой главы, уточняющем, что именно существенно для писателя в цитируемом фрагменте, как конкретно распределены авторские акценты.

Информация о тексте может быть дифференцирована в зависимости от того, о каком аспекте его организации – содержательном или формальном – сообщает эпиграф. Типы содержательной информации достаточно подробно описаны в [1; 3]. Так, эпиграфы главам романа О. Савича несут содержательно-фактуальную информацию (эпиграф задает тему, которую подхватывает и развивает следующий за ним текст), содержательно-подтекстовую информацию (такой эпиграф оценочен, например, к главе 12).

Итак, содержательная информация эпиграфа – это прогнозирующее, перспективное сообщение об основных тематических, сюжетных и концептуальных моментах художественного произведения. Вместе с тем эпиграф способен давать сведения иного рода, сообщать о *форме* (языке) вводимого им текста. При этом, информируя о форме, эпиграф, по сути, форму задает, порождает, выполняя таким образом уже не собственно информативную, а *формообразующую, формоопределяющую* функцию. Эта функция может создавать лексико-стилистический и архитектурный строй произведения, например: эпиграфы к главам 1, 2 и 15 (это разорванная цитата из романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина»).

Отметим, что типы эпиграфов различаются и в зависимости от источника, из которого они взяты. Все эпиграфы «Воображаемого собеседника» литературны (см. выше). Однако, 9 эпиграфов взяты из произведений всех родов литературы, указывают на различные пафосы – от комического до трагического.

Итак, эпиграф одновременно создает коммуникативное пространство художественного текста и определяется этим коммуникативным пространством. Он обладает некоторым «изначальным потенциалом связей», необходимым для того, чтобы вызвать процесс индукции смыслов. «Но раз начавшись, этот процесс развивается по принципу цепной реакции... Текст оказывается бездонной воронкой, втягивающей в себя не ограниченные ни в объеме, ни в их изначальных свойствах слои из фонда культурной памяти» [2, с. 333, 334].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования Москва: КомКнига, 2007. 144 с. (Лингвистическое наследие XX века).
2. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования.

Москва: «Новое литературное обозрение», 1996. 352, [1] с.

4. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностран. яз.».]. 2-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 1988. 192 с.

Рубан А. А., Рубан А. Д.

М. КУЗМИН И СИМВОЛИЗМ

На современном этапе развития науки о литературе все еще актуальна разработка нового подхода к осмыслению и интерпретации таких сложных литературных явлений, как модернизм и авангард, и воссоздания целостной картины истории русской литературы первой трети XX в.

«Серебряным век» русской поэзии богат на таланты. Однако внимание читателей и исследователей в основном привлекали имена широко известных поэтов: А. А. Блока, В. Я. Брюсова, А. А. Ахматовой, В. В. Маяковского, а с середины 1990-х гг. – Д. С. Мережковского, Ф. Сологуба, З. Н. Гиппиус, Н. Гумилева. Вне поля зрения оказывается творчество поэтов «второго ряда», которые были активными участниками литературного процесса той поры и оставили в нем заметный след, – братьев Бурлюков, В. Хлебникова, А. Крученых, В. Гиппиус, С. Городецкого и др. К числу таких поэтов относится и Михаил Кузмин.

Как личность и как писатель М. Кузмин был чрезвычайно многолик. Известно, что поэзия тех лет не замыкалась в рамках одного направления. Она была богата и разнообразна. До сих пор нельзя однозначно назвать господствующее направление в поэзии рубежа XIX – XX вв.

Михаил Кузмин, по мнению исследователей, был характерным представителем русского поэтического модерна со всеми его сложностями и условностями. Он совершал все новые и новые поэтические «разведки», так как не был скован никакой догмой. В своем творчестве он отразил практически все поэтические искания времени и предвосхитил многие художественные открытия начала XX века и последующего времени.

Современники наперебой зачисляли его в свои ряды: символисты и акмеисты не могли определить, какому из направлений М. Кузмин отдавал пальму первенства, уже после 1917 г. футуристы зачислили поэта в свои ряды, правда, только по формальным признакам. В академических трудах по истории русской литературы конца XIX – начала XX века творчество М. Кузмина отнесено к «предтече» акмеизма или «переходным» явлениям в русском модернизме.

М. Кузмин был отзывчив на западные новации – восхищался немецким экспрессионизмом и в особенности его экспериментами в кинематографе. Его манил к себе европейский модернизм, но он искал новых путей не на поприще «формального модничанья», словотворчества,

морфологических или синтаксических новаций русского футуризма или постсимволизма, хотя восхищался дерзостью В. В. Маяковского и гениальной заумью В. Хлебникова. Как многие выдающиеся поэты европейского модернизма, М. Кузмин экспериментировал в границах не столько классической традиции, сколько классического языка, и на пути «от кларизма к герметизму».

В этой связи закономерным образом возникает вопрос о месте М. Кузмина в кругу литературных направлений и школ начала века. Первых восторженных почитателей он обрел в лице корифеев символизма – В. Я. Брюсова, Вяч. Иванова, А. А. Блока; его «Сети», «Осенние озера», «Куранты любви», первые три книги рассказов были опубликованы московским символистским издательством «Скорпион», а «Комедии» – издательством петербургских символистов «Оры»; во второй половине 1900-х годов произведения Кузмина печатаются также в символистских журналах «Весы», «Перевал», «Золотое руно», в символистских альманахах «Белые ночи», «Цветник Ор» и др.

В 1906 г. в журнале «Весы» поэт опубликовал цикл стихов «Александрийские песни», который буквально ошеломил читателей и принес ему славу талантливого поэта. Они были написаны как отражение «сладостного» пути в Одессу, Константинополь, Каир и Александрию.

Сборник стихов «Сети», вышедший в 1908 году, В. Брюсов назвал «близкой и давно любимой книгой» и пригласил поэта сотрудничать в «Весах». С. Соловьев в рецензии на сборник отмечал: «Замечательно умение Кузмина говорить о самых обыденных вещах. <...> Его мир – маленький, замкнутый мир повседневных забот, теплых чувств, легких, чуть-чуть насмешливых мыслей. Кажется, со времен Катулла и Марциала мы не встречали в поэзии такой интимности, такой простоты, такой поэтизации житейских отношений» [2, с. 64]. Блок писал Кузмину после выхода «Сетей»: «Господи, какой Вы поэт и какая это книга! Я во все влюблен и каждую букву понимаю» [1, с. 241].

В чем же сила поэтического дарования Кузмина, поражавшая его современников? «Для стихов Кузмина характерно внутреннее соответствие переживания оригинальности формы, что придает его лирике особую выразительность и законченность. Стихи его отличаются разнообразием ритмов, богатством рифм, музыкальностью» [6, с. 33]. Задачу свою поэт видел в том, чтобы открыть себя читателям как можно полнее, попытаться объяснить свое видение мира, взгляды на взаимоотношения людей, свои духовные ценности. В стихотворении «Мои предки» Кузмин заявляет свою программу, говоря от имени всех простых людей, русских и иностранных:

*... все вы, все вы –
вы молчали ваш долгий век,*

*и вот вы кричите сотнями голосов,
погибшие, но живые,
во мне: последнем, бедном,
но имеющем язык за вас... [4, с. 22].*

Поэт не претендует на выражение вечных истин и решение роковых вопросов. Его занимают сиюминутные радости и огорчения. Он ценит те мелочи каждого дня, которые делают человека хоть на минуту счастливым.

*Дух мелочей, прелестных и воздушных,
Любви ночей, то нежащих, то душных,
Веселой легкости бездумного житья! [4, с. 22].*

Стихотворение «Что приходит, то проходит...» из цикла «Радостный путник» (часть 3 книги «Сети») представляется нам ключом к толкованию названия всего сборника. Готовность вновь и вновь увлекаться и обманываться в добровольном плену любви, отдаваться во власть высшей силы – силы любви, движущей миром, для поэта принципиальна: он в сетях любви и из этого добровольного плена уходить не хочет.

*Что приходит, то проходит,
Что проходит, не придет.
Чья рука нас верно водит,
Заплетая в хоровод?
... Жду ли, плачу ли, пою ли –
Счастлив я своей тюрьмой [4, с. 48].*

Символистская идея двоемирия в ненавязчивой форме сказывается в произведениях раннего М. Кузмина, проникнутых подспудным неоплатоническим пафосом и не чуждых типично символистским экстазам. «Последним русским символистом» назвал Кузмина В. М. Жирмунский [3, с. 48], а поэт К. А. Липскеров говорил о нем как о мастере, собравшем плоды завоеваний символистов и добавившем последние штрихи и детали, увенчивающие созданную эстетическую систему: «Если для потоков новой поэзии Брюсов чертил берега, Бальмонт посылал волны, Белый – круговороты, водяные лилии – Гиппиус и тихие затоны – Сологуб, то Кузмин первый воздвиг в розовых оградах лирического сада этот живой и веселый фонтан – «фонтан любви, фонтан живой»...» [5, с. 11].

В то же время уже у раннего Кузмина зримо обозначились особенности, отличительные скорее для постсимволистской поэтики. Метафизическим глубинам и мистическому «жизнестроительству» символистов он противостоял своим тяготением к вещности, конкретности, самодостаточности образов и поэтических тем, со вкусом и самозабвением предаваясь живописанию мира явлений; с высокой риторикой и лирической надрывностью символистов диссонировала его «легкость»:

введенные им в поэзию «прозаическая» стихия, ориентация на беседу, «болтовню», передачу ни к чему не обязывающих впечатлений и переживаний. Большим и ответственным, «серьезным» темам он всегда предпочитал малые и непритязательные; культ малого, миниатюрного сказывается не только в выборе объектов художественного отображения (священная гора Японии попадает в поле зрения постольку, поскольку она нарисована на дне чайного блюдечка, – стих. «Фузий в блюдечке»), но и в конструктивных элементах повествовательной поэтики Кузмина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блок А. Собр. соч.: в 8 т. Ленинград, 1960–1963. Т. 8. 354 с.
2. Брюсов В. Я. Собр. соч.: в 7 т. Москва: Худож. лит., 1975. Т. 6. 424 с.
3. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Ленинград: Наука, 1977. 407 с.
4. Кузмин М. Избранные произведения. Ленинград: Худож. лит., 1990. 576 с.
5. Лавров А., Тименчик Р. «Милые старые миры и грядущий век». Штрихи к портрету М. Кузмина. *Кузмин М. Избранные произведения*. Ленинград: Худож. лит., 1990. С. 3–16.
6. Ульянова Н. Н. Об особенностях поэтики М. Кузмина. *Русская филология. Украинский вестник: Республиканский научно-методический журнал*. Харьков, 1997. № 1–2. С. 33–36.

Рубан А. А., Скорик Т. С.

ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТИ Ч. АЙТМАТОВА «ПЕГИЙ ПЕС, БЕГУЩИЙ КРАЕМ МОРЯ»: ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Повесть «Пегий пес, бегущий краем моря» появилась в 1977 г. Сюжет Ч. Айтматову подарил прозаик В. Санга, рассказав легенду об утке Лувр.

Это одно из сложнейших и наиболее интереснейших по внутренней структуре полотен писателя, в котором предпринята попытка проникнуть в извечные истоки смысла жизни и величия души человека, что проявляется в критической ситуации – между жизнью и смертью.

Произведение строится как рассказ о событии единичном, через которое просвечивает вечность. Дед Орган, отец Эмраин и дядя Мылгун впервые берут маленького Кириска в открытое море на настоящую охоту. «Открытое море ошеломило Кириска. Такого зрелища он не ожидал. Только вода – зыбучая, тяжелая вода, только волны – скоротечно возникающие и немедленно умирающие, только глубина – темная, тревожная глубина и только небо в кочующих белых облаках, легковесных и недоступных. И то был весь сущий мир – и ничего больше, ничего иного, кроме этого, кроме самого моря, – ни зимы, ни лета, ни бугра, ни оврага. Вода застилала свет из края в край» [1, с. 364].

С первых же страниц повествования автор переносит своих героев из реального конкретно-исторического хронотопа в сакральное время

(«еще одна ночь прошла, еще один день родился» [1, с. 355]) и пространство – неоглядное в соединении неба и моря. Повторы, лексические и семантические анафоры («лодка шла справно», «лодка шла справно, слегка приныривая по волнам», «так они и плыли»), передавая постоянный плеск волн, ритмизируют все повествование, отсчитывают мгновения вечности и уже с самого начала служат эпизации произведения.

Охота на нерп проходит успешно, казалось бы, всех ждет отдых на островке и путь домой, но погода резко изменяется. «Туман обрушился, как обвал, погребая их в пучину безмерного мрака. Сразу, в мгновение ока, они попали из одного мира в другой. Все исчезло. С этой минуты не стало ни неба, ни моря, ни лодки. Они не различали даже лиц друг друга. И с этой минуты они уже не знали покоя – море бушевало» [1, с. 389]. Так четверо людей разного возраста оказались на краю мира.

Неожиданный шторм стихает, сменяется застывшим туманом – символом тайны, неизвестности. Но не на шторме акцентирует внимание автор. Испытание тяжелее ждет «путешественников» впереди – туман и неподвижное море. Они попадают как бы в застывшее время и пространство: «То был Великий туман, безмолвно, безраздельно и незыблемо покоившийся в ту пору над всем пространством океана. Великий туман переживал свое великое оцепенение...» [1, с. 393]. Все утонуло в тумане и замерло. «Море стояло, туман стоял, лодка стояла, спешить было некуда ... плыть не было куда...» [1, с. 394].

Драматизм ситуации постоянно нагнетается. Непроглядный туман приобретает значение символа, конкретные реалии морского пейзажа становятся знаками вечного, обычные за данным контекстом детали, реплики героев метафоризируются. Люди как бы поглощаются какой-то неземной субстанцией, что охватила «весь белый свет – и Землю, и Небо, и Море» [1, с. 396], и ассоциируется с тем этапом бытия Вселенной, когда из сгустков газа, тумана (снова тумана!), энергии возникали звезды, создавались планеты, засвечивались тысячи солнц, с тем периодом существования Земли, когда не было ни суши, а только вода (туман тоже – частички воды, повисшие в воздухе), и легендарная утка Лувр не знала, где снести яйцо.

В подобной ситуации остается просто ждать, когда рассеется туман, или надеяться на случайное спасение. Появляются планеты, солнечные системы, загораются звезды, возникает жизнь. И именно благодаря движению, развитию в душах героев как бы зарождается то, что руководит их поступками, делает их значительнее, возвышает их до ранга деятельных сил высшего порядка, до ранга мифологических звезд, ветра, волн.

Каждый из персонажей произведения Ч. Айтматова неповторим в своем характере. Старик Орган и Кириск воспринимают мир синкретично, в нераздельном единстве человека с природой и окружающей

действительностью, которые они очеловечивают в своем сознании, один – благодаря патриархальности своего мышления, другой – благодаря возрастным особенностям своей психологии. Именно в отрывках текста, которые воспроизводят их восприятие, космогонический миф и мифологически осмысленная реальность слиты воедино, переливаются из одного в другое. Это прослеживается и во снах старика о встрече с Рыбой-Женщиной – родоначальницей рода нивхов; в его обращениях к ней, в его философских по своей сути и мифологических по форме размышлениях о смысле жизни и единстве мира, в котором все втянуто в общий круговорот: и Рыба-женщина, и он сам, и его внук Киrisk, человек и природа, бытие и небытие.

Для патриархального мировосприятия старика Органа Рыба-женщина такая же реальность, как и лодка, в которой он плывет; потому ее призыв для него так же обычен и понятен, как и то, что нужно спасать внука. «Вы еще продержитесь, там еще есть немного воды...» [1, с. 409] – говорит старик, и во имя других покидает лодку.

Мылгун по-другому, нежели Орган, воспринимает мир, пытается противостоять стихии. Эмоциональный, темпераментный, он то одержимо гонит лодку наугад, то впадает в апатию, то снова впадает в неистовство и шлет Шаману ветров страшные проклятия, чтобы тот убил его или разогнал туман. Приказывая Эмрайину грести дальше, в отчаянии, зато совершенно сознательно, он бросается в море: «А если бы нет, то сделал бы что-то не то. Выпил бы всю воду. А теперь мне конец, и я уйду сам...» [1, с. 416], «Вы – отец с сыном, вы оставайтесь. Еще есть немного воды... Может, дотянете» [1, с. 417].

Мировосприятие Эмрайина можно определить скорее как стихийный, нежели сознательный атеизм. Рыба-женщина его не ждет, и не зовет, и даже не возникает в его сознании. И не она, и не мифологические представления определяют выбор героя в дальнейшем, а воля человека, который осознал: именно его жертвенность облегчит судьбу другого, возможно спасет его. Потому не к Рыбе-женщине обращается он в своих размышлениях о том, как ему поступить, а к реальной действительности, к собственному опыту. В этой безвыходной ситуации он остро ощущает, что смысл его отцовского существования в сыне.

Лодка, в которой плыли охотники, является своеобразной моделью мира, «лодка – не мир», «мы все в одной лодке» – звучит на протяжении всей повести. Мы все в одном мире, и каждый – ответственен за другого и живет во имя другого. Таков закон и извечный смысл человеческого бытия. И только осмыслив эту, такую простую истину, помня о тех, кто жил и отдал жизнь за других, думая о будущем, человек достоин называться человеком, только тогда он заслуживает наивысшей награды и наибольшего счастья – жизни.

Ребенок остается один. У него не осталось сил, чтобы даже разделить участь родных. Но Великий Туман начал рассеиваться, на небе появились звезды. Но даже они не могут ему помочь: взрослые не успели научить мальчика находить по ним дорогу к берегу. Почти в бессознательном состоянии он берется за руль и направляет лодку туда, куда полетела полярная сова, к берегу. Киrisk просит о помощи ветер, звезды, волны. Он называет их именами родных ему людей: деда, отца, дяди.

В мифологическом сознании ребенка снова рождается миф, одним из действующих лиц которого и своеобразным космогоническим центром является он сам. И совсем природно в этом новом мифе появляется сопка-скала, которая издавна напоминает большого пегого пса, что бежит краем моря: «Киrisk глянул перед собой, протер глаза и обомлел. Прямо на него из-за темно-зеленой горбины моря выплывал Пегий пес. Пегий пес бежал навстречу! Великий Пегий пес!» [1, с. 430]. Волнения, которые охватили Киriskа, выливаются в песню:

Пегий пес, бегущий краем моря,

Я к тебе возвращаюсь один –

Без аткычха Органа,

Без отца Эмрайина,

Без аки – Мылгуна.

Где они, ты спроси у меня,

Но сначала дай мне напиться воды... [1, с. 431] –

это и есть начальные слова его именной песни, с которой ему жить до конца его дней...

Так переплетаются действительность и миф, жестокая проза жизни и высокая поэзия скорби, неся истину о человеке, смысл его бытия в мире: «шумел над морем ветер Орган, катились по морю волны акимылгуны, и сияла на краю светлеющего небосклона лучистая звезда Эмрайина». «Еще одна ночь протекала... Еще один день наступил...» [1, с. 431] – надо задуматься над тем, куда нам, людям, в одной лодке всего мира-океана плыть и ради чего быть на этой земле.

В повести «Пегий пес, бегущий краем моря» Ч. Айтматов дает обобщенно-символическое изображение реальной действительности, отраженное как литературный миф и как миф, который органично вписывается в целостную космогоническую систему, сохраненную на протяжении многих столетий нивхами.

Уже в 1990-е гг., после выхода в свет романов-мифов «Буранный полустанок» и «Плаха», Ч. Айтматов признавался, что в тот период он, «конечно, не мог реализовать все задуманное. Пришлось идти на компромисс: разрешат – не разрешат, ради большего жертвовать меньшим, чтобы, тем самым, спасти другое, чтобы не убить, еще не родив».

ЛИТЕРАТУРА

1. Айтматов Ч. Т. Повести / Предисл. В. Коркина; Ил. А. Дудина. Москва: Художественная литература, 1989. 432 с.

Рубан А. Д., Соломко А. А.

УРОКИ-ВЕБИНАРЫ: ЧТО ЭТО ТАКОЕ И КАК ОНИ ПРОХОДЯТ

Научный руководитель –

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

В век инновационных технологий большую популярность набирают нетрадиционные уроки. В школах должен происходить поиск, цель которого – эффективный способ и новые формы, позволяющие соединить учебную и творческую деятельность учеников. Учащиеся все больше и больше отдают предпочтение технике, большая часть их времени проходит за компьютером, ноутбуком, планшетом и т. д. Так почему же не сделать это время полезным и для учеников, и для учителей, и для родителей? Незаменимыми помощниками в решении названной проблемы могут и должны стать уроки-вебинары, ибо живое обучение и возможность давать моментальную обратную связь по ходу такого занятия, что называется, «глаза в глаза», эффективнее предварительно записанных видеуроков.

Итак, вебинар (от англ. *webinar*) – разновидность веб-конференции, проведение онлайн-встреч или презентаций через Интернет. Другими словами, урок-вебинар – это обучающее онлайн-занятие. Во время урока-вебинара каждый из участников находится у своего компьютера, а связь между ними поддерживается через Интернет посредством загружаемого приложения, установленного на компьютере каждого участника, или через веб-приложение.

Как проходит урок, организованный по типу веб-конференции? Как правило, проведение вебинара выглядит таким образом: его участники получают от организаторов ссылку, на которую должны «кликнуть» в определенное время, подключившись к вещанию. Слушая спикера, просматривая видео и слайды на экране монитора, участники могут взаимодействовать с ведущим, задавать ему вопросы и получать ответы, выполнять задания. В целом вебинар – удобное средство для проведения уроков любого типа.

Уточняем → в вебинаре всегда участвуют две стороны: докладчик-ведущий и слушатели. Обычно участники могут видеть ведущего, а он их – нет. Это не удивительно: если слушателей больше пяти, видеть каждого участника – затруднительно. Поэтому для организации вебинара нужна специальная платформа: сложно провести занятие даже на 30–35 человек в стандартном мессенджере с видеозвонками.

На самом деле, уроки-вебинары очень помогают учителям и идут на пользу ученикам. В чем заключается польза данного вида нетрадиционного урока? Во-первых, во время вебинара ученики находятся

дома: уютная домашняя обстановка дает возможность чувствовать себя увереннее и комфортнее; во-вторых, яркая, красочная презентация и доброжелательный голос учителя способствуют лучшему восприятию учебного материала. Выполняя и самостоятельно проверяя выполненные задания, дети чувствуют себя руководителями урока. Ещё одним важным плюсом является то, что дети во время маленького перерыва продолжают учиться. Всё, что нужно сделать учителю – это вставить короткометражный мультфильм, который соответствует теме. Неограниченное количество времени (урок может длиться как традиционный, а может быть и больше) также весомый аргумент в пользу вебинара. Каждый участник после урока-вебинара может просмотреть использованный материал и восстановить в памяти тему урока.

Но существуют и минусы данного вида нетрадиционного урока →

- Отсутствие зрительного контакта с аудиторией;
- Сложность при создании презентации на платформе вебинара;
- Обязательное наличие специальной программы и/или браузера;
- Учитель может отвлекаться на то, чтобы прочитать сообщение в чате и потерять мысль, которую хотел донести участникам;
- Для того, чтобы урок прошел максимально продуктивно, учителю нужно сделать грамотную презентацию и построить её таким образом, чтобы было интересно, просто и понятно для учеников.

Ниже предлагаем небольшую *Памятку* по организации и проведению урока-вебинара (своего рода основные этапы подготовки к уроку):

- регистрация участников;
- рассылка на почту напоминания о будущем вебинаре (обычно за сутки до урока и за час до урока);
- в последнем напоминании есть индивидуальная ссылка на урок-вебинар, по которой пользователь попадает в специальную платформу – вебинарную комнату;
- уроки-вебинары лучше проводить в *облачных системах*, для которых необходимо только подключение к Интернету;
- в вебинарной комнате пользователь видит небольшое окно с видеотрасляцией лица учителя, большой экран для презентации и чат, в котором можно общаться с другими участниками и задавать вопросы учителю;
- учитель часто поддерживает устный рассказ визуальной презентацией, чтобы ученикам было легче воспринимать информацию. Презентация состоит из краткой информационной выжимки по теме, а еще изображений, графиков или видео – всего, что трудно воспринимать на слух (по сути, это аналогия школьной доски: учитель записывает основные тезисы и правила, которые помогут запомнить материал);

– после занятия учитель обычно отправляет участникам запись вебинара и презентацию, чтобы к материалу можно было вернуться в любое время и вспомнить пройденное.

Итак, урок-вебинар – это абсолютно новая технология, которая позволяет проводить обучение в режиме онлайн. Отныне расстояние – это вовсе не проблема. Кроме того, вебинар предоставляет уникальную возможность удаленной работы. С использованием системы вебинаров эффективность обучения увеличивается в несколько раз! Удачи!

Руденко М. Ю.

ЖАРГОН В УКРАЇНСЬКОМУ І РОСІЙСЬКОМУ МОВОЗНАВСТВІ (50-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.)

Науковий керівник –

доктор філологічних наук, професор **В. А. Глущенко**

Жаргон має багату історію і здавна привертає увагу лінгвістів. Це зумовлено широкими можливостями жаргону в плані збагачення мови, його особливостями в національних мовах, відсутністю сталих критеріїв і оцінок.

Слово *жаргон* запозичено російською мовою з французької в середині ХІХ ст. Термін і поняття *жаргон* увів В. І. Даль (1863). У лінгвістичний ужиток слово *жаргон* проникло на початок ХХ ст.

Уже в ХІХ ст. в Росії, Україні існувало багато різних жаргонів. У другій половині ХІХ ст. – на початку ХХ ст. в Росії побутують жаргони шахраїв, злодіїв, різних професій, робітників фабрик і заводів, селянський, солдатський, молодіжний, бурсацький, кадетський, гімназичний, інститутський, училищний, студентський, шкільний та ін. Жаргонним утворенням є так звані класові мови – дворянська, купецька та ін. П. Фабричний відмічає, що на початку ХХ ст. в Росії кожна суспільна група людей має свою особливу «мову», в яких побутує маса особливих слів і виразів, зрозумілих і добре відомих тільки носіям цих «мов» [6, с. 177–178]. Носіями жаргону є в більшій частині молоді люди.

Л. О. Ставицька відмічає існування в Україні на кінець ХVІІІ ст. – впродовж ХІХ ст. бурсацько-семінарського жаргону [4, с. 26, 114, 140–141]. У ХІХ ст. – на початку ХХ ст. засвідчено кримінальний, професійний жаргони. К. В. Широцький (1904 – 1906), крім бурсацько-семінарського, фіксує жаргони: морський, друкарський, шахтарський, копачів скарбів, ковалів, тюремний тощо [7, с. 175].

Упродовж другої половини ХІХ ст. – початку ХХ ст. жаргон фіксувався переважно в глосаріях і словниках, теоретичних досліджень було обмаль [3, с. 75]. У Росії з середини ХІХ ст. в газетах, журналах, рукописах уміщувалися невеликі переліки або глосарії, в яких фіксувалася лексика умовно-професійних жаргонів.

Субстандартну лексику учнів у 1863 р. зафіксував М. Г. Пом'яловський у творі «Нариси бурси». О. А. Аніщенко (2009) звертає увагу, що наприкінці XIX ст. автори літературних і мемуарних творів почали частіше звертатися до терміну *жаргон* – бурсацький, кадетський, гімназичний, інститутський, училищний та ін.

В. І. Даль у своєму Тлумачному словнику (1863 – 1866) представив: 1) *афеню, офеню, офенську мову* більш як професійний, або цеховий, жаргон, суміжний з мовою злодіїв, конокрадів, а також з мовою декласованого середовища – бідних, бродяг, циган [2, Т. 1, с. 76–77]; 2) *байкову мову* більш як професійний, але вже власне злодійський, а тому вкрай табуйований і навмисно малозрозумілий, жаргон маргінального середовища [2, Т. 1, с. 98]; 3) *музику* як специфічний прояв останнього, отже як повністю закритий і незрозумілий для не свого, не ознайомленого жаргон декласованих представників суспільства [2, Т. 2, с. 934–935].

Кінець XIX ст. – початок XX ст. характеризується сполученням лексикографічних праць і теоретичних досліджень некодифікованих різновидів мови в русистиці, зокрема жаргонів.

Вагомий внесок у дослідження злодійського аргю, кримінального жаргону в кінці XIX ст. – на початку XX ст. внесли І. Д. Путилін (1904), Н. Смирнов (1899), І. К. Авдєєнко (Ванька Бец) (1903), В. Ф. Трахтенберг (1908), В. І. Лебедев (1903, 1909), В. А. Тонков (1930) та ін.

У перші десятиріччя XX ст. з'являються перші дослідження особливостей мови молодих людей (Д. Зеленін, С. О. Копорський, П. М. Селіщев).

І. Щур (2006) зазначає, що одні з перших згадок про жаргонізми в українській мові зустрічаємо в часописах «Северная пчела» (1854), «Одесский вестник» (1866). Згадки про жаргон молодих людей (учнів університетів, закритих навчальних закладів) зустрічаються в лінгвістичній літературі вже з 2-ї половини XIX ст. [4, с. 114]. Вивченню бурсацько-семінарського жаргону значну увагу приділив К. В. Широцький (1904 – 1906).

У XIX ст. – на початку XX ст. ще немає чіткої диференціації жаргонів, однак вже виділяються дві основні групи: 1) молодіжні жаргони, 2) професійні і корпоративні жаргони. Серед корпоративних жаргонів виділяється жаргон декласованих елементів (злочинців, злодіїв, шахраїв, гравців в азартні ігри тощо). Злодійський жаргон неможливо розглядати розрізнено від інших жаргонів, котрі з ним тісно зв'язані. Жаргон злочинців носить інтернаціональний характер.

Розуміння жаргону в XIX ст. – на початку XX ст. в різних мовах відрізняється. У російську мову з французької слово *жаргон* [jargon] запозичується в широкому значенні «Наріччя, говір, місцева мова, вимова» [2, Т. 1, с. 1312], але російська мова успадковує багатозначність цього

слова з французької: «Жаргон (французьке), зіпсоване наріччя, місцева мова, говір; також мова, вигадана для певної мети, наприклад, мова злодіїв» [5, Т. 2, с. 154]. На протязі XIX ст. слово *жаргон* використовувалося в узагальненому нетермінологічному значенні, тому його використання у відношенні окремих соціальних діалектів не стало принциповим і в XX ст.

У тлумаченні В. І. Даля підкреслюється відмінність жаргону від кодифікованої мови, однак значення терміна не має зневажливого відтінку. У Брокгауза та Єфрона [1, с. 724] до такого розуміння додається нове: «зіпсоване наріччя», а також пояснення: «жаргони іноді вигадують для певної мети, наприклад, жаргони злодіїв, жебраків та ін.». «Певна мета» означає не що інше, як герметизацію словесного спілкування; до того ж термін набуває негативно-оцінного забарвлення [4, с. 32].

У той же час, наприклад, в українській мові К. В. Широцький характеризує жаргон як специфічний і для загального розуміння не зовсім приступний запас слів [7, с. 175].

Наприкінці XIX ст. – початку XX ст. багато лінгвістів жаргон розуміли переважно як мову окремої соціальної групи. В. В. Стратен (1931) зазначав, що кожна відокремлена соціальна група, яка має свої специфічні професійні інтереси, створювала різними шляхами спеціальні слова, розвинуті в цілий жаргон. К. В. Широцький (1998) писав, що люди окремих професій і навіть станів виробляють для себе цілий запас необхідних слів, і відповідно змінюють під це всю свою мову.

Жаргонна лексика відзначається емоційністю, експресивністю, гумором. Зокрема, жартівливість, влучність, дотепність характерні бурсацько-семінарському жаргону. Задля цього бурсаки використовували навіть мову церковно-слов'янську, – мову святого Письма й церковних книг; також ласкаві й поменшуючі бурсацькі імена (наприклад: *Куньо* (Яків), *Гесьо* (Григорій)) [7, с. 177, 179]; певні суфікси: *фотографчик* – фотограф; *шинелина* – шинеля; *закусменти* – закуска [4, с. 131].

Експресивність, гумор були притаманні і школяризмам. У різних учбових закладах Росії в XIX ст. примірних учнів називали *башка*, *бонсюжешка*, *гиноскдока* та ін. Цілий синонімічний ряд існував і для експресивних позначень педагогів та вихователів: (російська мова) *зверь*, *локомотив*, *мушник* та ін. Метафорика і гумор лежать в основі жартівливо-іронічних найменувань навіть для суворих покарань, що побутували в XIX ст. в учбових закладах.

Жаргонна лексика відзначається тематичною направленістю. У Росії в XIX ст. в шкільному жаргоні використовувалися традиційні молодіжні теми, зв'язані з навчанням ((російська мова) *стипуха* «стипендія», *шпора* «шпаргалка», *училка* «вчителька»), проведенням часу ((російська мова) *оттяг* «відпочинок, розслаблення, задоволення»,

оттопырится «отримати задоволення, розслабитися»).

Тематичний склад бурсацько-семінарського жаргону вміщує в собі теми, зв'язані, в першу чергу, з людиною, картиною світу, биттям, покаранням, лайкою, навчанням та ін. [4, с. 118–127].

Жаргонна лексика так само, як усе в мові, історично мінлива. Жаргонні слова конкурують між собою. Усе менш виразне виявляється в значній мірі схильним до зникнення. Зміни в лексико-фразеологічному складі жаргону, тобто поява нових лексем і фразем та втрата старих, відбуваються порівняно швидко. Особливо швидко і постійно змінюється злодійська мова, вона нестійка в часі.

На швидку зміну студентського жаргону звертає увагу Б. О. Серебренніков (1970). М. Ю. Россихіна (2009) відмічає прозорість меж і рухомість російського шкільного жаргону. Окремі жаргонізми, знайомі школярам, але які по суті не були потрібні, швидко зникли з їх мови. У той же час, довше всього існують слова, що позначають явища і факти, близькі до життя школяра, назви почуттів, настроїв, людські відношення, лайки, погрози тощо.

Швидко змінюється і бурсацько-семінарський жаргон. Й. О. Дзензелівський (1998) звертає увагу на значну відмінність бурсацького жаргону кам'янець-подільських семінаристів станом на першу половину 50-х рр. XIX ст. порівняно з 1904 – 1906 рр. Однаковими виявилися лише 5 жаргонізмів. За 50 років у лексичному складі відбулися докорінні зміни, це став ніби інший жаргон.

Л. О. Ставицька досліджує подальшу еволюцію молодіжного соціолекту на прикладі аналізу вокабулярія, наведеного В. Щепотьєвим (1927). Постреволюційна епоха внесла суттєві зміни в молодіжну мову, збагачену за рахунок кримінального аргю, тогочасного міського фольклору. Слідів вокабулярія, наведеного К. В. Широцьким (1904 – 1906), практично немає в молодіжному соціолекті, який побутував за чверть віку (тобто в 1920-і рр.) [4, с. 136].

Незважаючи на очевидний висновок щодо мінливості й рухомості жаргонної лексики, усе ж необхідно визнати її певну стійкість.

У більшості своїй жаргонна лексика розповсюджується на всю територію використання тієї або іншої мови. Разом з тим, є жаргони, характерні для певних регіонів. Б. О. Серебренніков (1970) звертає увагу на жаргонну лексику, яка виявляє територіальні різниці. В. А. Тонков (1930), дослідивши злодійський жаргон, відмічає, що в словниках московських в'язниць переважав архаїчно-національний елемент, а в мові злодіїв західних в'язниць відчувався західний вплив.

Важливим для дослідження жаргону є питання поповнення жаргонної лексики. У XIX ст. – першій чверті XX ст. основними джерелами поповнення жаргонів (молодіжного, студентів і школярів) були

діалекти, аргі, запозичення з іноземних мов, метафоризація, нормативна лексика, словотвірна деривація.

Лексичними джерелами бурсацько-семінарського жаргону є: 1) українська мова, 2) територіальні діалектизми, 3) тогочасні соціолектні системи, 4) запозичення з інших мов, 5) біблійні вислови [4, с. 127–130].

Кримінальний жаргон другої половини ХІХ ст. – першої третини ХХ ст. увібрав чимало елементів із власне лірницької мови, а також запозичень: з німецької мови, з німецького аргі, з їдиш, з польської мови, з польського аргі, з чеського аргі, з угорської мови, з циганської мови, з французької мови, з італійської мови [4, с. 172–173]. Немало жаргонізмів – з українського мовного джерела [4, с. 173]. Злодійський жаргон характеризується активним використанням метафоричних і метонімічних утворень і слабим – «механічних» прийомів маскування слів.

У другій половині ХІХ ст. – на початку ХХ ст. лінгвісти звертають увагу на взаємодію жаргону з іншими формами мови, вплив жаргону на просторіччя, літературну мову. П. М. Селіщев (1928), С. О. Копорський (1927) відмічають активний вплив на мову учнів шкіл, фабрично-заводської молоді злодійського жаргону в 20-і рр. ХХ ст.

Є підстави стверджувати про входження в ХІХ ст. – на початку ХХ ст. елементів бурсацько-семінарського жаргону, іноді з незначними семантичними змінами, до лексичного складу української мови. Це підтверджується наявністю в словнику Б. Д. Грінченка (1907 – 1909) низки лексем, що відповідають вокабулярію бурсацько-семінарського жаргону [4, с. 138].

У другій половині ХІХ ст. – на початку ХХ ст. спостерігається розширення сфер функціонування жаргону. Лексику жаргону використовують російські письменники: В. О. Гіляровський, Д. В. Григорович, О. І. Купрін, М. С. Лесков, О. К. Толстой. Український письменник М. Куліш звертається до лексики кримінального жаргону в п'єсі «Зона» (1926) [4, с. 173].

Завдяки працям українських та російських дослідників соціальна діалектологія помітно просунулася вперед у вивченні теоретичних питань жаргону минулих років. Водночас аналіз свідчить, що зазначена проблема в науковій літературі відображена недостатньо. Бракує досліджень, що узагальнюють питання вивчення жаргону 50-х рр. ХІХ ст. – 20-х рр. ХХ ст. в соціолінгвістиці, ця проблема не вивчається комплексно, на матеріалі різних мов, в історичному розвитку. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в систематизації наукових поглядів мовознавців на жаргон, в розширенні кола досліджуваних мов, у вивченні праць відповідних авторів у лінгвоісторіографічному аспекті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брокгауз Ф. А., Ефрон І. А. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Санкт-Петербург: Семеновская типография (И. А. Ефрона), 1894. Т. 11А (22).

961 с.

2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Санкт-Петербург: Товарищество М. О. Фольф, 1903–1909. Т. 1. 1903. А–З. 1743, [I–VI] с. Т. 2. 1905. И–О. 2030 с.

3. Руденко М. Ю. Специфіка дослідження загальнотеоретичних проблем жаргону в соціолінгвістичних студіях європейських та американських учених (XX ст.–початок XXI ст.). *Закарпатські філологічні студії*: науковий журнал / Ужгородський нац. ун-т; голов. ред. І. М. Зимомря. Ужгород, 2018. № 4, т. 2. С. 74–82.

4. Ставицька Л. О. Арго, жаргон, сленг: Соціальна диференціація української мови. Київ: Критика, 2005. 464 с.

5. Толль Ф., Зотов В. Р. Настольный словарь для справок по всем отраслям знания (Справочный энциклопедический лексикон): в 3 т. Санкт-Петербург: Издание Ф. Толля, 1863–1864. Т. 2. 1864. Д–О. 1134 с.

6. Фабричный П. Язык каторги. *Каторга и ссылка: историко-революционный вестник*. Москва: Изд-во Всесоюз. об-ва полит. каторжан и ссыльно-переселенцев, 1923. № 6. С. 177–188.

7. Широцький К. В. Бурсацький жаргон української мови на Поділлі. *Збірник Харківського історико-філологічного товариства. Нова серія*. Харків, 1998. Т. 6. С. 175–180.

Савченко О. М.

СЦЕНАРІЙ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-РОЗВАЖАЛЬНОЇ ГРИ «МОВОЗНАВЧИЙ ТУРНІР»

День української писемності та мови – державне свято, яке щороку відзначається в Україні 9 листопада. Встановлене воно було 1997 році Указом Президента № 1241/97 «Про День української писемності та мови» на підтримку «ініціативи громадських організацій та з урахуванням важливої ролі української мови в консолідації українського суспільства».

За православним календарем – це день вшанування пам'яті преподобного Нестора-літописця – письменника-агіографа, основоположника давньоруської історіографії, першого історика Київської Русі, мислителя, вченого, ченця Києво-Печерського монастиря. Дослідники вважають, що саме з преподобного Нестора-літописця і починається писемна українська мова.

Особливості проведення: проводиться в тиждень української мови на честь Дня української писемності та мови у вигляді змагання між командами студентів. Між конкурсами додатково звучать цікаві факти про українську мову.

Оформлення: свято відбувається в просторій залі, мультимедійна система.

Тривалість проведення: до 60 хв.



Сигнал уваги

Звучить мінус до Гімну «Боже, великий єдиний нам Україну храни...»

Ведучий: Щорічно 9 листопада в Україні відзначається День української писемності та мови, запроваджений в 1997 році Указом Президента, у якому говориться: «На підтримку ініціативи громадських організацій та з урахуванням важливості ролі української мови в консолідації суспільства постановляю: «Установити в Україні День української писемності та мови, який відзначати щорічно 9 листопада в день вшанування пам'яті Преподобного Нестора Літописця».

Тож, сьогодні ми відзначаємо свято української мови. А який найкращий подарунок? Звичайно ж, показати, наскільки вправно ми володіємо мовою та знаємо про всі її багатства.

Влаштуємо мовознавчий турнір. Є дві команди. Є компетентне журі, що буде оцінювати наші команди. Ну і приз, за який зійдуться в чесній боротьбі команди.

Ведуча: Представлення журі

Ведучий: Конкурс 1 «ЗНАЙОМСТВО»

Завдання: Команди учасників представляють назву своєї команди, емблему та гасло.

Оцінювання: від 1 до 5 балів.

Ведуча: Факт 1. Сучасна українська мова має близько 256 тисяч слів.

Звучить пісня «Батьківська мова» Надії Дерев'яної

Ведучий: Конкурс 2 «ПЕРЕКЛАДАЧ»

Завдання: Кожному з учасників команд зачитується словосполучення, які потрібно перекласти українською.

Оцінювання: 1 бал за кожне правильно перекладене словосполучення.

Словосполучення для 1 команди:

1. Обратный билет – зворотній квиток
2. Приносить доход – давати прибуток
3. По целым дням – цілими днями
4. Верный помощник – надійний помічник

Словосполучення для 2 команди:

1. Денежный перевод – грошовий переказ
2. Погружаются в работу – занурюватися в роботу
3. Годовая подписка – річна передплата
4. Орудие труда – знаряддя праці

Читається вірш Людмили Шило «Рідна мова»

Ведуча: Конкурс 3 «ШИФРОВКА»

Завдання: Домашнє завдання для команд. Кожна команда готує для суперників картинку із зашифрованим фразеологізмом. Потрібно назвати фразеологізм, пояснити значення. (Оцінювання: 2 бали.)

Ведучий: Факт 2. Найбільш уживаною літерою в українській

абетці є літера *n*; на цю літеру також починається найбільша кількість слів. Літера *ф* найменш уживана буква українського алфавіту. Слова, які починаються з цієї літери, у переважній більшості випадків прийшли в українську мову з інших мов.

Танець і пісня «Мова єднання»

Ведуча: Конкурс 4 «ЗБЕРИ СЛОВО»

Завдання: Кожен учасник команди має по 2 букви. Потрібно скласти слово, яке є відповіддю на запитання, що читає ведучий. (букви В-Р, С-О, П-К, І-Е).

Оцінювання: 1 бал за найшвидше зібране слово.

Запитання:

1. Споруда на воді, з якої зручно пірнати **ПІРС**
2. Ним раніше жали жито **СЕРП**
3. З нього ліплять свічки **ВІСК**
4. Його качають у спортзалі **ПРЕС**
5. Його використовували, щоб писати **ПЕРО**

Ведучий: Факт 3. Українська мова є однією з найпоширеніших мов у світі і за кількістю носіїв і займає 26-те місце. Також вона є другою за поширеністю серед мов слов'янського походження після російської мови.

Звучить пісня «Рідна мова» сл. В. Сосюри, муз. М. Катричка

Ведуча: Конкурс 5 «ІНТУЇЦІЯ»

Завдання: Командам дається слово та три варіанти пояснення. Учасники команди озвучують для суперників варіанти пояснення слів. Суперники мають здогадатися, який варіант правильний. Після оголошення відповіді кожна команда оголошує приклад застосування слова, з якого можна зрозуміти його значення.

Оцінювання: за правильне тлумачення значення – 1 бал, за правильно дібраний приклад – 1 бал. Максимальна кількість – 2 бали.

БРАЗОЛІЙНИЙ:

- 1 завезений із Бразилії
- 2 назва кольору відтінку синього
- 3 дуже гіркий

КАРТАТИЙ:

- 1 із чотирикутними візерунками одяг чи тканина
- 2 який погано говорить
- 3 кривий нерівний

МАЙОРТИ:

- 1 Виконувати обов'язки майора
- 2 невиразно виднітися вдалині
- 3 червоніти від сорому

Ведучий: Факт 4. За лексичним запасом найбільш близькою до української мови є білоруська – 84% спільної лексики, далі йдуть польська і

сербська (70% і 68% відповідно) і лише потім – російська (62%). Якщо порівнювати фонетику й граматику, то українська має від 22 до 29 спільних рис з білоруською, чеською, словацькою й польською мовами, а з російською лише 11.

Читається вірш «Найдорожча мова»

Ведуча: Конкурс 6. «ЗРОЗУМІЙ МЕНЕ»

Завдання: Капітани команд отримують 10 слів. Капітани мають пояснити своїй команді, що це за слово, прямо не вказуючи на нього. Відводиться 90 секунд

Оцінювання: в 1 бал кожне вгадане слово.

Завдання для 1 команди: хмарочос, Котигорошко, Ярослав Мудрий, Кабінет Міністрів, шкварки, ожеледиця, сирник, рідна мова, Мазепа, Франко.

Завдання для 2 команди: Панас Мирний, глечик, Верховна Рада, вишиванка, Десна, державний кордон, гудзик, Київ, Богдан Хмельницький, козак.

Звучить пісня «Я живу в Україні» сл. О. Кононенка, муз. О. Марценківського

Ведучий: Підбиття підсумків турніру. Нагородження переможців.

Ведучі:

- Ось і дійшло до кінця наше свято.
- Любімо всі свою мову, розвиваймо її, бережімо.
- Розмовляймо українською мовою!
- Хай наша мова солов'їна звучить у віках!
- Дякуємо всім за увагу.

Савченко Е. В., Соломко А. А.

ИЗУЧЕНИЕ АББРЕВИАЦИИ НА БАЗЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА ГЛАГОЛА РАБОТАТЬ

В современном словообразовании одним из важных направлений исследования является изучение аббревиатур и их типов. В тезисах эта проблема рассматривается на базе изучения словообразовательных гнезд.

Вопросу разноаспектного описания словообразовательного гнезда как одной из форм организации словообразовательного языкового материала посвящены работы известных лингвистов, а именно: А. Н. Тихонова, Е. А. Земской, В. В. Лопатина, А. И. Моисеев, И. А. Ширшова и других их последователей и учеников.

Целью тезисов является описание аббревиатур на базе словообразовательного гнезда с вершинным словом *работать*. Для достижения данной цели ставятся и решаются следующие задачи: 1) изучение причин появления новых аббревиатур в русском языке;

2) выявление типов новых слов, их классификация по употреблению, происхождению и по тематическим группам.

Слова в языке создаются по определенным моделям: путем аффиксации, словосложения, конверсии, аббревиации. Все эти типы словообразования представлены в словообразовательном гнезде *работать*. Остановимся подробнее на способе аббревиации.

Аббревиация (от лат. *abbrevio* - *сокращаю*) занимает заметное место в словообразовании русского языка, принадлежащего к флективному типу. Число сокращений растет, и возникает необходимость учитывать появляющиеся аббревиатуры. Их создание – один из больших и быстроразвивающихся процессов; это естественная, старая и универсальная тенденция языка, закреплённая словарями сокращений [1].

Нами была собрана картотека из 74 различных типов сложносокращенных слов с использованием части слова *работать*, которые можно распределить по следующим признакам: • названия объединений различных профессиональных групп: *Всероботпрос* – Всероссийский профсоюз работников просвещения; *ДРИ* [дри] – Дом работников искусств; *ЦДРИ* [це-дри] – Центральный дом работников искусств; • научные, образовательные структуры: *ВРШ* [вэ-эр-ша] – вечерняя рабочая школа; *рабфак* – рабочий факультет; • наименования видов производственных работ: *ККР* [ка-ка-эр] – комплексная контрольная работа; *НИРС* [нирс] – научно-исследовательская работа студентов; • названия политических партий, объединений: *Межрабпом* – Международная рабочая помощь (организация); *СДРП* [эс-дэ-эр-пэ] – Социал-демократическая рабочая партия; • названия государственных учреждений: *ВСРК* [вэ-эс-эр-ка] – Высший совет рабочего контроля; *Рабкрин* – Рабоче-крестьянская инспекция; *РККА* [эр-ка-ка] – Рабоче-Крестьянская Красная Армия (1918-1946).

Необходимо отметить, что единой классификации аббревиатур в лингвистике не существует. Под понятием *аббревиатура*, *сложносокращенное слово*, *сокращение*, *аббревиальная лексема* понимается *лексическая аббревиатура* – существительное, образованное сокращением слова или устойчивого словосочетания, имеющего признаки отдельной лексемы как элемента словарного состава языка. По определению Е. А. Земской, «при аббревиации производное слово создается на базе сочетания нескольких слов, которые входят в него не целиком, а частями, в сокращении» [2, с. 272].

А. И. Моисеев (как и Н. М. Шанский) называет аббревиацией (сокращением), образование сокращенных слов (*спец, зав, пом, метро*), а «аббревиацией со сложением (точнее – сложение с аббревиацией: сложение сокращенных слов) – образование сложносокращенных слов – только имен существительных на базе субстантивных словосочетаний»

[3, с. 119] и выделяет четыре разновидности сложносокращенных слов: 1. Аббревиация инициального типа (от лат. *initialis* – *начальный*), которая, в свою очередь, делится на три подтипа: а) буквенные аббревиации, состоящие из названий начальных букв слов, входящих в исходное словосочетание: *ИТР* [*и-тэ-эр*]; б) звуковые аббревиации, состоящие из начальных звуков слов исходного словосочетания: *НИРС* [*нирс*], *ЛЭНИОР* [*лэниор*]; в) буквенно-звуковые аббревиации, состоящие как из названий начальных букв, так и из начальных звуков слов, входящих в исходное словосочетание: *РККА* [*эр-ка-ка*], *ЦДРИ* [*це-дри*]; 2. Аббревиация слогового типа, состоящая из сочетания начальных частей слов: *литраб* [*лит(ературный) раб(отник)*]; 3. Аббревиация смешанного типа, состоящая из начальных частей слов и начальных звуков (названий букв): *Нарком РКИ* [*эр-ка-и*]; 4. Аббревиация, состоящая из сочетания начальной части слова (слов) с целым словом: *зар(аботная) плата – зарплата*.

Нередко используется графическое сокращение слов. Такие сокращения используются только на письме и к аббревиатурам не относятся. Они отличаются тем, что удаленная часть слова обозначена графически: 1) точкой (*рус. – русский*); 2) дефисом (*кол-во – количество*); 3) косой чертой (*n/n – по порядку*).

Самое большое количество аббревиатур появилось в первые десятилетия после Октябрьской революции 1917 года, когда возникла необходимость номинировать новые реалии. Многие из них оказались очень удобными и прочно вошли в русский язык (*рабкор, зарплата*). Другие были стихийными, малоупорядоченными, случайными (например, *шкраб – школьный работник*). Однако в образовании аббревиатур инициального типа необходима умеренность. По своей звуковой форме эти слова нередко непонятны большинству носителей русского языка и в таком случае затрудняют общение. Например, *ВАРНИТСО, ВСРАТАП, Главцветметобработка*, не могут быть удобными ни в речи, ни в переписке.

В «Словообразовательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова [4] в гнезде с вершиной *работать* из 305 производных насчитывается 38 сложносокращенных слов. По данным нашей картотеки, гнездо пополнилось за счет разных типов аббревиации на 33 слова, что свидетельствует о высокой продуктивности этого метода.

Исследуя словари сокращений, мы выделили новые аббревиации с вершинным глаголом *работать*. Итак, в новые словари сокращений русского языка вошли такие аббревиации: РБ – рабочий батальон; РВОУТ – работы с вредными и (или) опасными условиями труда; РД – рабочий документ (рабочая документация); РДП – работа дизелей под водой (устройство для работы дизелей под водой); РС – рабочая сила; РСТ – рабочая станция; РГ – рабочая группа; РВЭ – работа выхода электронов;

РГТЭС – Рабочая группа по торгово-экономическому сотрудничеству; РК СУЗ – рабочий канал системы управления и защиты; РМ – рабочее место; РП – рабочая программа; рабочий проект; рабочий процесс; рабочий путь; РТ – рабочая тетрадь (пед.); ПАКР – плановая аттестационная контрольная работа; БВР – буровзрывные работы; НАГКР – Национальное агентство графических и картографических работ; НИР – научно-исследовательская работа; ОРОР – особо радиационно-опасная работа; ОРС – отдел рабочего снабжения и др.

Наблюдения показывают, что большая часть аббревиатур прочно входит в русский язык. Одной из общих причин их продуктивности является то, что аббревиатуры – эффективный способ экономии речевых средств. Знание этимологии сокращения и аббревиатур, правил их образования и написания не только расширяет грамотность и чувство меры в русском языке, но и помогает при изучении иностранных языков, других школьных предметов, расширяет общий кругозор каждого любознательного человека и помогает ему формировать свой стиль общения.

Пополнение словарного состава языка путём аббревиации происходит непрерывно. Таким образом, изучение аббревиации – процесс постоянный и актуальный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Д. И., Гозман И. Г., Сахаров Г. В. Словарь сокращений русского языка. Москва: Рус. яз., 1977. 416 с.
2. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. Москва: Просвещение, 1973. 304 с.
3. Моисеев А. И. Основные вопросы словообразования в современном русском литературном языке: монография. Ленинград: ЛГУ, 1987. 205 с.
4. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка. Москва: Рус. яз., 1985. Т. 1. 856 с.

Самсоненко Є. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ СТИЙКИХ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Знайомлячись з іноземною мовою, вивчаючи її, людина водночас проникає в нову національну культуру, отримує велике духовне багатство, яке зберігається в іноземній мові. Дана стаття присвячена розгляду та аналізу фразеології, яка є невід'ємною частиною будь-якої скарбниці мови світу.

Багато вітчизняних учених, зокрема фахівців з англійської мови, обґрунтовують свою думку про виникнення фразеології як окремої мовної галузі. Так вважають Кунін О. В., Копиленко М. М., Попова З. Д. та інші. Зарубіжні ж автори не виділяють її як окремий підрозділ і подають без детальної класифікації.

Фразеологічні одиниці відрізняються від слів синтаксичною складністю своєї структури, відокремленістю своїх компонентів. Від складних слів фразеологічні одиниці різняться своєю «окремою оформленістю». Компонентами складного слова є частина слова – основи, компонентами фразеологічних одиниць – окремі слова, які можуть загубити своє індивідуальне лексичне значення, але завжди зберігають граматичну оформленість і автономність, тобто мають окреме словникове оформлення. За своєю синтаксичною структурою фразеологічні одиниці та вільні словосполучення не відрізняються один від одного. Різниця між фразеологічними одиницями і вільними сполученнями проектується по лінії семантичній.

Вільне словосполучення конкретизує, уточнює, дає «подвійну» характеристику. Таке багатofункціональне означення можливе тільки при повній лексичній індивідуальності. Словосполучення ніби конкретизує слова, які входять до його складу.

У фразеологічній одиниці, навпаки, відбувається віддалення від конкретного значення слова. У складі фразеологічної одиниці слова гублять своє індивідуальне значення, перетворюючись на частину складного семантичного цілого. В окремих випадках може навіть виникнути і повний відрив загального значення від окремих лексичних значень слів. Це особливо простежується при порівнянні фразеологічної одиниці з омонімічним вільним сполученням. Наприклад: blue – ribbon – синя стрічка, blue ribbon – вища відмінність у будь-якій галузі, gas-bag – газовий мішок, gas-bag – бовтун, hot water – гаряча вода, hot water – утруднення, біда.

Конкретні самостійні значення слів у фразеологічних одиницях ніби знімаються. Деякі філологи, які працюють над вивченням стійких словосполучень в англійській мові, запевняють, що сукупність різноманітних за характером значень і структури фразеологізмів утворює фразеологічний склад мови.

Взагалі, якщо зупинитися на дефініції про фразеологію як науку, то вона буде звучати так: фразеологія (греч. Phrases – вираження + logos – навчання) – наука про складні за складом мовленнєві одиниці, які мають сталий характер: кіт наплакав, доверху ногами. Як відомо, деякі фразеологічні сполучення є еквівалентами слів і багато з них можуть бути замінені за значенням відповідним словом. Подібним чином, при перекладі багато фразеологічних сполучень перекладаються одним словом, яке вибирається перекладачем на базі вже відомих принципів. У першу чергу це відноситься до широко поширених в англійській мові дієслівних сполучень, у яких дієслово надає дієслівність усьому сполученню, а його лексичне значення визначається семантикою іменника: to have a rest – відпочити; to have a shave – поголитися; to take offence – образитись; to take

a fancy – захоплюватися, покохати.

Інші англійські фразеологічні сполучення перекладаються українською мовою еквівалентами сполучень: to break silence – порушити мовчання; to take heed – звернути увагу; to take into account – брати до уваги.

Основна задача перекладача при перекладі фразеологічних сполучень – це спостерігати за суворим дотриманням норм української мови. Частіше під впливом форми англійської мови перекладачі допускають буквалізми, які порушують норми сполучень слів в українській мові. Між тим, характерною ознакою фразеологічного сполучення є обмежене значення одного чи двох компонентів, тобто його (їх) сполученість лише з обмеженим колом слів. Тому, перекладаючи, наприклад, англійські сполучення to take measures, перекладач повинен ураховувати, що українською кажуть «прийняти міри», а не «взяти міри». У той же час українською не можна «прийняти кроки (хоча англійською використане те ж дієслово – to take steps), а необхідно: робити крок. Точно так: to make a sacrifice – приносити в жертву; to jump at conclusion – робити поспішні висновки; to bear resemblance – мати схожість тощо.

Відомо, що фразеологічні сполучення частіше перекладаються одним словом. Однак, у багатьох фразеологічних сполученнях один з компонентів є образним, хоча ця образність звичайно слабо відчувається. Буває таке, що перекладачеві дуже важко вирішити, у якому ступені ця, так звана, стерта образність сприймається людьми, для яких англійська мова є рідною. Тому у всіх випадках, коли це можливо, перекладач повинен намагатися передати таке фразеологічне сполучення відповідним фразеологізмом в українській мові, наприклад: to set the tone – задавати тон, to throw light – пролити світло.

Як правило, переклад необразних фразеологічних одиниць не виявляє особливих труднощів для перекладача. Основні проблеми в галузі перекладу сталих словосполучень пов'язані з перекладом образної фразеології.

Наявність образної фразеології надає мові жвавність, яскравість та гнучкість. Такі фразеологічні одиниці, крім певного смислового змісту, містять у собі багатство експресивно-стильових відтінків, які роблять мову яскравою, насиченою емоційно. Завданням перекладача є не тільки передати український смисл фразеологічної одиниці, але й донести її образність та експресивність. Навіть, коли перекладач має справу із фразеологічною одиницею, образність у якійсь мірі вже стерлася, йому необхідно намагатися передати цю образність при перекладі.

Переклад образної фразеології викликає у перекладача значні труднощі ще й тому, що наявним є небезпека прийняти фразеологічну одиницю за вільне сполучення слів або, виходячи з характеру образу,

помилково пояснювати його значення.

Ось один з яскравих прикладів невміння перекладача відокремити фразеологізм: *She hung up the receiver. "Damn!"*

Someone laughed. "Oh, it's you. Holly! Cheese-parting and red tape as usual! This is the fourth time to-day. Well, I don't care – I'm going ahead. Look! Here's Harrige's list for to-morrow. It's terrific but it's got to be. Buy it all; I'll take the risk, if I have to go round and slobber on him". (J. Galsworthy, *Swan Song*).

Ці слова, зазначає Флор Монт, після четвертої невдалої спроби замовити по телефону харчі для їдальні, де їдять штрейкбрехери під час страйку 1926 року. У перекладі Мінської (1930 р.) це звучало так:

Вона поклала трубку. – Прокляття! – Хтось поруч засміявся. – Ах, це ти, Холлі! Пропонують як завжди окраєць хліба та всіляку чепухню. Ну, більше я не буду турбуватися, я вихожу. Поглянь, тут замовлення Харріджу на завтра.

Прийнявши перше словосполучення за вільне, перекладач перекутила його суть, оскільки переклала «за елементами». Значення фразеологічних одиниць правильно передано в перекладі М. Лоріє:

Вона поклала трубку. – Дідько! – Хтось засміявся. – Ой, це ви, Холлі! Як завжди економлять та тягнуть. Сьогодні це вже четвертий раз. Ну, мені вже все одно. – Я тримала свою лінію...

Перебираючи засоби перекладу фразеологічної одиниці, перекладач повинен враховувати, що вона може володіти багатозначністю. Частіше це є результатом розвитку значень, причому, у ряді випадків нове значення виявляється діаметрально протилежним старому, як це має місце у відношенні фразеологічної єдності *There is no love lost between them*, «вони не люблять один одного», а у Шекспіра означало: «вони люблять один одного».

Добре знання англійської фразеології потребує від перекладача ще й тому, що в контексті англійської автор нерідко використовує не всю фразеологічну одиницю, а лише яку-небудь її частину. У деяких випадках смисл фразеологічної одиниці залишається зрозумілим, неважаючи на те, що вона перекладена в тексті неповністю.

Mr. Polteed smiled, as though saying, "You are teaching your grandmother, my dear sir". У цьому контексті неважко перекласти речення, навіть якщо перекладач не знає фразеологічної одиниці: *to teach one's grandmother to suck eggs*.

Роблячи висновки на базі усього, що було розглянуто та проаналізовано в даній статті, варто зазначити, що незважаючи на складності та багатогранності значень і форм фразеологізмів та на наявність декотрих труднощів використання фразеологізмів у живій розмові, вони є найяскравішим знаряддям вираження емоцій, почуттів

людини.

Англійська мова, з точки зору наявності в ній великої системи фразеологізмів та фразеологічних зворотів, є одною з найбагатших.

Фразеологія складає національну специфіку даної мови, (за випадком декотрих інтернаціональних фразеологічних виразів, які увійшли в ряд мов з одного літературного або історичного джерела), а тому в більшості випадків виявляє складності при перекладі.

Розуміючи, що існування багатьох класифікацій, підходів до вивчення фразеологізмів англійської мови, методів досліджень веде до нескінченної полеміки серед тих, хто працює в галузі фразеології, та можливостей «власноруч» підійти до вивчення даного питання, зацікавлює багатьох людей, які не байдужі до фразеології як науки.

Седых А. Н., Кушнир И. Н.

**ПРИРОДНЫЕ ЗОНЫ ЮЖНОЙ АМЕРИКИ. ИССЛЕДОВАНИЕ:
ПРИРОДНЫЕ УНИКУМЫ Ю. А. ЕДА И ИНТЕРЕСНЫЕ ФАКТЫ
(бинарный урок: география + английский язык, 7 класс)**

Цели урока: а) формировать знания учащихся о природных зонах Южной Америки; выяснить, что характерно для каждой природной зоны, как проявляется высотная поясность в Андах; совершенствовать умение сравнивать, составлять описание, давать характеристики компонентам природы и природных комплексов; б) продолжить формирование умений работать с картами, таблицами, текстом учебника, дополнительной литературой, добывать информацию на порталах Интернета; в) развивать научный кругозор в области географии и информатики; г) воспитывать бережное отношение и любовь к природе.

Компетентности: общение на иностранном языке, информационная компетентность, компетентность в природных науках и технологиях, социальная и общественная компетентность.

Ожидаемые результаты: умение характеризовать особенности природных зон Южной Америки; понимание взаимосвязей между компонентами природы в каждой природной зоне; овладение навыками нахождения, использования географической информации; умение анализировать, обобщать; умение работать с географической картой; планирование деятельности; развитие умения работать в группе; умения излагать свое мнение и принимать позицию другого и участвовать в диалоге; использование знаний иностранного языка в нестандартных ситуациях.

Тип урока: бинарный, нестандартный.

Форма проведения: урок-путешествие, урок-игра.

Оборудование: наглядность, ТЗО, дополнительный материал, картографический материал и пр.

Ход урока

1. Организационный момент: приветствие, проверка подготовки к уроку; вступительное слово учителя географии и английского языка о теме и форме проведения урока.

Класс делится на команды: «5-ый элемент», «Звезды континента», «Фортовые туристы», «Иностранные экспедиторы» для проведения необычайной разноцветной викторины. Каждая команда имеет свое название и зарабатывает определенную валюту («географики», если отвечает на русском языке, и «британики» – на английском; «географик» или «британик» равен 0,5 балла).

2. Актуализация учебной деятельности.

Метод: Разноцветные конверты (сопровождение слайдами)

Синий (географическое положение)

- В каком полушарии находится континент?
- Назовите западную крайнюю точку?
- Какими океанами он омывается?
- Крайняя восточная точка?
- Пролив между Ю. А. и Антарктидой называется?

Красный (рельеф)

- Самая длинная горная цепь на западе материка?
- Озеро черного золота Ю. А.?
- Самая высокая вершина Ю.А.?
- В какой части материка наибольшие запасы железной руды?
- Плоскогорье на северо-востоке материка?
- В какой стране добывается 50% всех изумрудов мира?

Зеленый (климатические особенности)

- В скольких климатических поясах находится Ю. А.?
- Каких климатических поясов нет?
- Какие течения дают максимальное количество осадков?
- Самая холодная часть континента?
- Какой пояс самый влажный?

Желтый (водные ресурсы)

- Самая полноводная река мира?
- Из какого притока она начинается?
- Высокогорно-тектоническое озеро в Ю. А.?
- Как переводится название реки Парана?
- Название водопада, который находится на этой реке?

3. Мотивация учебной деятельности.

- Подведение итогов викторины.
- Опережающее задание: во время ознакомления с новым материалом заполнить словарь новых географических терминов, а также контурные карты.

4. Изучение нового материала.

1. *Характеристика природных зон Южной Америки* (рассказ учителя географии дублируется на английском языке (или наоборот) и сопровождается слайдами).

А) Зона влажных экваториальных лесов – Сельва. Эта зона в Южной Америке занимает большую территорию: вся Амазонская низменность, расположенные у подножия Анд, и часть близлежащего восточного побережья. Влажные экваториальные леса, или, как их называют местные жители, «сельвас», что переводится с португальского как "лес". Почвы красно-желтые ферралитные. Экваториальные леса многоярусны, почти все деревья перевиты различными видами лиан, много эпифитов, среди которых орхидеи. Украшает этот лес – королева рек Амазонка с огромной Викторией-регией. Типичные представители фауны – обезьяны, тапиры, ленивцы, огромное разнообразие птиц и насекомых и хозяин сельвы – грациозный ягуар.

Zone of humid equatorial forests – SELVA .This area in South America occupies large territory: the whole Amazonian lowland, located near the foot of Andes and part of near-by east coast. Wet equatorial forests or, as they are named by locals, "selvas", that is translated from Portuguese as the "forest". Soils are red-yellow ferrallitic . Equatorial forests are multi-layered, almost all trees are intertwined with various types of lianas, many epiphytes, including orchids. Decorates this forest-queen of the Amazon River with a huge Victoria. Typical representatives of the fauna – monkeys, tapirs, sloths, a huge variety of birds and insects and of course the owner of the selva is the graceful jaguar.

Заполнение слайда «Selva»

1. Name: equatorial forest Selva.
2. Geographical position: the Amazon lowland, the foot of the Andes.
3. Soil: red ferrallitic, multi-layered forest.
4. Climate: is humid, there is a lot of precipitation.
5. Water resources: Amazon river
6. Plants: Victoria-regia, orchids, lianas
7. Animals: sloths, jaguars, tapirs, many birds and insects.

Б) Зона саванн и редколесий. Льянос. Этой зоной занята вся Оринокская низменность. Льянос – саванна в северной части материка. Климат теплый. Количество осадков 800–1500 мм в год. Почвы коричневые, красные ферралитные, мангровые. Представляют собой обширные тропические, субэкваториальные и субтропические сезонно затопляемые злаковые саванны, расположенные на северо-западе континента, в бассейне реки Ориноко. Животный мир представлен: муравьями, броненосцами, грызунами и кайманами.

Zone of savannas and woodlands. LIANOS. This zone is occupied by the whole Orinok lowland. Llanos is a savanna of the northern part of the continent.

The climate is warm. The amount of precipitation is 800–1500 mm in a year. Soils are brown, red ferralitic, mangrove. They represent extensive tropical, subequatorial and subtropical seasonally flooded grass savannas, which located in the north-west of the continent, in the river Orinoco basin. The animal world is represented by: ant-eaters, armadillos, rodents and caimans.

Слайд «Savannah (1)»

1. Lianos.
2. Orinka lowland, the northern part of the continent.
3. Brown, mangrove.
4. climate is warm, rainfall-1500 mm per year.
5. river Orinoco.
6. grass savanna.
7. caimans, armadillos, rodents.

В) Кампос – южная часть саванн, которая занимает Бразильское та Гвианское нагорье. Интересно то, что кампос-лимпос это море трав, а кампос-серрадос деревья и кустарники. Климат имеет два сезона: жаркое лето и сухую прохладную зиму. Встречаются деревья, обычно это акации и пальмы, а также мимозы, бутылочное дерево, кебрачо – эндемик, произрастающий на Бразильском нагорье. В переводе обозначает «сломай топор», т. к. древесина у этого дерева очень твердая. Среди животных наиболее распространены: свиньи-пекари, олени, пумы.

CAMPOS is the southern part of the savannah, which occupies the Brazilian and the Guiana Highlands. Interestingly, that campos-limpos is a sea of herbares, and campos with errados are trees and bushes. The soil is brown. The climate has two seasons: hot summer and dry cool winter. There are trees, usually acacias and palm trees, as well as mimosa, bottle tree, kebracho-endemic, growing on the Brazilian highlands. In translation it means "break the ax", because The wood of this tree is very hard. Among the animals the most common: pigs-baker, deer, pumas.

Слайд «Savannah (2)»

1. Campos.
2. Brazilian and Guiana Highlands.
3. Brown.
4. Two seasons hot summer and dry, cool winter.
5. kebracho plants, mimosa, acacia.
6. baker animals (pig), deer, pumas.

Г) Elevation is characteristic for all part of the Andes, but it is most fully represented in the equatorial region. To the height of 1500 m there is a “hot land”. Here grow wet equatorial forests. Up to 2800 m is a moderate land. Tree ferns and coca bushes grow here, as well as bamboo and quinine tree. Up to 3800 – zone of crooked or belt of low-growing high-mountain forests. Up to 4500 m lies PARAMOS – a zone of high-mountain meadows. Soils are various,

depending on the elevation belt. A bright representative is the tree-polylepis. The animals of the Andes are: condor, llama and pumas.

Высотная поясность характерна для всего участка Анд, но наиболее полно она представлена в области экватора. До высоты 1500 м находится «жаркая земля». Здесь произрастают влажные экваториальные леса. До 2800 м – это умеренная земля. Здесь произрастают древовидные папоротники и кустарники кока, а также бамбук и хинное дерево. До 3800 – зона криволесья или пояс низкорослых высокогорных лесов. До 4500 м лежит парамос – зона высокогорных лугов. Почвы разнообразные, зависят от высотного пояса. Ярким представителем является дерево полилепис. Животные Анд – это кондор, лама и пума.

Слайд «Andean zone»

1. West coast, equatorial region.
2. Height 1500 is hot land, up to 2800 is moderate earth.
3. Paramos-alpine meadows.
4. Soils and climate depend on altitude.
5. Bamboo, chpnnoe tree, high mountain meadows.
6. Lama, Puma, Condor.

Д) Semi-desertand desertzone. Patagonia. This zone is located in the “rain shadow” of the Andes, as mountains block the path of the wet air masses. The soils are poor, brown, gray-brown and gray-brown. There are only cacti and cereals. However, for a short time, Patagonia is covered with flowers: lupine and modest flowers from the family of the milkweed. There are also a plant Araucaria. Animals include gray fox, Patagonian hare mara, guanaco and others.

Зона полупустынь и пустынь. Патагония. Эта зона расположена в «дождевой тени» Анд, т. к. горы перегораживают путь влажным воздушным массам. Почвы бедные, бурые, серо-бурые и серо-коричневые. Скудная растительность, преимущественно кактусы и злаки. Однако на непродолжительное время Патагония покрывается цветами: люпином и неприхотливыми цветами из семейства молочайных. Выделяется растение араукария. Среди животных: серая лисица, патагонский заяц-мара, гуанако и другие.

Слайд «Patagonia»

1. “rain shadow of the Andes”
2. buro-gray, gray-brown,
3. The climate is harsh with little rain.
4. cactuses and cereals
5. gray fox, Patagonian hare-mara, guanaco.

2. Работа с контурными картами: после каждой презентации нанести природную зону на карту. План описания природной зоны дан вначале на слайде (расположение; почвы, поверхность; климатические особенности (осадки, температурный режим); водные ресурсы;

органический мир).

3. Выступление брейнер-тренеров, которые рассказывают об уникальных природных уникамах Ю. А. (сообщения учащихся). Во время сообщений учащихся применяется метод «картографическая мозаика».

1 брейн-тренер. Гора Рорайма. Природная достопримечательность расположена на территории трёх государств одновременно. Большая её часть принадлежит Венесуэле. Другими странами-хозяйками Рораймы являются Бразилия и Гайана. Столовая гора находится в юго-восточной точке Национального парка Канайма, принадлежащего Венесуэле. Рорайму называют высочайшей тепуи Венесуэлы. Самая высокая часть горы достигает отметки 2810 м. Посещать гору Рорайму в сезон дождей не рекомендуется. Словом «тепуи» (или «тепуй») индейцы племени пемон, живущего в окрестностях Рораймы, именуют не только столовые горы. Прежде всего, так называют обитель богов. Одна из легенд гласит, что на горе когда-то жила богиня Куин. Она стала праматерью всех людей на Земле по аналогии с библейской Евой. Местные жители никогда не поднимаются в «обитель богов». Современные учёные не смогли разгадать всех загадок Рораймы.

2 брейн-тренер. Водопад «Анхель». Может, это и не такой живописный водопад, как Игуасу, Виктория и Ниагара, но зато он самый высокий в мире – водному потоку Анхеля приходится пролететь почти километр, чтобы достичь земли! Водопад Анхель в 20 раз выше, чем Ниагарский водопад! Высота падения настолько велика, что, прежде чем достичь земли, вода расплывается на мельчайшие частички и превращается в туман. Туман можно ощущать даже за несколько километров от водопада!

3 брейн-тренер. Озеро Титикака. Высоко над уровнем Мирового океана в кольце снежных вершин Анд – вот где находится Титикака; это самое легендарное и уникальное озеро Южной Америки. Каждый посещающий данный континент непременно желает своими глазами увидеть это чудо природы. Общие факты: Титикака – один из самых крупных пресноводных водоемов Южной Америки. Озеро, имеющее площадь 8300 кв. км., достаточно глубокое: есть участки до 140 м., а в некоторых местах глубина достигает и все 280. Местность, где находится Титикака, заселена многочисленными племенами, в том числе уникальными уру. Они живут на островах, которые сами же плетут из обычного тростника.

4. Лаборатори «Гурмания».

Учитель английского языка: О чем вам говорит это слово (прогнозированный ответ).

Учитель географии: Многие ученые утверждают, что Ю. А. – родина многих овощей и фруктов. Так ли это? Некоторые нам с вами

знакомы. А вот многие нет.

Учитель английского языка:

– Children, what fruit and vegetables do u know?

– Why are they useful? What vitamins are there in this fruit?

А сейчас я приглашаю ИГРОМАСТЕРА, который с помощью своей техники увлечет нас в увлекательную беседу. Я буду рассказывать вам интересные факты, а наш игромастер будет задавать наводящие интересные вопросы.

1) Guys, u know, that the sunflower is a flower of the sun. Its inflorescences always turn towards the sun.

Игромастер: Что напоминает расположение семечек, которые растут в подсолнухе? (спираль). А что человек может делать из подсолнуха?

Учитель географии: А вы знаете, что Ю. А. является родиной многих овощей и фруктов, например, подсолнуха. Но не стоит забывать, что подсолнух растет и в Украине и является одним из символов нашей страны.

2) I have heard, that corn is the third bread of humanity.

Игромастер: – Как вы думаете, кто первым мог привезти кукурузу в Европу? (Христофор Колумб)

– Какое второе название имеет кукуруза во всем мире? (маис)

– А как правильно нужно готовить кукурузу? (на английском)

3) Do u know, to grow tomatoes began tribes of local Indians in South America about 8–9 thousand years ago and Indians called them holy.

Игромастер: – Как вы думаете, какое второе название получил помидор в Италии? (Существует по меньшей мере 10 000 разновидностей томатов. Самый маленький помидор имеет менее 2 см. в диаметре, а самый большой достигает веса почти в 1,5 кг.)

4) I have read, that In fact, in botany, chili peppers are considered berries. Chile perfectly kills harmful bacteria in food.

Игромастер: – Что помогает снять жжение, когда съешь перец чили?

5) *Учитель географии:* Существует много исторических факторов по поводу первого использования картофеля в Европейской кухне. Это всего лишь одна из историй.

– Potato flowers originally used for decoration, for example for hats, dresses, bags. According to one of the versions, one farmer threw potato tubers closer to the fire, and they are baked. The taste of potatoes was so open. На долгие времена в большом разнообразии прижился картофель и на нашей кухне.

Игромастер: – Ребята, как вы думаете, плоды картофеля ядовитые?

5. *Учитель английского языка:* Ребята, а сейчас предлагаю каждой

команде сыграть в *лото-гурманию*. Мы с вами повторили названия овощей и фруктов. Ваша задача выбрать именно те растения, которые характерны для Ю. А. (изображение овощей и фруктов на слайде).

5. Информация об некоторых проблемах сельвы и пампы (слово учителя географии).

5. Рефлексия: Карта Ю. А., на ней учащиеся обозначают природные зоны и распределяют наклейки с различными названиями овощей и фруктов.

6. Домашнее задание: Составить сканворды по природным зонам Южной Америки.

Семергей Д. В., Рябініна І. М.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ШКІЛЬНОГО ТА СТУДЕНТСЬКОГО СЛЕНГУ

Мова, як будь-який живий організм, безперервно еволюціонує, збагачуючись різноманітними мовними засобами. Найбільш рухомою та гнучкою є лексична система мови, що змінюється динамічно та постійно разом із розвитком того чи іншого мовного колективу, відбиваючи зміни в суспільстві та сучасні тенденції.

Метою зазначеної статті є розкриття шляхів формування молодіжного сленгу в сучасній українській мові, визначення джерел виникнення сленгізмів, зосередження уваги на помірному та вибіркового використанні молодіжного сленгу в повсякденному спілкуванні та засобах масової інформації зокрема.

Останнім часом поширеним є залучення сленгових одиниць до вживання в засобах масової інформації, мовлення теле- та радіопередач тощо. Це пояснюється тим, що автори намагаються наблизити їх до кола слухачів (читачів), надати відтінку молодіжної розкутості. Це підтверджує наявність величезного впливу сленгу як вияву молодіжної культури на людей різного віку.

Поява нового слова є наслідком боротьби двох тенденцій – розвитку мови та її збереження. Неологізми найчастіше утворюються з прагматичними цілями комунікації в конкретний момент часу, у конкретній ситуації спілкування [1, с. 128]. Поява неологізмів зумовлена екстралінгвістичними факторами, такими, як швидкий розвиток суспільства, техніки й технологій, виникнення нових реалій, які потребують відображення в мові, а також і суто мовними потребами.

Слід зазначити, що будь-яка мова – живе явище, що вербалізує буття конкретної культурно-історичної доби. Більшість нових сленгових слів виникають та еволюціонують цілком природним чином у конкретних ситуаціях. Крім того, кожному новому поколінню також потрібні деякі нові слова, щоб пояснити свій, інший погляд на ті речі, що існували

раніше. Цей погляд відображає зокрема й культурно-історичну ситуацію, що змінюється.

Передовсім сленг є засобом маркування приналежності мовця до певної соціальної групи. Інакше кажучи, сленг – це мовний засіб виокремлення маленької групи у великому суспільстві. Водночас відділяючись від одних і наближаючись до інших, людина певним чином самовиражається. Окрім цього, літературна мова чи діалект досить часто не надають можливості висловити думку стисло та емоційно. Привабливість сленгу полягає в тому, що його іноді дещо грубувата лексика дозволяє надати мовленню експресивного забарвлення, що особливо суттєво для молоді. Молодіжна мова відображає нестійкий культурно-мовний стан суспільства, що балансує на грані літературної мови та жаргону.

Сленг традиційно протистоїть офіційній загальноприйнятій мові і повністю зрозумілий тільки представникам вузького кола осіб. Однак при тому, що сьогодні, як стверджують дослідники, провалля між правильним мовленням і сленгом розширюється з кожним днем у зв'язку не лише з демократизацією, а й із вульгаризацією громадського життя, сленг накладає свій відбиток на стиль життя всієї планети.

С. Флекснер вважає молодь найактивнішим елементом, який створює сленг. Отже, студентський сленг формується навколо ядра корпоративних жаргонів, серед яких молодіжні жаргони становлять особливий інтерес. Як найбільш поширені, можна виділити жаргони школярів і студентів. Вони ж, у свою чергу, поділяються на більш дрібні соціально детерміновані та локально обмежені корпоративні жаргони. Прикладом студентських сленгів можуть слугувати корпоративні жаргони студентів Оксфорду та Кембриджу. Те ж саме явище є характерним і для американського студентського сленгу, оскільки практично кожен університет або коледж має свій, відмінний від інших, лексикон. Дещо інша ситуація спостерігається в українському молодіжному та студентському сленгах. Унаслідок забуття традицій закритих аристократичних шкіл та вищих навчальних закладів на території України та країн СНД (лише останнім часом ця традиція почала відновлюватися), українські корпоративні жаргони являють собою більш відкриті лексичні системи, ніж англійські та американські корпоративні жаргони й, унаслідок цього, більшою мірою піддаються впливу інших корпоративних жаргонів. На особливості корпоративних жаргонів шкіл та вищих навчальних закладів впливає специфіка тих чи інших навчальних установ. Відповідний вплив мають також соціальний статус студентів і регіональні різновиди жаргонів.

Стосовно інших видів молодіжного сленгу, то можна також відзначити деяку невідповідність між американськими та українськими

жаргонами. Сучасні молодіжні жаргони зазвичай не мають історії, вони змінюють один одного, їх лексикони дуже рухомі. Так, у США за останні 35–40 років виникли популярний жаргон бітників, що поступився місцем жаргону хіппі; пізніше з'явився жаргон панків, яппі. Для України особливим для вивчення нелітературної лексики став початок 90-х років. У той час як західний світ пережив і вичерпав потужну культурну революцію (увага до соціальних аутсайдерів, неформальних субкультур, сексуальна революція, феміністичні рухи), що викинуло на поверхню весь мовний маргінал, для пострадянських країн таким поштовхом стало набуття незалежності. Практично будь-якому молодіжному рухові відповідає свій корпоративний жаргон. Вшановування того або іншого молодіжного жаргону залежить від мінливості моди, зміни захоплень, правового статусу молодіжних організацій, соціального положення носіїв даного жаргону тощо.

Яскравим прикладом мінливості сленгу може слугувати розвиток синонімії. В англійській мові таким прикладом може виступити ланцюжок синонімів, що позначають «дурень», «ідіот», зареєстрованих із 1986 по 1988 роки словником «The Longman Register of New Words»: *an airhead, a benny, a dickhead, a dink, a dork, a meat-head, a rubblehead*. В українській мові на прикладі «Словника сучасного українського сленгу» можна простежити наступні синоніми слова «дурень», «ідіот», зібрані за проміжок 1998–2004 рр.: *аут, бізон, ботинок, відстрілок, валянок, дрїзд, дурбелік, клавесин, ручник, шлепер*.

Результати досліджень показали, що найбільш стійкою й історично старою є лексика, що відображає «професійні» особливості та обов'язки студентів, найменш стійка лексика – та, що пов'язана з побутовою стороною студентського життя, яка є, відповідно, найбільш соціально, економічно й політично обумовленою.

Отже, через свою надзвичайну гнучкість і рухливість сленг постійно змінюється, з'являються нові слова, а вже існуюча лексика може набувати нового значення. Тобто сленг будується як із нових, що постійно виникають у процесі спілкування, так і з відомих слів, але в новому їхньому застосуванні. Так, при розгляді студентського та молодіжного сленгу в цілому чітко простежується залежність деяких мовних явищ від життя суспільства, його історії і конкретних політичних, економічних, соціально-культурних та інших позамовних чинників. Це є характерним як для англійського, так і для українського студентського та молодіжного сленгів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бибик С. Стильова розмовна мова та розмовна лексика. *Культура слова*. 2011. Вип. 74. С. 59–65.
2. Клименко Н. Ф., Карпіловська Є. А., Кислюк К. П. Динамічні процеси в сучасному українському лексиконі. Монографія. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго,

2008. 336 с.

3. Митрофанов Е. В., Никитина Т. Г. Молодёжный сленг (опыт словаря). Москва, 2005. 278 с.

4. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ ст. (на матеріалі мови засобів масової інформації). Київ: Вид. Центр КНЛУ, 2003. 388 с.

5. Ужченко В. Д. Актуальні питання розвитку української мови. Луганськ: Альма-матер, 2005. 216 с.

6. Фурса О. С., Мосенкіс Ю. Л. Український молодіжний сленг як динамічний феномен: Стан та перспективи досліджень, мовні контакти, галузі сленгу. Київ: Альфа друк, 2008. 52 с.

Сєдих А. М., Кушнір І. М.

КОРИСНІ КОПАЛИНИ УКРАЇНИ. ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ, ВИКОРИСТАННЯ ТА ПОШИРЕННЯ (бінарний урок: географія + німецька мова, 8 клас)

Мета уроку: – навчальна: поглибити знання про особливості різних видів корисних копалин; ознайомити учнів з новим лексичним матеріалом з німецької мови за темою «Корисні копалини»; вчити створювати описовий текст, правильно вживати наукову термінологію; сформувати уявлення про багатства і різноманітність корисних копалин України; виявити закономірності їх поширення; формувати навички монологічного, діалогічного мовлення; навички аудіювання, читання, письма;

– розвиваюча: розвивати картографічні навички та навички аналітичного мислення; удосконалювати вміння правил вживання часових форм дієслів (теперішній час) та безособового займенника (man);

– виховна: виховувати відповідальне ставлення до природних ресурсів; почуття патріотизму, любові до рідного краю; повагу до надбань України та інших держав.

Очікувані результати: учні зможуть дати поняття що таке корисні копалини, наводити приклади корисних копалин щодо їх використання; встановлювати зв'язки корисних копалин із тектонічними структурами, геологічною будовою території; називати різні агрегатні стани корисних копалин; пояснювати суть і значення корисних копалин у господарській діяльності людини.

Компетентності: спілкування державною та іноземними мовами, інформаційна компетентність, компетентність в природничих науках і технологіях, соціальна та громадянська компетентність.

Форми та методи: фронтальне опитування, дослідницько-пізнавальний, репродуктивний метод, «Мозковий штурм», метод «Дивуй», «Практичний географ», використання інтерактивних технологій.

Тип уроку: інтегрований, нестандартний.

Форма уроку: урок-подорож.

Наочність: ТЗН, слайди за розділами, карта України, додатковий матеріал – лист путівник, учбові набори корисних копалин тощо.

Хід уроку

I. Організаційний момент (слайд).

Учитель географії: Добрий день шановні діти та гості нашого уроку. Сьогодні на вас чекає багато цікавих моментів та відкриттів. У мене для вас є цікаве повідомлення. На електронну пошту нашої школи надійшов лист німецькою мовою.

Учитель німецької мови читає та перекладає.

Guten Morgen, meine Kinder! Wie geht's euch? Wir haben einen Brief aus Berlin bekommen, von den Schülern der 8 Klasse. Sie arbeiten am Wissenschaftsprojekt «Erstaunliche Bodenschätze». Sie waren überrascht von der reichen mineralische Rohstoffbasis unserer Region. Sie schlagen vor, an diesem Projekt teilzunehmen und so viele Informationen wie möglich über die geologische Vergangenheit und die natürliche Umgebung unserer Region zu geben.

Учитель географії: Шановні діти. Зверніть увагу на ваші парти. У лівому кутку парти ви побачите лист для нотатків, з яким ви будете працювати протягом уроку, потім вони будуть зібрані й оцінені.

II. Актуалізація навчальної діяльності.

Учитель географії: Для того щоб відповісти на цей лист, ми повинні провести невелику опитувальну роботу, за кожну правильну відповідь ви отримуєте 1 бал. Отже запитання на слайді, відповіді ви записуєте до листа для нотатків.

Міні конкурс «Практичний географ» (слайд)

Питання: – Згадайте, під дією яких процесів формувалася земна кора у докембрії? (внутрішні сили Землі)

– У який період відбулося найбільше для всієї геологічної історії України поширення морських площ? (мезозойська ера – кам'яновугільний період)

– Як називається ділянка платформи, фундамент занурюється на глибину та перекритий осадовим чохлам? (плита)

– Ця тектонічна структура є найдавнішою ділянкою на території України та Європи (український щит)

– В давніх глибинних розломах іноді зміщуються пласти, до чого це може призвести? (землетруси)

– В яку епоху сформувалися складчаста система Карпат та складчасто-брилова система Кримських гір? (альпійська епоха гороутворення)

– У пісковицях біля м. Дружківка були знайдені скам'янілі стовбури дерев, яким понад 300 млн. років – це ... (араукарії)

– Які породи вкривають майже 70% території України і є основою сучасного ґрунту, що визначається великою родючістю? (леси)

Учитель географії: На слайді ви побачите правильні відповіді.

Порівняйте їх із своїми відповідями та занотуйте кількість балів у лист.

З курсу загальної географії ви повинні знати, що таке корисні копалини? Хто дасть мені відповідь на це запитання? (слайд). В якому агрегатному стані вони перебувають? (слайд).

III. Мотивація навчальної діяльності.

Учитель географії: Людина завдяки своїй господарській діяльності, має все необхідне для підтримки та полегшення її існування.

Учитель німецької мови: У листі для нотатків справа ви побачите запитальні хмаринки. Дайте відповідь та запишіть потрібне слово до листа для нотатків, але завдання буде більш ускладнене, відповіді ви повинні записати німецькою мовою.

У воді родилася, а води боїться. (сіль) – Salz

Що росте на камені? (пісок) – Sand

Не горить, а гасити доводиться. (вапно) – Kalk

Чорне, блискуче, всіх людей гріє. (вугілля) – Kohle

Біла сніжна королева чекає на свого кавалера. Всім смакує, властивостями дивує? (сіль) – Salz

У надрах він тверденький, на виробництві м'якенький, як почнемо будувати, зразу стане затвердівати (мергель) – Mergel

Легкий та пористий, він дивовижний та чудний (черепашник) – Muscheln

З нього робилися античні будови та єгипетські піраміди (піщаник) – Sandstein

Висновки вчителів.

MINERALIEN

SALZ



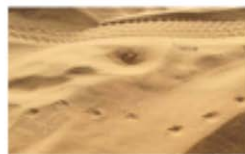
Muscheln



KALK



SAND



MERGEL



KOHLE

SANDSTEIN



IV. Вивчення нового матеріалу.

Учитель географії: Як ви вважаєте навіть людині корисні копалини (прогнозована відповідь). І як ми з вами зазначили, вони мають свою класифікацію. Увага на слайд «Класифікація корисних копалин».

– Які види належать кожній групі?

Слайд «Магматичні»

Слайд «Метаморфічні»

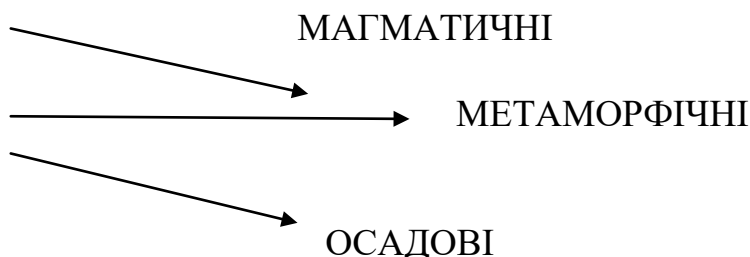
Слайд «Осадкові»

Учитель німецької мови: Оберіть із словничка необхідні німецькі слова та занотуйте їх до листа для нотатків.

Geographie /Erdkunde – Deutsch

BODENSCHÄTZE – Корисні копалини

Кам'яна сіль – Steinsalz	Черепашник – Muscheln
Граніт – Granit	Базальт – Basalt
Гнейс – Gneis	Кварцит – Quarzit
Крейда – Kreide	Торф – Torf
Пенза – Penza	Лабрадорит – Labradorit
Графіт – Graphit	Мармур – Marmor



Учитель географії: Багатства надр зумовлені поширенням різних тектонічних структур, що їх заповнювали породи різного походження і віку протягом тривалого геологічного часу. Слайд (походження та розміщення). На території України цікава геологічна та тектонічна будова, яка зумовила різноманітність корисних копалин.

Завдання: за допомогою тематичних карт заповніть таблицю та встановіть відповідність між зонами поширення корисних копалин та рельєфними утвореннями (робота у листах для нотатків)

Учитель географії: Отже пора рушати у подорож, щоб здобути більш цікавий матеріал для відповіді нашим німецьким друзям.

Учитель німецької мови: На скільки добре ви знаєте свій край? (виконання тесту)

Meine Kinder, Ich habe für Sie ein kleines Quiz vorbereitet. Also beginnen wir!

1. Місце знаходження Донецької області (Südosten)
 - a) Westen; b) Nordosten c) Südosten d) Süden
2. Які краєвиди є в нашій місцевості?

a) Ebene b) **Steppe** c) Salzsee d) frischer See e) Waldsteppe
f) Tal

3. Головна височина Донецької області – це.....**Donezk Grat**

Neben welchem Fluß liegt Donezk Grat? – **Neben dem Siwerskyj Donez.**

Und wer weißt, was ist der höchste Punkt? – **Anhöhe von Sawur-Mohyla**

4. Як ви гадаєте, що знаходиться на півдні?

Das Asowsche Hochland. Dort gibt es einsame Hügel.

Und was ist der höchste Punkt? – **Mohyla – Hontscharycha – 378 Meter**

5. Діти, ви знаєте, що в Донецькій області дуже потужна мінерально-сировина база. А скільки видів корисних копалин знаходиться в цій місцевості?

a) 30 b) 25 c) **50** d) 60

Учитель географії: На те є свої пояснення. Донецька складчаста область – складна геологічна споруда. В центральній частині вона складена потужними (до 18 км) кам'яновугільними і соленосними товщами переважно мезозойсько-кайнозойського віку. Осадкові відклади прорізані численними кварцовими жилами, з якими пов'язані родовища самородного золота, поліметалів і ртуті. Характерною особливістю геологічної будови є наявність потужних відкладень кам'яновугільної системи.

Осадочний чохол сягає потужності 3–5 км. І має велике різноманітність покладів осадочних порід. Наш край складається з площ геологічних відслонень. Найдавніші осадочні породи Донбасу маємо в девонських покладах, відслонення вапняків еленівських кар'єрів.

На півночі маємо широку смугу з вапняками, пісківцями, глинястими сланцями. Між цими нашаруваннями – прошари кам'яного вугілля. Товща кам'яновугільних нашарувань (сягає кількох кілометрів) доводить, що вони утворювались протом дуже довгого часу – не одного мільйону років. Наближаючись до Артемівська, маємо відслонення Пермського періоду що належить солі та гіпсові.

Учитель географії: Зараз я запрошую експерта геологічної розвідки.

Експерт: Із матеріалів натураліста Станіславського.

Усі знають, що в Україні є дві гірські зони: Карпатські і Кримські Гори, але мало хто здогадується, що на сході нашої країни є третя гірська система – це Донецький кряж. Однак, Донецький кряж є дуже древніми горами, які доживають свого віку і безнастанно руйнуються стихіями вітру і води. І хоча Донецькі гори ніколи не вирізнялись значними висотами, але десятками мільйоноліть вони височіли над довколишніми морськими

водами.

Упродовж своєї 300-мільйонолітньої геологічної історії Донецький кряж виступав то морським дном то островом, то частиною материка, оскільки Скіфська плита знаходилась у, так званій, рухомій зоні, де відбувалось занурення океанічної плити Палеотетису під материкову плиту Лавразії-Пангеї. Таке занурення спричинило утворення прогину, у якому впродовж девону-карбону (420–300 мільйоноліть тому) накопичувались осадові породи. Під натиском Гондвани прогин кількасот разів то підіймався над морем, то опускався під воду, в наслідок чого утворились потужні відклади осадових порід перешаровані кам'яним вугіллям – антрацитом.

Учитель географії: І зараз ми маємо змогу ознайомитися з деякими з них.

Seht bitte an das Bildschirm! Wir haben ein Wortschatz.

Wortschatzarbeit – Словниковий запас

Mineralien	Farbe	Bedingung- стан	Bedeutung
Salz	weiß	stark, spröde (крихка)	Medizin, Lebensmittel, Chemische Industrie
Mergel	grau	weich	Aufbaumaterialien
Sandstein	gelb	weich	Aufbaumaterialien
Kohle	schwarz	stark	Treibstoff - паливо
Kreide	weiß	weich	Konstruktionsrohstoffe – буд. сировина
Kalkstein	weiß- grau	weich	Konstruktionsrohstoffe – буд. сировина
Muscheln	gelb, weiß	weich-stark	Nahrungsmittel – харчова добавка, zum dekorieren

Приклади діалогів

1) – Was ist das?

– Das ist Salz.

– Oh toll, Welche Farbe ist es?

– Es ist weiß.

– Wo kann man es benutzen?

– Man benutzt Salz im Medizin, ins Lebensmittel und Chemieindustrie.

2) – Das ist Kohle, stimmt das?

– Ja, das ist richtig. Was weißt du über sie?

– Nicht viel, Ich weiß das sie ist schwarz und stark.

– Weißt du, das man Kohle als Treibstoff benutzt?

– Ja, natürlich. Wir haben das im Geografiestunde gelernt.

Записати у лист для нотатків.

V. Рефлексія:

Яка була тема уроку?

Який зв'язок був встановлений?

Урок вам сподобався?

За допомогою чого він був цікавий?

Яке значення має подорож?

Вчитель географії: Отже ви зрозуміли, що Донецька область має цікаву геологічну історію та багато видів корисних копалин. Але, звісно, є проблеми. Забруднення докiлля, ґрунтів, води. Як ви розумієте вислів «Знаючи проблему – знайдемо рішення»?

Зробимо висновок. Донецька область багата на корисні копалини. Нанесіть у контурну карту головні корисні копалини нашого регіону.

VI. Домашнє завдання:

Географія: Прочитати § 20, підготувати інформацію про паливні корисні копалини, описати проблеми забруднення нашого краю.

Німецька мова: Написати листа другу до Німеччини.

Сечка С. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Активне запозичення іноземних слів було визначальною рисою англійської мови на протязі багатьох століть її історії. Запозичення стають можливими завдяки міжнародним контактам, і, серед іншого, політика безпосередньо впливає на цей процес. У свою чергу, політична лексика також може збагачуватися за рахунок привнесення в мову іноземних слів.

Саме поняття *politics* визначається як: «the activities associated with the governance of a country or area, especially the debate between parties having power» [2].

До цього визначення належать: «the activities of governments concerning the political relations between states; a particular set of political beliefs or principles; the academic study of government and the state; the principles relating to or inherent in a sphere or activity, especially when concerned with power and status» [2].

Таким чином, зміст даного терміна в англійській мові складають державне управління, міжнародні відносини, а також сукупність політичних поглядів і принципів.

Перейдемо до розгляду поняття «політична лексика». Безумовно, її склад надзвичайно широкий і неоднорідний, так як вона охоплює терміни, що мають відношення до державного устрою, виборчої системи і виборів; дипломатичні терміни; юридичні терміни; військову лексику; економічну лексику. Отже, політичний словник становить лексика всіх сфер, які мають відношення до отримання, утвердження, здійснення і утримання влади.

Словотворчі моделі, що включають в себе грецькі і латинські елементи, як і раніше залишаються продуктивними в на сьогоднішній день, що може бути проілюстровано такими недавно виниклими термінами, які мають стилістичні відмінності:

Anti (-) globalism. Даний інтернаціоналізм, що означає протистояння процесу глобалізації і домінування транснаціональних корпорацій, складається з грецької приставки *anti-*, латинського кореня і суфікса *-ism*, грецького за походженням, але з'явився в англійській мові через латинь [3].

Democratatorship: «A dictatorship that pretends to be a democracy by holding sham or fixed elections» [8]. Ця неологема являє собою поєднання слів *democracy* і *dictatorship*, що мають, відповідно, грецьке та латинське коріння.

Europhile: «A person who admires Europe or is in favour of participation in the European Union» [2]. Друга частина даного визначення є семантичним неологізмом, тобто порівняно нове значення терміна, раніше вживалася тільки в першому значенні. Обидва кореня справжнього слова мають грецьке походження.

Для позначення нейтральної базової політичної термінології Е. І. Шейгал пропонує термін «політичні константи» [1]. Другий рівень лексики політичного мови складають «оціночно-марковані базові політичні терміни», тобто слова, що мають відношення до політичного устрою держави або до політичних поглядів. Подібні слова (наприклад, назви партій і політичних рухів) можуть використовуватися як в позитивних, так і в негативних контекстах і, в залежності від цього, змінюється їх конотативна складова.

До третьої групи дослідник відносить злободенну лексику: найменування нових політичних ініціатив і політично значущих подій; гасла; слова, утворені від імен діючих політиків.

Однак є доцільним доповнити таку класифікацію, виділивши окремим пунктом політичний жаргон. Значна кількість політичних термінів походить з французької мови: *authority*, *coup d'etat*, *government*, *parliament*, *regime*, *sovereign* тощо. Через французьку мову в англійській також прийшов ряд латинських і грецьких слів, що стосуються сфери політики. До перших належить, наприклад, *debate*, *party*, *plebiscite* і *president* [2], а до других – *democracy* і *ideology* [2], також належать до числа інтернаціоналізмів.

Потік французьких слів хлинув в англійську мову після норманських завоювань, коли терміни, пов'язані з управлінням, законодавства та судочинства були, природно, введені в першу чергу, і з плином часу їх кількість поступово збільшувалася. Крім цього, сучасна політична лексика англійської мови включає в себе кілька

широковживаних слів, запозичених з інших романських мов. Наприклад, слово *ballot*, італійське за походженням, зараз означає «виборчий бюлетень», було запозичене зі значенням «кулька, що використовується для голосування» [7].

Іншим прикладом є слово *filibuster*, що означає навмисне затягування обговорення будь-якого питання з метою зриву голосування. Дана лексична одиниця, прийнята українською мовою у вигляді слова «флібустьєр», що походить з іспанської мови [7]. Ще одна група слів складається з лексичних одиниць, утворених від власних назв. Подібні деривати найчастіше досить швидко втрачають свою актуальність, переходячи на периферію політичного словника, коли пов'язані з ними особи або події перестають бути предметом обговорень широкої публіки або йдуть у минуле. Так сталося, наприклад, зі словами *Gorbimania*, *McCarthyism*, *Reaganomics*. Проте, існує виняток: компонент *-gate*, частина імені власного *Watergate*, який має значення «реальний або передбачуваний політичний скандал» [3].

Хоча Вотергейтський скандал вибухнув ще в 1970-ті рр., використання *-gate* як словотворчого елемента закріпилося в англійській мові. Серед новітніх лексем, що мають в своєму складі даний компонент, можна виділити *Robogate* (альтернативне написання: *Robo-Gate*), назва скандалу, пов'язаного з порушеннями в ході канадських федеральних виборів в 2011 році [5], і *Cashgate*, корупційний скандал в Малаві, вибухнула в 2014 році [4].

Звернемося до ряду слів, утворених від імені і прізвища президента США Барака Обами. Його прізвище є основою кількох прикметників, утворених префіксальним способом: *anti-Obama*, *proObama*, *pro-Obama*. До іменників належать слова: *Obamaphobia* і її протилежного, *Obamamania*, утворені з використанням грецьких елементів, здатних поєднуватися з будь-яким ім'ям власним; документ *Affordable Care Act* носить розмовну назву *Obamacare*; молодих афроамериканців іноді називають *Obama Generation*, або просто *Generation O*. [6]; нарешті, існує *Baracknophobia* [6], слово-гібрид, що об'єднало в собі слова *Barack* і *agaphnophobia* і служить для іронічного опису негативного ставлення до Барака Обами.

Підводячи підсумок, необхідно зазначити, що більшість політичних констант англійської мови мають латинське чи французьке походження, так як протягом століть ці мови були пов'язані із владою і статусом. Що стосується злободенної лексики і політичного жаргону, то лексичні одиниці, що належать до цих груп, в основному, утворені шляхом формування словосполучень і складання слів, які прийшли з різних мов, і визначення серед них домінуючі частини є неможливим. До теперішнього моменту в англійській мові фактично припинився процес запозичення іноземних слів для цілей політичної комунікації. Навпаки, так як

англійська мова сьогодні має статус міжнародного засобу спілкування, вона є основним джерелом поповнення політичного словника для багатьох інших мов, в тому числі, українського.

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. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. Москва: АСТ, Астрель, 2001. 624 с.
4. Чесноков П. В. Основные единицы языка и мышления. Москва, 1966. 287 с.
5. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса : дисс. д-ра филол. наук: 10.02.01, 10.02.19. Волгоград, 2000. 434 с.
6. Cohen D. Obama: The historic front pages. W.: Sterling, 2009. 224 p.
7. Glaberson W. U.S. May Permit 9/11 Guilty Pleas in Capital Cases. *The New York Times*. 2009. № 3.
8. Hope C. Britain could intervene militarily in Syria in months, UK top general suggests. *The telegraph*. 2012. № 6.

Сивочуб Т. Н.

АБЗАЦ КАК ЧАСТЬ ТЕКСТА

Научный руководитель –

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

Абзац (нем. Absatz «раздел, часть текста») – отрезок письменной речи, состоящий из одного или нескольких предложений. Абзац, обозначая своего рода «цезуру», является единицей членения текста, промежуточной между фразой и главой, и служит для группировки однородных единиц изложения, исчерпывая один из его моментов (тематический, сюжетный и т. д.). Выделение фразы в особый абзац усиливает падающий на неё смысловой акцент. Абзац способствует правильному и быстрому восприятию текста.

Итак, абзац в первую очередь призван выступать своеобразным элементом разделения текста на четко определенные элементы. Такое предложение позволяет говорящему или же пишущему человеку четко и ясно определить тему, а также строго придерживаться ее при развитии других предложений. Читатель или же слушатель на основании такой структуры речи или же текста имеет возможность четко определить предмет речи, а также удержать его в памяти, пока не будет сформирован иной предмет речи.

Когда речь идет о письме, то начинать каждый абзац следует исключительно с определенного отступа от основной линии. Данный отступ делается для того, чтобы был произведен процесс своеобразного привлечения читателя. Разделение на абзацы означает, что формируется

переход речи от одной мысли к совершенной иной.

Абзац – часть текста, в котором предложения объединены одной микротемой. Предложения в абзаце связаны логически и грамматически. Каждый новый абзац отражает новый этап в развитии действия, характерную особенность в описании предмета речи, ту или иную мысль в рассуждении.

Первые предложения абзаца называют абзацным зачином. Абзацный зачин – основная часть абзаца текста; она составляет наиболее важное его содержание. Последующие предложения – комментирующая часть: в ней раскрывается, разъясняется, комментируется то, что заключено в первом предложении.

Сразу же следует сказать о том, что структура абзаца сопоставима со структурой строения сложного синтаксического целого. Это зачин, общая информация и концовка.

Существует также такое понятие, как канва текста. И именно фразы-зачины, которые стягиваются вместе, образуют содержательную канву текста.

В абзаце может и не быть зачина как такового. Стержневая фраза абзаца (главная в тематическом, логическом, содержательном плане) может стоять в начале абзаца, в конце абзаца или сама выступать в роли отдельного абзаца. Более того, в абзаце может быть несколько стержневых фраз, если он велик по объему и включает в себе ряд тема-рематических последовательностей. Абзац может разорвать одно тема-рематическое объединение (одно сложное синтаксическое целое).

Объем и структура абзаца всецело связаны с волей автора, его установкой (с ориентацией, конечно, на видовые и жанровые признаки текста), наконец, его личными пристрастиями, особой манерой письма.

Части сложного синтаксического целого легко объединяются в сложное предложение, если на месте точек поставить иные знаки – запятые, точки с запятыми, тире, многоточие. Абзац таким экспериментам не поддается, так как он не синтаксичен по существу (если, конечно, он по случайности не совпадает со сложным целым).

Границы абзаца и сложного синтаксического могут не совпадать: в абзац может быть вынесено одно предложение (и даже часть предложения; например, в официально-деловом тексте: в тексте законов, уставов, дипломатических документов и др.). В одном абзаце может быть два и более сложных синтаксических целых, когда отдельные микротемы связываются друг с другом.

Соответственно, можно сделать вывод, что структурная и семантическая характеристики абзаца – очень важные компоненты текста. Структурные элементы отражают особенности формирования основной структуры предоставления информации в четко определенном абзаце.

Следовательно, речь идет о том, что обязательно должна быть проработана правильная структура, посредством которой информация будет восприниматься читателем правильно.

Что касается семантической характеристики, то тут нужно выделить следующие аспекты: речь в абзаце обязательно должна быть связной; импонировать четко определенной микротеме; не должно присутствовать предложений, которые не касались бы рассматриваемой микротемы.

Все компоненты абзаца в итоге формируют своеобразный отрезок текста, который имеет важное значение не только визуального отображения структуры текста для идеального восприятия читателем, но еще и для того, чтобы изложение всего текста было последовательным.

Теоретические сведения об абзаце используем при составлении плана-конспекта урока по русскому языку для 5 класса.

План-конспект урока «Абзац как часть текста. Строение абзаца» 5 класс

Тип урока: урок развития речи.

Вид деятельности: коллективная, групповая.

Цели: воспитание любви к русскому языку, сознательное отношение к языку как к средству общения и получения знаний; развитие речевой и мыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, потребность в речевом самосовершенствовании, речевого слуха; освоение знаний о русском языке, его устройстве и функционировании в различных сферах и ситуациях общения, обогащение словарного запаса, расширение круга используемых грамматических средств; формирование умений опознавать, анализировать, классифицировать языковые факты, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию; применение полученных знаний и умений в речевой практике.

Задачи: уметь находить микротему, делить текст на абзацы, оформлять абзац на письме; выстраивать композицию рассуждения.

Ход урока

1. Приветствие учащихся. Проверка готовности к уроку. Психологический настрой.

2. Сообщение темы.

Оформление записей на доске и в тетрадях. Предлагаем самостоятельно сформулировать цель урока.

– Что такое текст?

– Что такое тема текста?

– Что такое идея? Где она находит своё отражение?

– Какие бывают предложения в тексте?

– На какие части делится текст?

– Что такое микротема?

– Что такое абзац?

– Из каких частей состоит абзац?

– На какие вопросы вы не смогли ответить? Почему? Таким образом, мы можем сформулировать тему урока.

– Исходя из темы урока, какие цели урока мы перед собой поставим? Помогут нам в этом слова-помощники.

Повторим: Что такое текст, тема текста, главная мысль, абзац?

Изучим: Строение абзаца.

Узнаем: Название составных частей абзаца.

Проверим: Умение работать с текстом.

– Что мы должны сделать, чтобы достигнуть этих целей?

– Где мы сможем применить полученные знания?

Работа в группах, ответы на вопросы

– Что такое текст?

– Что такое тема текста?

– Что такое идея? Где она находит своё отражение?

– Какие бывают предложения в тексте?

– На какие части делится текст?

– Что такое микротема?

– Что такое абзац?

– Из каких частей состоит абзац?

Информация для изучения

1. Текст – это сочетание предложений, связанных по смыслу и грамматически.

2-3. В заглавии текста находит отражение его тема (то есть то, о чём или о ком говорится в тексте) и идея (основная мысль, то, к чему призывает, чему учит, ради чего написан текст). У текста есть заглавие.

4. Предложения бывают зависимые и независимые.

5. Тема и идея текста раскрывается постепенно, поэтому он обычно делится на части: вступление (начало текста), основная часть, заключение (конец текста).

6. Часть текста, которая раскрывает содержание подтемы (микротемы – наименьшей составной части темы целого текста), называется абзацем. Абзац начинается с красной строки (отступа в начальной строке). Микротекст – часть текста, в котором раскрывается микротема.

Фронтальный опрос. Организация учебной деятельности, консультация по мере необходимости, контроль выполнения задания; организация индивидуальной, групповой и коллективной форм работы.

Работа с текстом

Разделите текст на абзацы, составьте план, выделяя ключевые

слова.

Много по осени грибов уродилось. *Да какие молодцы – один другого краше! Под тёмными ёлками деды-боровики стоят. У них кафтаны белые, на головах – шляпы богатые. Загляденье! Под светлыми осинками отцы-подосиновики стоят. Все в мохнатых серых курточках, на головах – красные шапки. Тоже красота! Под высокими соснами братцы-маслята растут. Тоже хороши!*

Проверим задания в парах, глядя на экран проектора.

– Какой части текста нет? (заключения).

– Вспомним уроки литературы. Из каких композиционных частей состоит сказка? (зачин, развитие мысли, концовка).

Мотивация и координация деятельности учащихся, контроль выполнения задания.

Чтение правила в учебнике

Нашли общее, значит будет легко запомнить этот материал.

Комплекс упражнений для глаз.

– Закройте глаза, не напрягая глазные мышцы, досчитайте до 5, откройте широко глаза и посмотрите вдаль. Посмотрите на кончик носа и переведите взгляд вдаль. Не поворачивая головы, делайте медленные круговые движения глазами по часовой стрелке и обратно. Посмотрите вдаль, затем сделайте движения по диагонали в одну и в другую стороны. Закройте глаза, посчитайте до 5 и медленно откройте.

Спасибо за внимание!

Slabouz V.

USING ELECTRONIC BILINGUAL DICTIONARIES FOR WORKING WITH SPECIALISED TEXTS WHEN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Any teaching methods including teaching methods of the English language is determined by the purposes and objectives as well as the professional orientation of the faculties of the institution of higher education. Modern employers require highly qualified specialists with good knowledge of foreign languages. That is why, first of all, it should be noted that at the given moment it is necessary to increase the motivation to learn a foreign language among students of non-linguistic specialities. The purpose of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialities is to master it in practice, which is an integral component of education of an intelligent person. To provide favourable conditions for mastering a foreign language at a lesson, it is necessary to create a real communicative situation so that the language learnt acts as a means of communication. L. V. Cherniakova rightly points out that when studying a foreign language by students of non-linguistic specialities it is very important to master not only its theory (grammar rules), but what is more

important, the practice of communication. The author believes that each lecturer should independently select such exercises and tasks that while doing them students will develop not only speech, but also creative activity [3].

As it is known, the means of teaching a foreign language play an important role in the learning process itself. An electronic bilingual dictionary is no exception. Most students do not know how to work with a dictionary properly, and more over with the electronic one. But such dictionaries can be rather effective means of learning. Most students perceive any dictionary as a repository of meanings of words, and if it is a bilingual dictionary, then as a repository of meanings of foreign words. At present, on the one hand, there is a noticeable need for working with texts using an electronic dictionary, and, on the other hand, this problem has been little studied in teaching methods of foreign languages.

In her M. Yu. Kruhlykova notes that the dictionary can be used not only as a simple reference material, but also as an independent manual for the development of all types of speech activity, for forming the communicative competence [2].

Professional texts are an important source of professionally oriented information and, therefore, are a source of motivation for preparing students for international communication. Speaking about the translation of such texts, it should be noted that, like any other type of translation, it has its own characteristic features. Specialised texts are distinguished by special terminology; they may contain a large number of formulas and tables. The sentences are usually formulated clearly so that the reader can clearly catch the author's idea. Texts are selected according to special parameters, such as authenticity, professional orientation, interdisciplinary conditionality, reliability.

Often, students, having received a task in a foreign language, cannot fulfill it. This is usually due to the fact that they have a small stock of professional vocabulary. Since teaching foreign languages to students of non-linguistic specialities has a practice-directed orientation, it is very important to choose the right type of the dictionary so that it reflects all the requested lexemes. As compared to printed dictionaries, their electronic analogues have more advantages, the latter can have a positive impact on the result of teaching a foreign language. There are much more possibilities using an electronic form of the dictionary, in particular, the user can quickly and accurately find out the meaning of the word he/she needs with its transcription and pronunciation. A special feature of the bilingual electronic dictionary is, first of all, the fact that it can be used to make both direct and reverse translation. This feature can productively affect the learning process.

The structure of a modern electronic dictionary usually includes several dictionaries of various types. Therefore, it can be said with complete confidence that students of various specialities can easily find the requested words and

phrases. Taking into account the specifics of a particular profession, it can be determined why a specialist need work with texts. Firstly, it is necessary to master the skills of reading and translation, including the correction of machine translation. Secondly, a specialist should be able to create his/her own texts in the target language – written and oral ones. It should be noted that using an electronic bilingual dictionary when working with speciality texts greatly facilitates both the work of the student and the work of the lecturer. This is primarily due to the speed and convenience that this type of dictionary provides. Although the problem under consideration has not yet been sufficiently studied, in reality using an electronic bilingual dictionary when working with speciality texts brings good results in practice. When using such a dictionary, information is provided in different forms: when the user enters the desired word, textual, audio and video information appears. It can also help the lecturer to form special knowledge and skills in students. At the same time, using an electronic dictionary when working with a foreign language text in a speciality can be organised at all the stages of training: when introducing a new material, when revising what has already been learned, at perfection and improvement of existing skills, when exercising all the types of control.

The advantages of using electronic dictionaries in foreign language classes can be, firstly, increasing the learning motivation in connection with using the ICT; secondly, the autonomy of the learning process; thirdly, the occurrence of feedback (in case of inaccuracies and errors, the dictionary corrects or indicates the correct version); fourthly, ensuring the effectiveness of fulfilling assignments, compiling translations (students who regularly use the electronic version of the dictionary manually type sentences or texts in the interface, which naturally contributes to the speedy learning of the vocabulary).

Working with texts on a speciality using an electronic dictionary can take place both individually and in a group. When working in a group, it is important to take into account the abilities of each student, as everyone possesses different knowledge of the language, so the ways of work will differ from each other. As for the individual (independent) work with an electronic dictionary, it is characterised by the following:

- there is no time limit: the student himself/herself organises his/her work with a dictionary in accordance with his/her needs;

- organising the learning process freely; individual mode allows to select a convenient time and duration of work at performing assignment, etc.;

- creating comfortable conditions for students, which is an important factor when performing tasks based on texts in the speciality (there is no comparison with works of other students, a student performing the exercise can see his/her own mistakes, tries to understand them and correct them independently) [1]. T. V. Karamysheva determines the following principles of work with an electronic dictionary:

– the principle of informativity, which, perhaps, is the main principle, since it reflects the essence of using a dictionary at a foreign language lesson; using information and communication technologies is the referential and informational support of the lesson;

– the principle of necessity, which reveals the advantages of using an electronic bilingual dictionary while improving the efficiency of the process of learning a foreign language;

– the principle of conditionality: it is necessary to determine accurately the conditions for using electronic dictionaries, depending on the individual characteristics of students, methods of teaching foreign languages, purposes and objectives [1].

It can be concluded that using the bilingual electronic dictionary at the lessons of foreign languages for students of non-linguistic specialities has a beneficial effect on the learning process as a whole. Further development of the given problem will contribute to the wide dissemination of this type of work with foreign language texts in foreign language classes for students of non-linguistic specialities at the institution of higher education.

REFERENCES

1. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. Санкт-Петербург: Союз, 2001. 192 с.

2. Кругликова М. Ю. Использование словарей как средства повышения учебной автономии обучающихся. *Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»*. URL: <http://festival.1september.ru/articles/611327>

3. Чернякова Л. В. Некоторые вопросы формирования экологической культуры при обучении иностранным языкам. *Материалы межвузовской научно-практической конференции*. Омск, 2012. С. 77–84.

Смоляр Е. Д., Маторина Н. М.

О ФАКУЛЬТАТИВНЫХ И ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСАХ

Факультативные занятия по русскому языку являются неотъемлемым компонентом всей учебно-воспитательной работы в школе. Факультатив по русскому языку – это организационная форма (внеурочная) обучения, цель которой – углубить, обобщить, систематизировать знания, полученные на уроках русского языка.

Хорошо организовать и умело провести факультативное занятие по русскому языку сможет тот учитель-словесник, который в вузе получил не только глубокие научно-теоретические знания, но и овладел определенными практическими умениями и навыками.

Для организации и проведения факультативного занятия по русскому языку учитель-словесник должен *знать*:

√ основные понятия методики факультативных и элективных занятий по русскому языку, ее особенности, цель, задачи;

√ отличия факультативных занятий от уроков, внеклассной работы и элективных курсов;

- √ межпредметные и внутрипредметные связи факультативных занятий с изучаемыми разделами русского языка;
- √ основные сведения из истории факультативных занятий и элективных курсов по русскому языку;
- √ ученых, занимающихся вопросами методики факультативов и элективных курсов, основные труды этих ученых;
- √ методы и принципы организации факультативных занятий и элективных курсов по русскому языку, средства обучения;
- √ содержание факультативных занятий и элективных курсов по русскому языку в школе;
- √ основные организационные формы факультативных занятий и элективных курсов по русскому языку;
- √ особенности проведения основных видов факультативных занятий и элективных курсов по русскому языку;
- √ научную и научно-методическую литературу, посвященную вопросам методики факультативных занятий и элективных курсов по русскому языку в школе.

Для организации и проведения факультативного занятия по русскому языку учитель-словесник должен *уметь*:

- √ излагать содержание основных понятий, используемых в методике факультативных занятий и элективных курсов по русскому языку;
- √ самостоятельно работать с научной и учебно-методической литературой, извлекать необходимую информацию из различных источников;
- √ использовать компьютерные технологии и коммуникационные возможности Интернета;
- √ составлять конспекты факультативных и элективных занятий по русскому языку, рабочие программы факультативных и элективных курсов по русскому языку;
- √ проводить факультативные и элективные занятия по русскому языку в школе;
- √ оснащать наглядными пособиями факультативные и элективные занятия по русскому языку;
- √ анализировать факультативные и элективные занятия по русскому языку.

Элективный курс (от лат. *electus* – избирательный) – это обязательный курс по выбору учащегося.

Элективные курсы имеют очень широкий спектр функций и задач:

- √ обеспечивают повышенный уровень освоения одного из профильных учебных предметов, его раздела;
- √ служат освоению смежных учебных предметов на междисциплинарной основе

√ обеспечивают более высокий уровень освоения одного (или нескольких) из базовых учебных предметов;

√ служат формированию умений и способов деятельности для решения практически значимых задач;

√ обеспечивают непрерывность профориентационной работы;

√ служат осознанию возможностей и способов реализации выбранного жизненного пути;

√ способствуют удовлетворению познавательных интересов, решению жизненно важных проблем;

√ способствуют приобретению школьниками образовательных результатов для успешного продвижения на рынке труда.

Элективные курсы должны отвечать следующим требованиям:

√ у ученика должен быть выбор (один из одного – это не выбор);

√ наполнение курсов по выбору должно меняться, как минимум, 2 раза в год;

√ содержание курсов по выбору предпрофильной подготовки должно знакомить учащихся со способами деятельности, необходимыми для успешного освоения программы того или иного профиля и профессии (например: работа с текстами, анализ источников, проведение эксперимента), включать материал, выходящий за рамки школьной программы (например, различного рода практикумы и т. д.).

Типичные недостатки при создании и выборе программ элективных курсов:

√ отсутствие или непонимание учителями разницы между факультативами и элективными курсами;

√ дублирование основного, обязательного содержания предметных программ;

√ низкий уровень научности программ;

√ превалируют академические формы преподавания, традиционные уроки;

√ учителя забывают о возможной роли самостоятельной деятельности учащихся в процессе освоения содержания курса;

√ несоответствие материала возрастным возможностям.

Сходство и различия между факультативами и элективными курсами представлены в таблице.

Факультативные курсы	Элективные курсы
Сходство	
Цель: углубление знаний, развитие интересов, способностей и склонностей учащихся, их профессиональное самоопределение	

Выбираются учащимися на основе собственных интересов	
Отсутствие стандартов и итоговой аттестации	
Различия	
Выбираются лишь частью учащихся	Выбираются каждым учеником
Занятия вынесены за сетку часов в расписании занятий (7–8-е уроки)	Указаны в расписании, как и остальные уроки
Необязательны для посещения	Обязательны для посещения
Длительность минимум 34 ч. Занятия планируются на весь учебный год	Длительность от 6–8 до 72 ч, могут быть рассчитаны на 1–2 месяца, на четверть, полугодие
Может быть предложен один курс по одному предмету	Должно быть предложено избыточное по отношению к возможному выбору количество курсов по каждому предмету

Соколова Я. В.

ГОДИНА СПІЛКУВАННЯ «ГРА ВЛАСНИМ ЖИТТЯМ»

Мета: розглянути проблему псевдосуїциду через призму психології дитини; акцентувати увагу на аморальності гри власним життям та небезпеці такої поведінки.

Обладнання: роздавальний матеріал (роздруковані картки, на яких записана ситуація для обговорення).

Хід заняття

Розповідь вчителя.

Ви, мабуть, зустрічали людей, яких називають розбещеними, слабохарактерними, невірноваженими. На жаль, саме ці категорії людей схильні маніпулювати власним життям для досягнення мети, не розуміючи його цінності й неповторності.

Запитання до учнів.

Чи знаєте ви, що таке суїцид?

Розповідь вчителя.

На цій годині спілкування я допоможу вам зрозуміти, що суїцидна поведінка є аномалією в людському житті.

Колективне обговорення ситуації.

Учитель роздає роздруковані картки, на яких записана ситуація для

обговорення, і просить учнів ознайомитися з нею, а потім відповісти на запитання.

Ситуація для обговорення.

Олі не відмовляли ні в чому з дитинства. Батьки готові були на що завгодно, тільки б рідна доня була задоволена. Одяг шили на замовлення, відвозили і забирали із школи до сьомого класу, найменша застуда викликала справжню паніку.

Одного сезону в моду ввійшли шкіряні куртки. Оля забажала і собі, але батьки попросили її зачекати, тому що недавно купили комп'ютер, і грошей поки що нема. Але Оля не бажала чекати, адже їй не відмовляли, раніше. Батьки не могли зрозуміти її злості, образи – вони робили все можливе для своєї дитини. «Це питання життя і смерті», – сказала Оля. Батько запротестував, мов, ніколи питання речі не буває важливішим за життя.

Наступного дня, повернувшись з роботи, вони застали доньку непритомною, а навколо неї лежали розкидані таблетки. Олю відвезли до лікарні, врятували життя. А після повернення додому на неї чекала розкішна шкіряна куртка. Протягом життя Оля знов і знов лякала рідних спробами самогубства. Батьки йшли на все, доки одного разу не зрозуміли всієї небезпеки і серйозності ситуації, після чого звернулись за допомогою до психолога.

– Як ви оцінюєте описану ситуацію? На чий бік ви станете? Чи суїцид може вирішити наші проблеми? А чим він відрізняється від псевдосуїциду? Чим небезпечний псевдосуїцид? На чому він заснований?

Розповідь вчителя.

Так, небезпека гри із смертю полягає в тому, що думки про неї можуть засісти в підсвідомості й спрацювати в момент, коли сама людина не бажатиме помирати. Крім того, якщо ви будете постійно шантажувати людей навколо себе, з часом ваші погрози не сприйматимуть серйозно, і тоді доведеться перейти від слів до справи, інакше все виглядатиме як фарс. Отже, людина сама заганяє себе в глухий кут.

Найбільше схильні до суїцидальних дій підлітки, що не можуть правильно оцінювати ситуацію, не хочуть прислухатися до думки старших. Як правило, псевдосамогубець завжди діятиме так, щоб його життя змогли врятувати (розкидані таблетки, щоб знали, від чого знепритомнів; хтось із старших присутній вдома і зможе вчасно надати допомогу тощо).

Особливість підліткової психології в тому, що всі невдачі виглядають катастрофічними, здається, що проблеми не піддаються вирішенню, ситуації виглядають безвихідними. Наявна схильність до перебільшення, неспроможність реально оцінювати обставини, нездатність самотужки вирішувати свої проблеми – ось причини підліткового суїциду. Ці причини потрібно знати, зрозуміти їх природу, а також те, що кожна

людина дорослішає, стає з часом самостійною, набуває життєвого досвіду, словом, стає спроможною самостійно жити.

Крім того, варто задуматися, чи є на світі щось цінніше за людське життя.

Бесіда.

Скажіть, чим цінне людське життя? Що потрібно людині, дитині для досягнення мети? Невже самогубство? (Має існувати сама мета, має бути розуміння шляхів її досягнення, треба реально оцінювати власні сили, не намагатись досягти бажаного за всяку ціну).

Які люди схильні до псевдосуїциду? (Надміру емоційні, чутливі, істеричного типу, залежні від чужої думки, замкнуті).

Розповідь вчителя.

Отже, псевдосуїцид не є способом вирішення проблем, досягнення мети; шантаж не є засобом отримання бажаного, а будувати стосунки з людьми на основі страху просто недопустимо.

Потрібно вчитися відкрито обговорювати проблеми, ситуації, шукати шляхи розв'язання наболілих питань.

До людей, схильних гратися з власним життям, недопустимо ставитися байдуже (ну і стрибай із вікна!), тому що це може призвести до катастрофічних наслідків.

Псевдосуїцид спотворює особистість, він негативно впливає на здоров'я людини.

При спробі близької вам людини покінчити з життям треба терміново звертатися за допомогою до психолога або психотерапевта.

Заключне слово вчителя.

Обговорюйте свої проблеми, не вважайте ганебним просити допомоги, женіть геть важкі думки, не намагайтеся досягти бажаного, шантажуючи інших власним життям, адже межа між грою і реальною небезпекою загинути надто тонка. Пам'ятайте про свою неповторність на Землі.

Висновок. Активне соціально-психологічне навчання – психолого-педагогічна форма вироблення й удосконалення різнобічних умінь і навичок поведінки учнів. Активне навчання застосовується як для формування комунікативних умінь в учнів, так і з метою підвищення загальної психологічної компетентності.

Соломко А. А.

**О ПОНЯТИИ «РАМОЧНЫЙ КОМПЛЕКС»
И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИХ**

Научный руководитель –

канд. филол. наук, доцент А. А. Рубан

Литературное произведение – это текст, речевое высказывание,

зафиксированное как последовательность языковых знаков. Любой текст имеет свою рамку, или рамочный комплекс, по-разному оформляемый в зависимости от литературного рода, жанра, национальной традиции и пр.

Термин рама (рамка) используется в современном литературоведении и для указания на условность художественного мира произведения, и для обозначения границ текста. Рама произведения – это совокупное наименование компонентов, окружающих основной текст произведения.

Наиболее полный перечень компонентов рамки выглядит следующим образом: 1) это заголовочный комплекс, т.е. имя (псевдоним) автора, заглавие, жанровый подзаголовок, посвящение, эпиграф; 2) рамочный текст, относящийся к произведению, как целому: авторские примечания, предисловие и послесловие, обозначение даты, и места написания; 3) деление на части, или декупаж, например, на главы в романе. При этом каждая из частей, может иметь свою рамку; так возникает оглавление – еще один компонент рамочного текста в целом.

В драматическом литературном произведении рамочный текст имеет более разветвленную структуру, чем в эпосе, так как является своеобразной компенсацией отсутствия повествователя. В пьесе в рамку входят, помимо названных компонентов, список действующих лиц и ремарки, деление на части здесь имеет свои особые обозначения: действия (акты), сцены, или картины, явления и др.

В рамке произведения обычно в миниатюре отражается его поэтика, а также общие закономерности стиля литературного направления, школы, стадии литературного развития.

Функции рамочного текста многообразны и различны для тех или иных его компонентов. Деление на части и оглавление выполняют структурообразующую функцию. Заголовочный комплекс формирует у читателя «горизонт ожидания» [25, с. 95], выполняя коммуникативную функцию. Являясь «полусом автора» в произведении, «сильной позицией текста» [2, с. 107], заголовочный комплекс часто отражает в сконцентрированном виде основную тему, эстетическую доминанту произведения («Леди Макбет Мценского уезда» Н. С. Лескова, «Степной король Лир» И. С. Тургенева). Предисловие ценно как авторитетный комментарий к основному тексту, как ограничитель «читательского произвола» интерпретаций [13, с. 123]. Среди, функций ремарок в драме важная – ввести в изображение «окружающий героев внеречевой мир».

Наличие рамочных компонентов придает произведению характер завершенности, усиливает его внутреннее единство.

Заглавие – это первая, графически выделенная, строка текста, содержащая «имя» произведения. Заглавие сообщает о главной теме, идее или нравственном конфликте произведения. В заглавии может содержаться

эмоциональная оценка героев или описываемых событий, которая подтверждается или, наоборот, опровергается ходом повествования. Заглавие – одна из «сильных позиций» текста. Развернутые заглавия с подробным перечнем перипетий сюжета и обязательным указанием жанра не только сообщают читателю максимум сведений о содержании произведения, но и заранее предупреждают его о том, «в каком «художественном ключе» будет вестись повествование».

Подзаголовок – это дополнительные сведения о произведении, помещаемые непосредственно после заглавия. На помощь заглавию приходит подзаголовок, который берет на себя функцию основного носителя предметно-логической информации о тексте. Как правило, авторский подзаголовок сообщает читателю о жанрово-стилистических особенностях произведения. Нередко традиционный жанровый подзаголовок используется автором для того, чтобы подчеркнуть новаторство вновь созданного произведения, его творческий спор с устоявшимся литературным канонами. Такие, внешне нейтральные, подзаголовки в новом контексте неизбежно приобретают элемент оценочности (А. П. Чехов «Вишневый сад. Комедия»; В. П. Астафьев «Пастух и пастушка. Современная пастораль»). Помимо указания на жанр, авторский подзаголовок может содержать сведения о тематическом составе произведения (А. Н. Островский «За чем пойдешь, то и найдешь. Женитьба Бальзаминова»), источнике сюжета или рассказчике (Ф. М. Достоевский «Белые ночи. Сентиментальный роман. Из воспоминаний мечтателя»), авторской трактовке описываемых героев и событий (У. Теккерей «Ярмарка тщеславия. Роман без героя»).

Эпиграф – это точная или измененная цитата из другого текста, предпосланная всему произведению или его части. Источниками эпиграфов могут быть тексты самого разного характера: афористика, произведения художественной или сакральной литературы, устного народного творчества, официальные документы, мемуары, автоцитаты. Как правило, строки, взятые «на эпиграф» (выражение Б. Пастернака), выполняют прогнозирующую функцию. Они еще до знакомства читателя с текстом сообщают о главной теме или идее произведения, ожидаемых сюжетных ходах, характеристике действующих лиц, эмоциональной доминанте (романы В. Скотта, Э. Хемингуэя). Произведению (или его части) может быть предпослано несколько эпиграфов, каждый из которых по-своему соотносится с основным текстом (эпиграфы к отдельным главам «Красного и черного» Стендаля; «Женщина французского лейтенанта» Дж. Фаулза). Эпиграф – это всегда текст в тексте, обладающий собственной семантикой и образной структурой. Он связывает вновь созданное произведение с источником цитаты.

Посвящение – это указание лица, которому предназначается или в

честь которого написано данное произведение. Торжественные и многословные восхваления важного лица являлись своеобразной данью, которую автор платил своим меценатам и покровителям. Большая часть таких посвящений носила откровенно «протокольный» характер и редко обладала самостоятельными художественными достоинствами. На рубеже XVII – XVIII вв. семантика посвящений значительно усложняется. В литературный обиход входят посвящения, носящие предельно обобщенный, символический характер. Теоретики классицизма используют текст посвящения для изложения своих литературных взглядов (в посвящении к «Дону Санчо Арагонскому» Корнель излагает читателям особенности изобретенного им жанра «героической комедии»). Со временем посвящения приобретают более интимный характер, становятся выражением искренней дружбы и сердечной привязанности, нередко – особым знаком литературной преемственности (И. С. Тургенев посвящает «Песнь торжествующей любви» Флоберу).

Предисловие – это вступительное слово автора, предпосланное основному тексту произведения. По своему назначению предисловие отличается от пролога – краткого описания событий, предшествующих тем, о которых идет речь в самом произведении. Предисловия могут создаваться уже после публикации произведения в целях полемики с критикой. Иногда автор предваряет текст книги рассказом об истории создания произведения, об источниках сюжета и его трансформации («Айвенго» В. Скотта). Особая группа предисловий – предисловия художественные, напрямую связанные с образным миром произведения. Как правило, они создаются авторами для того, чтобы ввести подставного рассказчика-маску (предисловие «От издателя» в «Повестях Белкина» А. С. Пушкина) или представить «внешнюю» (нередко эпатазирующую читателя) точку зрения (предисловие за подписью доктора философии Джона Рэя к «Лолите» В. В. Набокова). Такие предисловия-мистификации намеренно подчеркивают дистанцию между реальным автором и создаваемой им эстетической реальностью, нередко обнажают авторскую иронию и сарказм.

Оглавление – это система внутренних заглавий произведения. Подобно «внешнему» заглавию, форма и функции оглавления, его роль в организации читательского восприятия в процессе становления литературы существенным образом менялись. Оглавление не только позволяет читателю заранее узнать, какие темы раскрываются в данном произведении и как они связываются в единое целое, но и нередко «укрупняет масштаб», переводит повествование из сюжетного плана в образно-символический («Тяжелые времена» Ч. Диккенса).

Послесловие – это заключительное слово автора, которое печатается после основного текста произведения. Послесловие следует отличать от эпилога – повествования о том, как сложились судьбы героев после

рассказанных в основной части произведения событий. Послесловия, как правило, не связаны с сюжетной стороной произведения и часто используются авторами для «внехудожественных целей» – объяснения своих эстетических или этических взглядов, полемики с критикой («Декамерон» Дж. Боккаччо). В целом по своим функциям послесловия сходны с авторскими предисловиями. В современной литературе они встречаются крайне редко.

Примечания – это графически отделенные от основного текста произведения пояснения, необходимые, по мнению автора, для лучшего его понимания. В отличие от других рамочных компонентов примечания не имеют строго фиксированного положения в структуре текста. Они могут располагаться как в конце всего текста или его части в виде некоторой системы (что позволяет их рассматривать в совокупности как некий «микротекст») («Сатиры» А. Кантемира), так и в параллельном тексту пространстве книги (так называемый маргинальный комментарий) («Сказание о старом мореходе» С. Т. Колриджа). Тематический состав примечаний и выполняемые ими функции чрезвычайно разнообразны. Основное назначение авторского комментария – служить пояснением к тексту. В примечаниях могут содержаться сведения историко-этнографического характера, лингвистический комментарий, отсылки к документальным или литературным источникам. Однако авторский комментарий может преследовать и иные цели. Наличие комментария может свидетельствовать о присутствии в тексте иной, чем у повествователя или лирического героя, внешней точки зрения («Бахчисарайский фонтан» А. С. Пушкина, где примечания обнажают «несовпадение» романтического повествования и жизненных реалий). В сатирических произведениях примечания используются для создания особого «иронического контекста», усиливающего полемическую заостренность комментируемых мест («Орлеанская девственница» Вольтера; «Сказка бочки» Дж. Свифта).

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Значение сильной позиции для интерпретации текста. *И. В. Арнольд Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*. Санкт-Петербург, 1999. С. 89–123.
2. Лазареску О. Г. Литературное предисловие: вопросы истории и поэтики. Москва, 2007.
3. Яусс Г. Р. История литературы как вызов теории литературы. *Современная литературная теория. Антология* / Сост. И. В. Кабанова. М., 2004. С. 192–200.

Soroka T.

GENERALITIES OF LINGUISTIC PRAGMATICS

The modern usage of the term "pragmatics" is attributable to the philosopher Charles Morris who was concerned to outline the general shape of a science of signs, or semiotics. Within semiotics Morris distinguished three

distinct branches of inquiry: syntactics (or syntax), being the study of "the formal relations of signs to one another", semantics, the study of "the relations of signs to the objects to which the signs are applicable (their designata)", and pragmatics, the study of "the relation of signs to interpreters" [2, p. 174]. Since Morris's introduction of the trichotomy Syntax, Semantics and Pragmatics, the latter term has come to be used in two very distinct ways. Morris has been retained, and this explains the use of the term "pragmatics" in the titles of books that deal, for example, with matters as diverse as the psychopathology of communication and the evolution of symbol systems. Even here though, there has been a tendency to use the term "pragmatics" exclusively as a division of linguistic semiotics, rather than as pertaining to sign systems in general.

On the other hand, the term "pragmatics" was subject to a successive narrowing of scope. After an initial Morrisian usage the philosopher and logician Carnap adopted the following version of the trichotomy: "If in an investigation explicit reference is made to the speaker, or to put in more general terms, to the user of language, then we assign it [the investigation] to the field of pragmatics. ... If we abstract from the user of the language and analyze only the expressions and their designata, we are in the field of semantics. And finally if we abstract from the designata also and analyze only the relations between the expressions, we are in (logical) syntax" [1, p. 237]. In fact, in the late 1960s, an implicit version of Carnap's definition – investigations requiring reference to the users of a language – was adopted within Linguistics and specifically within the movement known as generative semantics. Its association with pragmatics can be explained by the resurgence of the interest in meaning which the movement represented. At the same time, there was a keen interest shown by Linguistics in philosophers' attempts to grapple with problems of meaning, sometimes from the point of view of the "users of the language".

During this period, the scope of pragmatics was implicitly restricted. Carnap's "investigations making reference to users of the language" is at once too narrow and too broad for linguistic interests. It is too broad because it admits studies as non-linguistic as Freud's investigations of "slips of the tongue" or Juhg's studies of word associations. So studies in linguistic pragmatics need to be restricted to investigations that have at least potential linguistic implications. On the other hand, Carnap's definition is too narrow in that, on a simple interpretation, it excludes parallel phenomena. E.g. just as the interpretation of the words I and You relies on the identification of particular participants (or "users") and their role in the speech event so the words here and now rely for their interpretation on the place and time of the speech event. The most indisputable definitions of linguistic pragmatics are: 1) the study of those aspects of language that cannot be considered in isolation from the use; in other words, Pragmatics is that branch of Linguistics that deals with language in its situational context, including the knowledge and beliefs of the speaker and the

relationship and interaction between speaker and listener; 2) from the semiotic point of view Pragmatics is the study of the relation between symbols and those who use them; in other words that is a branch of Semiotics dealing with causal and other relations between words, expressions or symbols and their users.

Pragmatics can be defined in a wide sense as the influence of knowledge and beliefs about the structure of the real world in contrast to knowledge about the language system. It studies the factors that govern our choice of language in social interaction and the effects of our choice on others. In theory, we can say anything we like. In practice, we follow a large number of social rules (most of them unconsciously) that constrain the way we speak. There is no law that says we must not tell jokes during a funeral, but it is generally "not done". Less obviously, there are norms of formality and politeness that we have intuitively assimilated, and that we follow when talking to people who are older, of the opposite sex, and so on.

Pragmatic factors always influence our selection of sounds, grammatical constructions and vocabulary from the resources of the language. Some of the constraints are taught to us at a very early age – in British English, e.g. the importance of saying "please" and "thank you". A well-studied example is the pronoun system, which frequently presents distinctions that convey pragmatic force – such as the choice between *tu* and *vous* in French.

Languages differ greatly in these respects. Politeness expressions, for instance, may vary in frequency and meaning. Many European languages do not use their word for please as frequently as English does; and the function and force of "thank you" may also alter (e.g. following the question "Would you like some more cake?", English "thank you" means "yes", whereas French *merci* would mean "no". Conventions of greeting, leave taking and dining also differ greatly from language to language.

Assuming that we have a clear idea of the limits of semantics, then pragmatics studies all the non-semantic features that are encoded in languages and these features are aspects of the context that reflect conditions and goals of utterance realization.

What peculiarities of the gross physical, social and interactional aspects of the situation of utterance are linguistically relevant is thus an empirical question, and we can study the world's languages to find out what they are. There is an important distinction here between Universal Pragmatics, the general theory of what aspects of context get encoded and how and the Language-Specific Pragmatics of individual languages; e.g. the pragmatics of English might have relatively very little to say about social status (beyond what we need to describe the appropriate contexts for the use of *Sir*, *your honour* and the like, while in contrast the Pragmatics of Japanese would be greatly concerned with the grammaticalization of the relative social ranks of participants and referents.

On the other hand, the notion of grammaticalization, or linguistic

encoding, is thorny for a feature of the context to be linguistically encoded; the notion of encoding implies that Pragmatics is concerned with certain aspects of meaning. One kind of definition that would make it central might run as follows: "Pragmatics is the study of all those aspects of meaning not captured in a semantic theory".

Another difficulty facing the definition of pragmatics is that it calls for some explicit characterization of the notion of context. As a rule, it is defined as the parts of a written or spoken statement that precede or follow a specified word or passage and can influence its meaning or effect. Here one needs to distinguish between actual situations of utterance in all their multiplicity of features and the selection of just those features that are culturally and linguistically relevant to the production and interpretation of utterances. The latter refer to the notion of context. Lyons lists the following features of context: 1) knowledge of role and status (where role covers both role in the speech event, as speaker or addressee and social role, and status covers notions of relative social standing; 2) knowledge of spatial and temporal location; 3) knowledge of formality level; 4) knowledge of the medium (roughly the code or style appropriate to a channel, like the distinction between written and spoken varieties of a language); 5) knowledge of appropriate subject matter; 6) knowledge of appropriate province (or domain) determining the register of a language.

Ochs notes that in defining the scope of context, one must consider the social and psychological world in which the language user operates at any given time, it includes minimally language users, beliefs and assumptions about temporal, spatial and social settings; prior, ongoing and future actions (verbal, non-verbal), and the state of knowledge and attentiveness of those participating in the social interaction in hand [3, p. 336].

As Pragmatics is the study of the role context plays in speaker- (or utterance-) meaning it covers both context-dependent aspects of language structure and principles of language usage and understanding that have nothing or little to do with linguistic structure. Therefore the most promising are the definitions that equate pragmatics with "meaning minus semantics", or with a theory of language understanding that takes context into account in order to complement the contribution that semantics makes to meaning.

Thus, if syntactics (or syntax) in language explains how an utterance is organized, how a person speaks (from the point of view of outer language forms), if semantics demonstrates what he says, what a certain utterance means, then pragmatics tries to throw light on the conditions and goals of a given conversation. In other words, pragmatics studying the relation of signs to people using them, shows why this phrase has been uttered and what is to follow in the future. Pragmatics as a whole is defined as a linguistic aspect studying the relations between an utterance, speakers and context (situation) within the

framework of human activities. Side by side with a semantic value, an utterance has also pragmatic value (or a pragmatic function). A later emergence of Pragmatics as an autonomous linguistic trend is due to the fact that utterances were traditionally studied mainly in their descriptive aspect, beyond the immediate connection with human activities.

REFERENCES

1. Полюжин М. М. Курс лекцій з лінгвістичної історіографії: навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей. Вінниця: Фоліант, 2005. 272 с.
2. Morris C.W. Writings on the General Theory of Signs. The Hague: Mouton, 1971. 486 p.
3. Ochs E. Indexing gender. Cambridge: CUP, 1993. P. 335–358.

Sochynska G.

WAYS OF TRANSLATING

Translating is inseparable from understanding and it goes along with conveying content and sometimes even the form of language units. As a result, the process of translation, provided it is not performed at the level of separate simple words, involves simultaneously some aspects of the source language and those of the target language. There are morphology (word-building and word forms), the lexicon (words, phraseologisms, mots), syntax (the means of connection and the structure of syntaxemes), stylistics (peculiarities of speech styles, tropes, etc.).

The level or the degree of faithfulness of translation is mostly predetermined by some factors, which may be both of objective and of subjective nature. The main of them are the purpose of the translation to be performed, the skill of the translator/interpreter, the type of the matter selected for translation, etc. Depending on these and some other factors, the following, methods of translating are traditionally recognized in the theory and practice of translation:

1. Literal translating, which is to be employed when dealing with separate words whose surface form and structure, as well as their lexical meaning in the source language and in the target language, fully coincide. There are predominantly international by original morphemes, lexemes / words, rarer word-groups having in English and Ukrainian (and often in some other languages too) a literally identical or very similar presentation and identical lexical meaning: administrator адміністратор, director директор, region регіон, hotel / motel – готель / мотель, hydrometer гідрометр, Tom Tom, etc.

It is easy to notice that in some words thus translated not only the morphemic but also the syllabic structure can sometimes be fully conveyed (ан-тіан-ті, es-cortyc-корт, direct-ор дирек-тор, ex-presid-ентекс-прези-дент).

In many cases, however, the lingual form of the source language words is only partly conveyed in the target language. This happens when the common word is borrowed by each of the two languages in question from different source

languages or when its lingual form is predetermined by the orthographic peculiarities of the target language: anti-alcoholic протиалкогольний, music музика, constitution конструкція, zoology зоологія, atomicweight атомнавага, chemical process хімічний процес, national opera theatre національний оперний театр.

The literal translation in all the examples above provides an equivalent rendering of the lexical meaning of each language unit despite the augmentation in the number of morphemes/syllables in the target language (atomic атом-н-а, alcoholic алкоголь-н-ий).

Close to the literal method of translating or rather reproduction is the so-called way of translator's transcription by means of which partly the orthographic and partly the sounding form of the source language lexemes / words is conveyed: archbishop архієпископ, card картка / карта, European європейський, Muscovite москвич/москвичка, organized організований, stylized стилізований, therapeutic терапевтичний.

Literal translating, however, can pervert the sense of the source language lexemes or sentences when their lingual form accidentally coincides with some other target language lexemes having quite different meanings: artist митець, художник (rarer артист); decoration відзнака, нагорода (and not декорація); matrass колба (and not матрац); replica точнокопія (and not репліка), etc. Hence, literal translating has some restrictions in its employment and does not always help to render the lexical meaning of words or even morphemes having often even an identical lingual form (spelling) in the source language and in the target language.

2. Verbal translating is also employed at lexeme / word level. But unlike literal translating it never conveys the orthographic or the sounding form of the source language units, but their denotative meaning only: fearful страшний, fearless безстрашний, helpless безпорадний, incorrect неправильний, mistrust недовіра, superprofit надприбуток, non-interference невтручання, weightlessness невагомість.

All the words above are practically translated at the lexico-morphological level, as their lexical meaning and morphological stems are identical to those of the English words help-less безпорадний, mistrust недовіра, superprofit надприбуток).

The overwhelming majority of other words, when translated verbally do not preserve their structure in the target language. That is explained by the differences in the morphological system of the English and Ukrainian languages: abundantly рясно, bank берег, cliff скеля.

Verbal translating of polysemantic words permits a choice among some variants which is practically impossible in literal translating, which aims only at maintaining the literal form.

Thus, the Ukrainian word автомат can have the following equivalent

variants in English: automatic machine, slot-machine, automatic telephone, submachine gun.

Verbal translating, however, does not and can not provide a faithful conveying of sense at other than word level. When employed at the level of word-combinations or sentences verbal translating may often make the language units ungrammatical and pervert or completely ruin their sense, I am reading now is not is not яє читаючий зараз but я читаю зараз.

Despite this, verbal translation is widely employed first of all at language level, i. e., when the lexical meaning of separate words is to be identified. A graphic example of verbal translation is presented in dictionaries which list the lexical meanings of thousands of separate words. Verbal translation is also employed for the sake of discriminating the meanings of some words at the lessons, with the aim of identifying the meaning of the unknown words (when translating sentences or passages). The student like any other person eager to know the name of an object or action / quality of the object, etc., employs verbal translation too when asking: What is the English for сніп/відлига? What is the English for нікчемна людина/нікчема, хвалити Бога? What is the Ukrainian for cranberry / mistletoe? etc.

3. Word-for-word translation is another method of rendering sense. It presents a consecutive verbal translation though at the level of word-groups and sentences. This way of translation is often employed both consciously and subconsciously by students in the process of translating alien grammatical constructions/word forms. Sometimes students at the initial stage of learning a foreign language may employ this way of translation even when dealing with seemingly common phrases or sentences, which are structurally different from their equivalents in the native tongue. Usually the students employ word-for-word translation to convey the sense of word-groups or sentences which have a structural form, the order of words, and the means of connection quite different from those in the target language. To achieve faithfulness various grammatical in the translation, word-for-word variants are to be corrected to avoid various grammatical violations made by the inexperienced students. You are right to begin with ви маєте рацію, щоб почати з instead of Почнемо з того / припустимо, що ви маєте рацію.

Стрельченко А. І.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Необхідність задовольняти сучасні потреби суспільства зумовлює пошук науковцями та викладачами нових ефективних форм і засобів навчання. Удосконалення підготовки майбутніх фахівців неможливе без оптимізації навчального процесу і впровадження новітніх освітніх й

інформаційних технологій та інтерактивних методик у процес навчання іноземної мови. Сьогодні, як ніколи раніше, роль іноземної мови постійно зростає, що зумовлює необхідність впровадження сучасних освітніх інформаційних технологій у практику вищої школи, подальшого аналізу можливостей використання інтерактивних технологій і дидактичних особливостей технологій навчання з використанням мультимедійних засобів у процесі викладання дисципліни “іноземна мова”.

Основною метою вивчення іноземної мови є формування у студентів комунікативної компетенції, яка передбачає вміння використовувати іноземну мову як інструмент для здійснення спілкування у професійній та побутовій сферах. Для формування комунікативної компетенції – комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і умінь, – викладачі іноземної мови використовують новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі, а саме: інтерактивні методи навчання іноземних мов, спрямовані на розвиток особистості, розкриття її творчого потенціалу.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що процес навчання організований таким чином, що практично всі студенти залучаються до процесу пізнання. Спільна діяльність у процесі пізнання та засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності [2, с. 7].

Л. В. Пироженко та О. І. Пометун визначають умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні методи. Їх розподіляють на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації діяльності студентів: інтерактивні технології кооперованого навчання; інтерактивні технології колективно – групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [3, с. 49].

До факторів, які впливають на успішність застосування певного інтерактивного метода навчання можна віднести: теоретичну та практичну підготовку студентів (володіння студентами необхідною лексикою, фоновими знаннями), планування заняття та творчий підхід викладача. Працюючи над формуванням комунікативної компетенції на заняттях із англійської мови викладач повинен керуватися наступними принципами: принцип мовленнєво-розумової діяльності; принцип індивідуалізації; принцип функціональності; принцип новизни; принципи економії й інтенсифікації; принцип ситуативності [1, с. 56].

Інформаційні технології з їх потужними можливостями, з комплексом програм і устаткування є частиною інноваційних технологій навчання іноземної мови. Сукупність технічних та дидактичних засобів дозволяє подавати навчальну інформацію у текстовому, графічному,

звуковому, відео, анімаційному та інших форматах. Залежно від методичних завдань освітні мультимедійні технології можна поділити на програмно-методичні (методичні рекомендації, програми, тематичні плани тощо); навчальні (електронні підручники, словники, енциклопедії, довідники); контрольні (тестові та програми з оцінювання) [2, с. 8]. Комплексне використання інформаційних технологій у навчальному процесі сприяє динамічності, інтенсифікації процесу навчання, забезпечує його диференціацію з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, дає можливість у вигляді наочних образів представити складну іншомовну інформацію, відкриває доступ до нових джерел інформації. Завдяки інтеграції різних форматів інформації мультимедійні програмні засоби дають змогу імітувати реальні процеси, візуалізувати абстрактну професійну інформацію за рахунок імітації процесів. Створення спеціальних програм для формування у студентів мовної компетенції, використання мережі Інтернет у навчальному процесі, розробка проектів, презентацій з використанням комп'ютерних технологій та Інтернету допоможе мотивувати і зацікавлювати студентів у вивченні іноземних мов. Залежно від дидактичних цілей можна виокремити такі типи комп'ютерних програм, спрямованих на розвиток мовних навичок: навчальні, тренувальні, контролюючі, демонстраційні, імітаційні, довідково-інформаційні [4, с. 5–7]. Поряд з навчальними комп'ютерними програмами також використовуються електронні підручники, в яких інформація постійно оновлюється, що значною мірою сприяє ефективному самонавчанню. За допомогою електронних словників можна активізувати вивчення професійної лексики, тренувати мовні моделі. Доцільним, на наш погляд, може бути використання програм для підготовки фахових презентацій на заняттях з можливістю їх трансляції у мережі Інтернет. Інформаційні навчальні технології дають студентам не тільки можливість роботи в інтерактивному фаховому середовищі, а й можливість регулювати підбір програм за допомогою навчальних сайтів, які містять матеріал, розподілений за рівнями складності. Це дозволяє суттєво підвищити ефективність організації самостійної роботи студента з використанням різноманітних фахових джерел та здійснити якісний контроль виконання студентом тестових завдань за допомогою ресурсів спеціальних сайтів.

Однією з найбільш поширених інноваційних технологій навчання стає проектна методологія, яка дозволяє вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та провести презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Досвід свідчить, що до цієї роботи охоче залучаються навіть пасивні студенти із низькою мотивацією чи недостатнім рівнем володіння іноземною мовою. У всіх додаються ентузіазм, емоційне піднесення, почуття самореалізації.

Найефективніший спосіб заохочення студентів до запланованих дій – це стимули, які враховують сталі індивідуальні риси особистості [1, с. 57–58]. Результати ж цих дій перевищують сподівання. Крім того, все це підвищує мотивацію студентів, оскільки в даному випадку вивчення мови стає не ціллю, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. Усі вищезгадані інтерактивні методи допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови, зокрема, у вищому технічному навчальному закладі – формування у студентів професійної іншомовної комунікативної компетенції, сприяючи розвиткові практичних навичок і вмій, розширенню політико-культурної освіти. Вони мобілізують їхню увагу і пам'ять, а також мають величезне виховне значення, привчаючи їх до корисної діяльності, розвиваючи почуття відповідальності, колективізму і привчаючи до самостійності та організованості.

Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, використання проектних методів, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами, дистанційні курси іноземних мов, створення презентацій у програмному середовищі Open Office Impress, Microsoft Power Point, використання ресурсів всесвітньої мережі Internet.

Мультимедійні засоби навчання являють собою перспективний і високоефективний механізм, що дозволяє опрацьовувати та представляти більшу кількість інформації, ніж традиційні джерела інформації. Слід, також, пам'ятати, що мультимедійні засоби навчання, які використовуються в навчальному процесі, повинні відповідати системі психологічних, дидактичних та методичних вимог. Виклад навчального матеріалу повинен відповідати не тільки вербально-логічному, але і сенсорно-перцептивному рівню когнітивного процесу. Його виклад необхідно орієнтувати на вокабулярій і лінгвістичну композицію конкретного вікового контингенту і специфіку підготовки студентів.

Процес навчання іноземної мови – не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову студента. Він потребує напруженої розумової роботи студента та його власної активної участі в процесі. Цього можна досягти тільки активним навчанням за допомогою інноваційних освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко О. Англomовне професійне спілкування з використанням ІТ. *Відкритий урок*. 2012. № 1. С. 56–58.
2. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок*. 2002. № 5–6. С. 7–8.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

4. Холод О. В. Інтерактивні технології як засіб формування комунікативної компетентності. *Англійська мова та література*. 2011. № 9. С. 5–7.

Тендітна Н. М.

ХУДОЖНЄ ВТІЛЕННЯ СМЕРТІ У ТВОРАХ А. ЧЕХОВА

«Медицина – моя законная жена, литература – незаконная», – писав свого часу А. Чехов. Але письменник зумів поєднати медичну практику з літературною діяльністю. Через життя цього талановитого митця пройшло безліч пацієнтів зі своїми болями і, на жаль, смертями. А тому він змальовував своїх героїв як художник, що добре знав усі дрібниці «внутрішньої анатомії» не лише тіла, але й почуттів, відчуттів та емоцій.

Можливо тому прозаїк досить прискіпливо повідомляє своїх читачів про причини смертей героїв, бо кожна з них, скоріш за все, має реальне підґрунтя і скопійована з історій пацієнтів. А саме:

Професійна недбалість: «Заразилась от тебя тифом и... и умерла» [1, с. 124].

Хвороба: «скончалась от чахотки» [1, с. 437].

Спокуса легких грошей: «Изрезали купцов так, что живого места на теле не осталось...» [1, с. 214].

Самозахист: «трое из них потом померли, потому купец их тоже больно косою порезал... Кровью сошли» [1, с. 214].

Різноманітні страхи: «Страшно родить в первый раз, – сказала Ольга Михайловна, подумав, мне все кажется, что я не перенесу, умру» [1, с. 283].

Банкрутство: «Единственное спасение от банкротства и позора – смерть этого человека!» [1, с. 296].

Сімейні чвари: «Одни на суде говорили, что она мужа отравила, а другие доказывали, что муж сам с горя отравился» [1, с. 343].

Відсутність кохання: «Не могу жить с постылым; сил моих нет! Если не любишь, то лучше убей» [1, с. 343].

Намагання викликати до себе жалість: «Пусть осуждают там, проклинают, а я вот на зло всем возьму и погибну, возьму вот и погибну...» [1, с. 355].

Стосунки між статтями: «Кончится тем, что я брошусь в Волгу или сойду с ума! Оставьте меня!» [1, с. 357].

Пожертва заради науки: «Умирает, потому что пожертвовал собой... Служил науке и умер от науки» [1, с. 363].

Одна смерть стає наслідком іншої: «Через неделю после похорон Сергея старик отец был отдан под суд за подлоги и растраты и вскоре умер в тюремной больнице от тифа... Умерла мать» [1, с. 382].

Вбивство: «Весной, когда сошел снег, в овраге около кладбища нашли два полусгнивших трупа – старухи и мальчика, с признаками

насильственной смерти» [1, с. 384].

Нещасний випадок: «...на сто чревосечений один только смертный случай» [1, с. 391].

Ненависть: «Убить эту гадину!» [1, с. 392].

Недбале ставлення до своїх обов'язків: «Замотал, подлец, возжжищи туго-натуго, так что кора в трех местах потерялась... Повесить мало!» [1, с. 428].

Надмірна завантаженість: «Егор Семеныч, сильно загоревший, замученный, злой, скакал то в сад, то в поле и кричал, что его разрывают на части и что он пустит себе пулю в лоб» [1, с. 437].

Відсутність симпатії: «Отец обожает тебя. Ты на него сердисься за что-то, и это убивает его» [1, с. 442].

Звинувачення у власних негараздах: «Сейчас умер мой отец. Этим я обязана тебе, так как ты убил его... Я ненавижу тебя всею моею душой и желаю, чтобы ты скорее погиб» [1, с. 444].

Письменник доволі часто відтворює і останні хвилини життя своїх героїв. Стан помираючої людини описаний коротко, але з натуралістичними подробицями: «Сначала он почувствовал потрясающий озноб и тошноту; что-то отвратительное, как казалось, проникая во все тело, даже в пальцы, потянуло от желудка к голове и залило глаза и уши. Позеленело в глазах. Андрей Ефимыч понял, что ему пришел конец... Потом все исчезло...» [1, с. 411].

Всебічно досліджує й реакцію героїв на смерть. Фіксує її, здебільшого, як:

Переляк: «Заявляя об этом молодой был крайне бледен и крайне взволнован. Руки его дрожали, и глаза были полны ужаса» [1, с. 16].

Звичайний стан речей: «Разгоняю я народ, а на берегу на песочке утопый труп мертвого человека... А урядник Жигин никакого внимания, только папироску курит» [1, с. 44].

Звичку: «Успокоившийся мужик не понимал, что к житейским драмам и трагедиям здесь так же привыкли и присмотрелись, как в больнице к смертям» [1, с. 88].

Згадка про смерть у творах А. Чехова часто постає частиною характеристики героя: «Родители мои умерли, когда я был еще ребенком» [1, с. 97]; «Она вспомнила, что кто-то ей говорил, что в прошлом году у этого доктора умерла жена, и ей захотелось посочувствовать ему, утешить» [1, с. 299].

Інколи автор в одному реченні подає розгорнуту характеристику вказуючи точну дату, причину смерті, місце загибелі, ім'я та вік небіжчика, немов фіксує дані у журналі земського лікаря: «В десятом часу темного сентябрьского вечера у земского доктора Кирилова скончался от дифтерита его единственный сын, шестилетний Андрей» [1, с. 102].

Цінними для дослідження у творах є і уявлення дитини про смерть, які розкривають її світогляд, освіту, віру, традиції, побут, виховання: *«Егорушка думал о бабушке, которая спит теперь на кладбище под вишневыми деревьями; он вспомнил, как она лежала в гробу с медными пятакими на глазах, как потом ее прикрыли крышкой и опустили в могилу; припомнился ему и глухой стук комков земли о крышку... Он представил себе бабушку в тесном и темном гробу, всеми оставленную и беспомощную. Его воображение рисовало, как бабушка вдруг просыпается и, не понимая, где она, стучит в крышку, зовет на помощь и, в конце концов, изнемогиши от ужаса, опять умирает. Вообразил он мертвыми мамашу, о. Христофора, графиню Драницкую, Соломона. Но как он ни старался вообразить себя самого в темной могиле, вдали от дома, брошенным, беспомощным и мертвым, это не удавалось ему; лично для себя он не допускал возможности умереть и чувствовал, что никогда не умрет...»* [1, с. 212].

А. Чехов у більшості своїх творів нагадував читачам про скороминучість життя: *«Я помнил, что на кладбищенских воротах есть надпись: «Грядет час, в онь же вси сущие во гробех услышат глас Сына Божия», отлично знал, что рано или поздно настанет время, когда и я, и Кисочка, и ее муж, и офицер в белом кителе будем лежать за оградой под темными деревьями»* [1, с. 251].

Тим цікавіше читати роздуми письменника про смерть: *«Да и к чему мешать людям умирать, если смерть есть нормальный и законный конец каждого? Что из того, если какой-нибудь торгош или чиновник проживет лишних пять, десять лет? Если же видеть цель медицины в том, что лекарства облегчают страдания, то невольно напрашивается вопрос: зачем их облегчать? Во-первых, говорят, что страдания ведут человека к совершенству, и, во-вторых, если человечество в самом деле научится облегчать свои страдания пилюлями и каплями, то оно совершенно забросит религию и философию, в которых до сих пор находило не только защиту от всяких бед, но даже счастье. Пушкин перед смертью испытывал страшные мучения, бедняжка Гейне несколько лет лежал в параличе; почему же не поболеть какому-нибудь Андрею Ефимычу или Матрене Саввишне...»* [1, с. 386].

Роздуми про реінкарнацію: *«Только трус, у которого больше страха перед смертью, чем достоинства, может утешать себя тем, что тело его будет со временем жить в траве, в камне, в жабе...»* [1, с. 390]. Безсмертя: *«Люди будут болеть, стариться и умирать так же, как и теперь. Какая бы великолепная заря ни освещала вашу жизнь, все же в конце концов вас заколотят в гроб и бросят в яму. – А бессмертие? – Э, полноте!»* [1, с. 394]. Бо *«И что горько и обидно, ведь эта жизнь кончится не наградой за страдания, не апофеозом, как в опере, а*

смертю; придут мужики и потащат мертвого за руки и за ноги в подвал» [1, с. 408]. Та потойбіччя: «Наша жизнь и загробный мир одинаково непонятны и страшны» [1, с. 414]. Про вічне життя: «Но ведь бог есть, наверное есть, и я непременно должна умереть, значит, надо рано или поздно подумать о душе, о вечной жизни» [1, с. 422]. Смерть відомих людей: «Известность не улыбается тебе. Что лестного, или забавного, или поучительного в том, что твое имя вырежут на могильном памятнике и потом время сотрет эту надпись вместе с позолотой?» [1, с. 438].

Цікавість до чужої смерті: «В городе только и разговора было, что об этих трупах и неизвестных убийцах» [1, с. 384]. Хвилювання про те, хто продовжить земні справи мерця: «Я хочу спросить: что будет с садом, когда я помру?» [1, с. 432].

А втім, як підсумовує, А. Чехов «А помрем все как есть» [1, с. 202].

ЛІТЕРАТУРА

1. Чехов А. П. Сочинения: в 2 т. Москва: Худож. лит., 1982. Т. 1: Повести и рассказы. 445 с.

Тендітна Н. М.

ПРІЗВИСЬКА У ДИТЯЧІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Прізвисько – це неофіційна назва людини, яка використовується, переважно, у вузькому колі спілкування і вказує на якусь особливість її носія, яка відрізняє його від оточуючих.

Як не прикро, але прізвиська виступають невід'ємною складовою дитячого спілкування. Тому в багатьох творах для дитячого читання зустрічаємо героїв із прізвиськами. Вони зустрічаються у текстах письменників як ХІХ, так і ХХІ століть. Існують, у першу чергу, не лише для характеристики того, кому дали те чи те прізвисько, але й тих, хто його вигадав. Адже це говорить про їхню кмітливість чи ненависть, чуйне серце чи байдужість до оточуючих, бо дошкульність прізвиська інколи буває просто нестерпною.

У збірці В. Винниченка «Намисто» зустрічаємо чимало прізвиськ у дитячому середовищі. І у оповіданнях здебільшого читаємо не тільки про саме прізвисько, але й дізнаємося про причину його виникнення. Найбільше прізвиськ пов'язується з рудим кольором волосся: «А хто Рябухою називає?.. Бо таки Рябуха! Ряба, як собака» [4, с. 17]; «Побачивши Васька, вони закричали: – О, Жар-птиця йде! Ти куди, Жар-птиця? Васька звали Жар-птицею за те, що він був рудий, аж червоний; тільки брови йому були темні та очі сірі, а вся голова неначе з червоного золота. Часом дразнили й Горобеням, а це вже через те, що все лице його було вкрите ластовинням і подібне було до горобиного яйця» [4, с. 337]. А ще його називали «Жар-риба... Рудя...» [4, с. 356]. Цей факт підтверджується і у творах інших письменників: «А ну, рыжая, чего

сегодня прешь?» [7, с. 279].

Тимчасова хвороба також сприяє появі додаткового прізвиська: «...на лбу у него был маленький прыщик... Прыщом стали дразнить. Вдобавок к Чубчику» [7, с. 259]. Але не тільки вада підштовхує до ганебної характеристики з боку однолітків: «Річ у тім, що Кость ніколи не плакав... Його так і прозвали за це «кам'яним виродком» [4, с. 293].

Інколи письменник не наділяє своїх героїв влучним прізвиськом, хоча зовнішній опис прямо спонукає до цього і є досить зневажливим: «Тут уже підвелись усі: і довготелесий, слабосилий Посмітюха, і опецькуватий, кругленький, як таракуцка, але раз у раз ніби сонний, Микиша...» [4, с. 339].

Г. Шкляр у творі «Фосфорична Мері» одного із героїв «...за постать, яка нагадувала мавп'ячу, прозвали його Чітою – саме триумфально пройшов кінозалами американський фільм «Тарзан» [3, с. 344]. Автор докладно пояснює звідки у Павки з'явилося таке прізвисько. Про те, що воно стало для нього звичним, що герой реагував на нього краще, ніж на своє власне ім'я говорить і такий кумедний випадок: «...невдовзі й мама його... виходячи в пізній вечір, басом, який було чути на пів-Круглика, кликала свого безприв'язного сина до сідала: «Павко-о! Павко-о! син не відгукувався, і тоді Ярина заспівувала голосно і пронизливо: «Чи-і-та-а!.. Чи-і-та-а!..» [3, с. 344].

На думку мовознавців, у сучасному суспільстві спостерігаємо цікаві зміни: якщо в давнину прізвиська були підставою для творення прізвища, то тепер навпаки: багато прізвиськ – це певним чином перероблені прізвища. Так, Є. Велтістов у своїй казковій повісті наводить такий діалог між своїми героями: « – Привет, Сыроежкин!.. Сыр ешь или не ешь? Если Сережка отвечал, что он не ест, Макар продолжал: – Тогда ты должен быть Сыроножкин, Сыроручкин или Сыроушкин! Сергей пробовал отвечать утвердительно, но и тут Макар не успокаивался и провозглашал: – Внимание! Идет Сыр Сырыч Сыров, он же Сережка Сыроежкин, большой знаток и любитель сортов сыра во всем мире. Скажите, пожалуйста, что вы ели на завтрак? И тогда Сережка решил ничего не говорить... Гусев не отставал от него ни на шаг. – Послушай, как тебя – Сыроглазкин? Я вчера забыл твою фамилию и мучился всю ночь. Сырокошкин? Сыросороконожкин?.. Оставалось перенять метод у противника. И Сережка на уроках осторожно водил мелом по спине Макара... Класс посмеивался, созерцая слово «Гусь» [2, с. 16–17].

А також скорочені форми імені: «Мене, до речі, Павлом звати. Паша, значить, – кивнув Богдан. Краще – Пава, поправив його човняр» [6, с. 68].

Часто читач має лише здогадуватись чому герой має таке чи інше прізвисько. Письменник або розкриває перед читачем цю таємницю, або ж

змушує самого відшукувати аналогії: *«Менший – назвімо його поки що Конином-стрибунцем, бо так його прозивали в селі...»* [5, с. 41].

Своєрідні прізвиська мають і тварини. Хоча із цим можна посперечатися, бо як зауважує А. Кокотюха: *«А страусу... У нього, до речі, кличка є? У нього ім'я, а не кличка. Футбол»* [6, с. 106]. А тому дитяча література пропонує безліч цікавих варіантів: *«Эта безучастная ко всему на свете, кроме собственного хвоста, и, в общем-то, глупая дворняга мгновенно преображалась и сходила с ума, когда видела колбасу: прыгала, визжала, пускала слюни. Поэтому никто не звал ее иначе, как Бешеная Колбаса. Только один хозяин, дворник, помнил, что настоящая кличка собаки – Астра»* [2, с. 115]. Або: *«Щенок бегал за мной, что называется, по пятам и все время как бы принюхивался к следу. И мы с Лизой прозвали его Пяткин»* [7, с. 280].

Є. Гуцало звертає увагу на те, що прізвиська мають властивість переходити з одного колективу до іншого: *«В школу кожне з них уже приходило з прізвиськом. Поміж них траплялись найрізноманітніші, найдивніші. Були прізвиська, що діставалися в спадок синові чи дочці від батька й матері, а були й «надбані» самостійно. Прозиватись для дітей було однією з найбільших образ, а часто через ті прізвиська доходило до бійки. Найсмішніше, либонь, прізвисько було у Василя Куц. У вічі й позаочі прозивали її Куною. Чому Куна – невідомо, що воно означає – теж невідомо, а проте ж Куна!»* [5, с. 238].

Спостерігаємо і реакцію скривджених: *«Василинці до сліз образливо, вона ладна очі видряпати тому, хто з неї насміхався»* [5, с. 238]. Інколи справа доходить до словесної дуелі, а то й до бійки. Розігруються цілі баталії: *«Вона лякала його по щоці... В неї, скривдженої, починав тремтіти голос... біла Дардища по шиї й плечах...»* [5, с. 238].

Якщо ці події розігруються в школі, то на кривдників чекає покарання з боку вчителів: *«Андрій Іванович дуже не любив, коли діти прозивались. – Дардище, встань! – наказував. – І стій так до кінця уроку»* [5, с. 239]. Але часто прізвиська мають і самі педагоги. У творі сучасного українського письменника І. Андрусяка *«Закоханий Бурундук»* читаємо: *«Керя – це ми так скорочено нашу класну керівничку позаочі називаємо. Або ж Коза – бо в неї дівоче прізвище Козинюк»* [1, с. 9].

К. Колоді у *«Пригодах Пінокіо»* теж наділяє прізвиськом дорослих. Воно дуже вдало характеризує спосіб життя цього персонажа і ніби застерігає молодь від подібного наслідування: *«Старика звали мастер Антонио, но весь свет именовал его «Мастер Вишня», так как кончик его носа был подобен спелой вишне – вечно блестящий и сизо-красный»* [8, с. 185].

Також герої можуть мати декілька прізвиськ: *«Хижі очі Дардища*

вужчали й злішали, і він протяжно вимовляв прямисінько у Василичине обличчя: – Ку-ня-а! Тоді Дардище кидав ще образливіше прізвисько: – Курочка ряба! Так Василичку називали за те, що мала кілька веснянок на обличчі» [5, с. 239].

Інколи прізвиська передаються у спадок від членів родини: « – Невже прізвиська такі страшні? – поспитав дядько. – А ви думали! – В Дарчиному голосі почувся сльози. – Павла називають цуциком і мене... цуциком!» [5, с. 22].

Письменники наголошують і на тому, що прізвиська можуть бути загальними для багатьох представників, об'єднаних за певною ознакою: «Смотри у меня, шпендык!» [7, с. 305]; «Эй, городошники! – вырвалось из толпы мальчишек... Антрацитики! – снова сострил прежний мальчишка» [7, с. 284]; «А допомога мені, дорогі мої цікавлики, он як потрібна» [6, с. 135].

Прізвиська закріплюються і після певних витівок ще у дитинстві: «Але я справді ще зі школи захопився ідеєю зробити підводний човен – такий, як «Наутітус»... Ох, було ж мені від батьків! Оце з того часу мене Капітаном і прозвали» [6, с. 135].

Поставлена проблема ускладнюється і змінами, які вносить до дитячої аудиторії Інтернет. Справа у тому, що в Інтернеті популярні Нікі. Цікавий парадокс, коли дитина сама собі дає прізвисько. Ось як цю ситуацію обіграє І. Андрусак у повісті «Закоханий Бурундук та інші розбишацькі історії»: «Ну, та й справді – людина ж не конче мусить реєструватися там під справжнім іменем і прізвищем. Може бути яка-небудь «Зоря Надії» чи «Мавка Лісова» – звісно, вона там таким банальною не назветься, але ж цілком могла придумати щось цікавіше» [1, с. 41].

Отже, прізвиська відіграють значну роль у дитячому середовищі. Застосовуються вони з різних причин. Приводом може послужити все, що завгодно: якості і дії людини, певні обставини, події, асоціації з офіційним іменем і прізвищем. Даються вони з-за бажання образити, і виділитися, і заради жарту. Але більшість прізвиськ героїв у колі дитячого читання походить від: кольору волосся, прізвища, фізичної чи розумової вади та способу поведінки, місця проживання та народження, за національними особливостями, певними вподобаннями чи після незвичайної життєвої ситуації, а також передаються від старших членів родини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусак І. Закоханий Бурундук та інші розбишацькі історії. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2015. 96 с.
2. Велтистов Е. С. Все приключения Электроника. Москва: Эксмо, 2010. 640 с.
3. Вечеря на дванадцять персон: Житомирська прозова школа / упоряд.: В. Даниленка. Київ: Генеза, 1997. 544 с.
4. Винниченко В. К. Намисто: оповідання / упоряд.: Й. Й. Брояк. Київ: Веселка,

1989. 380 с.

5. Гуцало Є. Пролетіли коні: оповідання та повісті. Київ: Вид-во гуманіт. л-ри, 2008. 384 с.

6. Кокотюха А. Таємниця підводного човна. Пригодницький детектив. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2017. 272 с.

7. Костыря И. С. Сказка о солнечных братьях: сказки, рассказы, повести. Донецк: Донеччина, 1994. 511 с.

8. Писатели мира детям: хрестоматия по зарубеж. дет. лит. / сост. Э. И. Иванова. Москва: Просвещение, 1991. 383 с.

Терещенко В. В.

ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕТОДИЧНИЙ ПІДХІД ДО РАЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Відкриття народжуються там,
де закінчуються знання вчителя
й починається нове знання учня.*

К. Федін

Сучасна освіта перебуває у стадії радикальної модернізації з новими вимогами до підходів, методів та форм засвоєння знань. Вона спрямована на формування всебічно компетентної, високоосвіченої особистості з цілісним уявленням про світ, його явища та процеси.

Стало зрозуміло, що фрагментарність світогляду учня не дасть змогу отримати продуктивний та високоякісний результат освітнього процесу, оскільки між самостійними предметами існує слабкий зв'язок, який приводить до деяких вказівок вчителя усвідомлюють що знання з одного предмету можна використовувати складностей у формуванні уявлення про навколишній світ. І лише завдяки вчителю учні помічають, що все має тісний взаємозв'язок, завдяки на інших предметах та в реальному житті.

Кожен з нас розуміє, що для формування людини нового суспільства необхідні принципові зміни в навчанні і вихованні молодого покоління «олюднення» змісту освіти, наближення її до потреб сьогодення.

Реформування Нової української школи базується на формуванні в учнів ключових компетентностей на рівні з предметними. Це передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток в учнів умінь, ставлень, цінностей. Саме для реалізації формування ключових компетентностей актуальним стає впровадження інтегрованих підходів в освітній процес. Перехід від традиційного навчання предметів до навчання на засадах інтеграції - це шлях до реалізації багатьох принципів освіти: від формування цілісної картини світу, планетарного мислення, уміння об'єднати в єдину цілісну систему вузькі галузеві проблеми, до реалізації принципу національної

спрямованості освіти, який передбачає інтеграцію освіти з національною історією, традиціями, українською культурою, відкритість освіти, що зумовлює, у свою чергу, інтеграцію у світові освітні простори.

Тому в нашій країні принцип інтеграції проголошений основним принципом реформування освіти поряд з принципами гуманізації та диференціації.

Початок освіти дитини – початкова школа. Тут дитина переходить на безперервне навчання, у неї поповнюватися область взаємодії з навколишнім світом, також змінюється соціальний статус, змінюється вид діяльності. Цей період віку має виняткові зміни в прозвитку дитини, які значно відрізняються від інших: відбувається розвиток самосвідомості і самооцінки. Тому під час освітнього процесу необхідно більше приділяти уваги розвитку мислення, вмінню здобувати самостійно знання, орієнтуватися в потоці інформації, вміти переключатися з одного виду занять до іншого та втілювати отримане у життя.

Саме інтеграція передбачає реалізацію даних навчальних завдань, об'єднуючи кілька предметів, під час вивчення одного поняття, теми або явища. У свою чергу і вчитель застосовує більше різноманітних методів і прийомів на одному уроці. Це є вірним шляхом поліпшення і подолання недоліків у вивченні навчальних предметів, заповнення пробілів між часовим періодом отримання знань.

Специфіка роботи вчителя початкових класів така, що він один навчає дітей з кількох дисциплін. Це надає великий простір для творчості учителя не надавати навчальний матеріал мало розрізненими та розчленованими за предметною ознакою порціями, а створити принципово цілісну систему нових знань на основі розвивально-продуктивного підходу та навчити дитину сприймати навколишній світ, як єдине ціле.

Інтеграція у сучасній початковій школі дає можливість поглянути учню на предмет з різних боків, «скуштувати» його, «відчути на дотик», проаналізувати, створити власне ставлення до досліджуваного предмета та побачити цілісну картину стосовно нього.

Основою інтеграції уроків, може бути будь-який предмет, що вивчається у початковій школі. Тому матеріал, який учитель повинен підготувати для інтегрованого уроку, має охоплювати декілька напрямків, поєднаний однією темою. Наприклад, група понять «колообіг води в природі», «сонце», «першоцвіти», вивчаються на уроках музики, навколишнього світу, української мови, літературного читання, трудового навчання і образотворчого мистецтва. Це створення зовсім нової навчальної картини, оскільки молодшому школяру значно легше, ніж дорослій людині дається різна база знань, умінь і навичок.

Реалізуючи міжпредметну інтеграцію змісту навчання в початковій школі вчитель повинен дотримуватися принципу «від простого

до складного», використовуючи наступний алгоритм:

- вводити міжпредметні зв'язки на уроках суміжних дисциплін на основі репродуктивної діяльності і елементів проблемності;
- ставити перед учнями міжпредметні навчальні проблеми з самостійним пошуком їх вирішення на окремих уроках;
- створити систему проблемного навчання на основі ускладнених міжпредметних проблем всередині окремих курсів;
- включити спочатку двосторонні, а потім і багатосторонні зв'язки між різними предметами, чітко їх координуючи;
- розробити широку систему міжпредметних зв'язків як в змісті й методах, так і в формах організації навчання, включаючи позакласну роботу і розширюючи межі програми.

За допомогою багатосторонніх зв'язків між предметами складається навчальна картина комплексного бачення проблем реальної дійсності, різнопланових підходів до їх розв'язання. Такого типу зв'язки бувають двох видів: гооризонтальні та вертикальні.

Деякі слова щодо першого – горизонтального. Горизонтальний тип міжпредметного зв'язку здійснюється лише тоді, коли вивчення інтегрованих предметів відбувається впродовж тижня, місяця, тобто неодноразово:

Тема 1 (Природознавство) Досліджуємо папір. Як виготовляють папір?

Тема 2 (Українська мова) Словникове слово: ПАПІР

Тема 3 (Трудове навчання) Колекція видів паперу. Виготовлення паперової іграшки.

Другий тип зв'язку між навчальними предметами – вертикальний. Він спостерігається, якщо інтегровані предмети вивчаються впродовж одного уроку або дня. Іншими словами, якщо вчитель весь урок вивчає одну тему, залучаючи з інших відомості, способи дій на основі сформованих в учнів умінь та навичок, форму подання навчального матеріалу тощо, то він використовує вертикальний тематизм. Говорячи просто – навчальний матеріал вивчається одночасно:

Тема 1 (Природознавство) Водойми України: літературне читання: вірш про річку, **українська мова:** правопис власних назв (в даному випадку назв водойм); **математика:** вимірювання довжини річки в м., км., визначення глибини річки, класифікація річок за довжиною та глибиною; **основи здоров'я:** правила безпечної поведінки на воді; **образотворче мистецтво:** малювання водної рослини.

Таким чином, перспективність методичного підходу – інтеграції – в тому, що він реабілітує слабкі сторони предметної системи навчання, синтезуючи сильні сторони викладання предметів, допомагає дитині сприймати предмети та явища різнобічно, системно, емоційно. Наприклад,

учитель буде інтегрований урок із теми «Колообіг води у природі». Для створення в уяві дітей порядку руху води пропонує подивитися мультфільм «Подорож капітошки». Після перегляду прочитати текст А. Григорука «Як видоїти хмару». Опрацювавши матеріал, пропонує придумати свій кінець історії маленької крапельки і виліпити з пластиліну улюбленого героя, або намалювати його разом з іншими краплинками у хмарці.

Традиційної методики організації та проведення інтегрованих уроків не існує. Тим більше на сьогодні вчителю надано більше можливостей для діяльності під час підготовки та проведення уроку, (звичайно, в рамках навчальної програми), досягаючи однієї або декількох дидактичних цілей. Це уроки, наповнені чисельними вправами, асоціаціями, стимулом до творчої діяльності та різноманітними емоціями, що особливо актуально під час роботи з учнями початкових класів. На тою думку, такі уроки дають можливість молодшим школярам усвідомлено і емоційно переживати потреби міркувати і висловлювати свої ставлення щодо запропонованої теми, застосовуючи арсенал своїх знань, хоча й ще досить малий життєвий досвід, робити, хоч і не значні, але власні висновки та маленькі відкриття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бірюк І. А. Інтегровані уроки у початковій школі: методичний посібник. Володимирець, 2018. 65 с.
2. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Ч. 2). URL: <http://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematichnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-2/>
3. Інтегровані уроки в початковій школі/ упоряд. Вегера Н. С. Тернопіль – Харків: Ранок, 2010. 160 с.

Тищенко К. А., Григорова А. В.

СУЧАСНА НАУКА ПРО МЕТОД АКТУАЛІЗМУ

Важливим компонентом методології пізнання є актуалістичний метод. На нашу думку, метод актуалізму слід вивчати як взагалі, так і конкретно в розвідках з лінгвістичної історіографії. Саме в цьому полягає актуальність запропонованої розвідки.

У науковій літературі актуалістичний метод визначено як загальнонауковий метод теоретичного рівня. Він базується на тому, що об'єкти, які не стали предметом актуальної діяльності та сприйняття, можуть бути вивчені шляхом порівняння їх з подібними об'єктами, що потрапили в поле сприйняття й діяльності суб'єкта. Об'єкти вивчають у часі, у розвитку, у становленні їх як певних систем. Минуле об'єкта досліджується на основі його відбиття в сучасному.

Метою статті є вивчення актуалістичного методу як важливого компонента методології пізнання.

Без сумніву, актуалістичний метод дає можливість за допомогою сучасних знань простежити розвиток об'єкта в минулому та передбачити майбутнє. З позиції сучасного легше збагнути історичне минуле. Сучасний, розвинений стан предмета дослідникові пізнати легше, ніж його минулий стан. Тому актуалізм є невід'ємною рисою наукового пізнання. Його використовують під час досліджень у широкому колі наук.

Виникнення наукового актуалістичного методу пов'язане з вивченням саме геологічних явищ. Термін *актуалізм* з'явився в німецькій геологічній літературі у 2-й половині XIX ст.

У палеонтології, що входить до циклу біологічних наук, актуалістичний метод заснований на вивченні сучасних організмів і на реконструкції процесів їхнього захоронення [3, с. 132, 133].

Значну роль відіграє актуалізм у біологічних дослідженнях. До висновку про те, що рослинність виникла у воді, біологи дійшли завдяки аналізу явищ, які спостерігаються в сучасному рослинному світі.

Подібним чином досліджуються й історичні події. Актуалістичний підхід здійснюється як під час оцінювання історичного матеріалу, що вже існує, так і під час обробки виявленого. Історичні факти усвідомлюються з позиції сучасного знання або за аналогією з тим, що відбувалося в інших країнах, з іншими народами. Це дозволяє глибоко проаналізувати соціальні явища минулих епох. Структура історичного дослідження має певну схему, згідно з якою виокремлені «сліди минулого» підлягають аналізу й інтерпретації на основі сучасних знань про процеси й закономірності, що ними керують [5, с. 173].

Проте необхідно уникати так званої «асиміляції минулого», що виявляється в модернізації того, що реконструюється як феномен минулого [2, с. 84].

Безперечно, має рацію Г. О. Подкоритов, стверджуючи, що без застосування актуалістичного методу неможливе існування історіографії будь-якої науки [3, с. 138].

Характеризуючи актуалістичний метод, В. А. Глущенко спирається на концепцію лінгвістичного методу як складної логічної одиниці (гетерогенного характеру), що включає в себе три різні компоненти: онтологічний, операційний і телеологічний. Ця концепція, висунута В. І. Постоваловою, була розвинена й обґрунтована В. А. Глущенко.

В. А. Глущенко показав, що як належність онтологічного компонента наукового (у тому числі лінгвістичного) методу необхідно розглядати такі засоби пізнання, як принцип і підхід. Операційний компонент методу становить сукупність прийомів і процедур та методика їх застосування. Телеологічний компонент уміщує мету дослідження [1, с. 12].

Важливо, що В. А. Глущенко визначив специфіку актуалістичного

методу як методу праць з лінгвістичної історіографії в зіставленні з порівняльно-історичним методом, яка полягає в наявності специфічних об'єкта й предмета, у відмінностях в операційному та телеологічному компонентах [там же].

Операційний компонент актуалістичного методу в працях з лінгвістичної історіографії може бути представлений як сукупність таких прийомів і процедур: аналіз джерел (лінгвістичних текстів) і синтез одержаних даних, порівняння, абстрагування та логічна історико-наукова реконструкція, що посідає центральне місце серед прийомів і процедур та протистоїть «асиміляції минулого» [1, с. 7].

Процедура лінгвоісторіографічного дослідження є системою конкретних дій, важливе місце серед яких посідає відбір фактів з першоджерел. Цей відбір здійснюється впродовж усього наукового дослідження. Так відбувається *аналіз джерел (лінгвістичних текстів)*.

Відбір фактів на наступному етапі дослідження здійснюється вже залежно від їхньої цінності й важливості для відтворення цілісної картини. Завдання відбору на цій стадії полягає у виділенні таких фактів, які можна включити в систему причинових, функціональних, структурних, генетичних зв'язків, у систему, що відбиває цілісність дослідження (*синтез одержаних даних*).

Значна роль в актуалістичному дослідженні належить *порівнянню*, у зв'язку з чим актуалістичний метод іноді називають методом порівняння [3, с. 136–137]. Проте застосування цього прийому в актуалістичному методі як методі праць лінгвоісторіографічного спрямування має свою специфіку. Вона полягає в тому, що порівнюються не факти певної мови чи споріднених мов, а наукові інтерпретації певного лінгвіста (якщо спостерігається еволюція його поглядів) та різних мовознавців (і ширше: шкіл, напрямів) того чи іншого періоду. Порівняння наукової спадщини різних учених дозволяє розглянути їх наукову діяльність в контексті розвитку лінгвістичної науки, з'ясувати значення наукової творчості кожного з них для сучасного мовознавства.

Щодо прийому *абстрагування*, то він полягає у «відволіканні»; цей прийом дає змогу переходити від конкретних предметів до загальних понять і законів розвитку. Він відіграє важливу роль при висвітленні тих чи інших інтерпретацій мовознавців минулого. Так, певне трактування конкретних фактів мови свідчить про загальний підхід лінгвіста до мовних явищ, а в деяких випадках – і про його світогляд.

Найважливішим операційним елементом у межах актуалістичного методу є процедура *історико-наукової реконструкції*. Специфіка цієї процедури полягає в тому, що мета лінгвоісторіографа – реконструювати сам процес пізнання вченими мовних феноменів. При цьому, усвідомлюючи основи актуалістичного пізнання, необхідно звернути увагу

не тільки на спільність поглядів сучасних мовознавців і їхніх попередників, а й на певні відмінності. У працях з лінгвістичної історіографії загальна оцінка надається залежно від того, що нового внесли мовознавці в науку порівняно зі своїми попередниками та яке значення мали їхні праці для свого часу (а не з точки зору сучасного рівня знань).

Змістом телеологічного компонента виступає мета лінгвоісторіографічного дослідження.

Отже, проведений аналіз актуалістичного методу дозволяє говорити про актуалізм як метод студій з лінгвістичної історіографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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.

2. Кузнецова Н. И. Наука в ее истории (методологические проблемы). Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. 224 с.

3. Подкорытов Г. А. О природе научного метода. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. 224 с.

4. Постовалова В. И. Историческая фонология и ее основания: опыт логико-методологического анализа. Москва: Наука, 1978. 203 с.

5. Французова Н. П. Исторический метод в научном познании (вопросы методологии и логики исторического исследования). Москва: Мысль, 1972. 303 с.

Тищенко К. А., Потапенко М. О.

ДО ПИТАННЯ ПРО ДЖЕРЕЛА ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ МОВИ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ А. Ю. КРИМСЬКОГО Й І. І. СРЕЗНЕВСЬКОГО

Як відомо, важливими є погляди А. Кримського й І. Срезневського на джерела вивчення історії мови. Без сумніву, відомі мовознавці зробили значний внесок у розробку порушеної проблеми. Саме тому їхні наукові здобутки достатньо часто виступають об'єктом дослідження сучасних лінгвоісторіографів.

Наукова література містить низку розвідок, присвячених дослідженню питання про джерела вивчення історії східнослов'янських мов у працях А. Кримського й І. Срезневського (С. Бархударов, В. Глущенко, В. Іванов, В. Макаров, І. Рябініна, К. Тищенко та ін.). Водночас спеціальних праць, присвячених ґрунтовному вивченню тверджень учених щодо проблеми джерел вивчення історії мови, у лінгвістиці немає. Цим зумовлена актуальність пропонованої статті.

Метою дослідження є розкриття поглядів А. Кримського й І. Срезневського на джерела вивчення історії мови, установлення їхнього внеску в дослідження зазначеної проблеми.

Зазначимо, що А. Кримський у своїх дослідженнях здебільшого спирався на дані історичних пам'яток. Учений свідомо протиставляв такий підхід «опорі на сучасні діалектні дані», яку він пов'язував з ім'ям О. Шахматова [2, с. III].

Саме через це в присвячених джерелах вивчення історії мови докладних розділах капітальних праць А. Кримського йдеться лише про давні писемні пам'ятки [1, с. 112].

Зауважимо, що широке використання даних писемних пам'яток у працях А. Кримського не слід пояснювати незнанням сучасних діалектів. О. Шахматов характеризував його як «відмінного знавця сучасної малоруської мови в її наріччях» [6, с. 144]. Водночас, як уважав О. Шахматов, в історико-фонетичних дослідженнях А. Кримського пріоритетним джерелом вивчення історії мови виступають давні писемні пам'ятки. Із цим пов'язаний той факт, що мовознавець обмежено використовував матеріал сучасних говорів, який є в його розпорядженні. Зокрема, істотний недолік «Украинской грамматики» [3] О. Шахматов убачав саме в недостатньому використанні сучасних діалектних даних: А. Кримський-діалектолог «не використав достатньою мірою своїх знань для запропонованого ним історичного нарису» [6, с. 144].

Аналіз наукових праць А. Кримського показав, що «діалектні дані він залучав дуже обмежено, насамперед, для підтвердження вже одержаних результатів вивчення матеріалу давніх писемних пам'яток» [1, с. 113].

Вагоме місце серед досліджень І. Срезневського посідають праці, у яких автор розглядав стародавні рукописні пам'ятки та стародруки. У цих працях дослідник аналізував стародавні писемні пам'ятки, передусім приділяючи увагу літописам. Учений створив програму з вивчення та видання стародавніх рукописних пам'яток, висловлюючи побажання, щоб кожний стародавній рукопис «видавався рядок у рядок», «буква в букву, згідно з оригіналом» [5, с. 34].

І. Срезневський відзначав цінність давніх писемних пам'яток, зазначаючи, що майже всі висновки про структуру давньоруської мови можна зробити, працюючи саме з пам'ятками. Проте в них спостерігаються риси впливу старослов'янської мови, тому використовувати матеріал давніх писемних пам'яток потрібно обережно [5, с. 33].

І. Срезневський підкреслював консерватизм мови пам'яток. Він зазначав, що мова в народі змінювалася в різних місцевостях, розпадаючись на говори й наріччя, а в книгах мимоволі утримувалася мова давня. Писці вводили в мову окремі слова з мови народної, проте робили це тільки ненавмисно, випадково [5, с. 66].

Зазначимо, що І. Срезневський рекомендував обережно користуватися свідченнями давніх писемних пам'яток [1, с. 38]. Учений зазначав, що давньоруські пам'ятки «писані на змішаній із церковнослов'янської та руської мові; тому, щоб не заплутатися при розборі їх, необхідно розглядати мову їхню критично; а допомогою для

критики слід узяти історію спільної зміни слов'янських наріч, щоб допускати в руській, як можливі, тільки такі зміни, які взагалі можливі в історичному ході розвитку слов'янських наріч» [4, с. 121].

Поряд із «змішаним» характером мови давніх писемних пам'яток східних слов'ян І. Срезневський відзначав також інший недолік, який полягає в обмеженій кількості пам'яток [4, с. 96].

Завдання порівняльно-історичних досліджень і певною мірою їх методологію І. Срезневський убачав у вивченні «народної мови» і «мови книжної»; у відтворенні на основі «порівняльного» дослідження місцевих говорів минулих етапів розвитку мови; у докладному вивченні місцевих різновидів мови у зв'язку з давніми писемними пам'ятками; у з'ясуванні характерних рис кожного говору, наріччя, мови; у виявленні ролі «місцевих обставин» у набутті говором того чи іншого стану; у вирішенні питання про межі говорів; у створенні карти мов, наріч і говорів, на якій відображалися б «лінгвістичні межі різноманітних народів»; у розгляді східнослов'янських мов у їхньому зв'язку з «іншими співзвучними наріччями та спорідненими мовами»; у дослідженні не лише зовнішніх, а й внутрішніх законів постійної змінюваності «живої» мови; у пізнанні розбіжностей між мовою освіченого та неосвіченого класу та розбіжностей у характері змін цих мов [5, с. 74–77].

Отже, проведене дослідження показало, що у студіях А. Кримського й І. Срезневського використано різноманітні джерела вивчення історії мови: матеріал давніх писемних пам'яток, сучасні діалектні дані, свідчення фольклорних текстів.

Без сумніву, давні писемні пам'ятки стали пріоритетним джерелом вивчення мовних явищ у працях А. Кримського.

Зусиллями І. Срезневського було розпочато розробку прийомів опрацювання графіки й орфографії давніх писемних пам'яток. При цьому для дослідника стає характерним диференційований підхід до жанрів пам'яток, що виявилось в протиставленні творів духовного та світського змісту.

Також І. Срезневським було висунуто низку тверджень, які вказували на потенційні можливості набуття діалектологією повної самостійності.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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.
2. Кримський А. Ю. Передне слово. *Нариси з історії української мови та хрестоматія з пам'ятників письменської староукраїнщини XI – XVIII вв.* К., 1924. С. III–IV.
3. Крымский А. Е. Украинская грамматика для учеников высших классов гимназий и семинарий Приднепровья. Москва: Гатцук, 1908. 545 с.
4. Срезневский И. И. История русского языка: Курс 1849 – 50 года. Составлял

г. Чернышевский. Мысли об истории русского языка. Москва: Учпедгиз, 1959. С. 93–132.

5. Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка. Москва: Учпедгиз, 1959. С. 16–81.

6. Шахматов А. А. [Рецензія.] *Rocznik slawistyczny*, 1909. Т. 2. С. 135–174. Рец. на кн.: А. Е. Крымский. Украинская грамматика для учеников высших классов гимназий и семинарий Приднепровья. Москва: Гатцук, 1908. 545 с.

Тищенко Л. М., Данилейченко І. С.

ЛЕКСИКА ПОЕЗІЙ ТЕТЯНИ ЧАЛОЇ

Літературу Донеччини репрезентує багато славетних імен, відомих широкому колу читачів. У місцевій пресі Слов'янська доволі часто з'являлося прізвище Тетяни Чалої – автора чистої, душевної поезії, яка причаровує своїм словом.

Література рідного краю посідає важливе місце в шкільній програмі. Здебільшого школярі одержують рекомендації щодо підбору джерел та спеціальної літератури для вивчення цих тем. Часто буває, що не лише учням, а й учителям важко знайти в достатній кількості твори місцевих письменників і поетів. Адже переважно їхні твори видаються незначним тиражем (часто за власний кошт). Критичних матеріалів, які б докладно знайомили з життєвим і творчим шляхом місцевого автора, подавали аналіз його творів, традиційно дуже мало, тому підготовка до таких уроків викликає чимало проблем.

Тож необхідність описово-аналітичних праць, які б характеризували творчий доробок представників літератури рідного краю, проливали світло на їхній життєвий і творчий шлях, зумовила вибір теми нашого дослідження.

Бути достойним громадянином своєї держави і не знати історії, культури Батьківщини просто неможливо. А щоб добре знати історію й культуру в цілому, треба знати історичне й культурне надбання окремих її районів, і, насамперед, тієї маленької батьківщини, де ти народився і виріс.

Часто в школярів складається хибне враження, що письменники, поети, взагалі видатні діячі – це майже нереальні люди, які переважно вже покинули цей світ (тобто жили колись дуже давно). Таке занадто ідеалізоване ставлення до митців пригнічує творче начало учнів, привчає дітей до думки, що звичайні люди, які живуть поруч з ними, та й вони самі не можуть створити нічого видатного.

Саме в такій ситуації надзвичайно цінними є уроки з літератури рідного краю, найкращим варіантом проведення яких є запросити на зустріч зі школярами місцевого письменника. Виховний та навчальний потенціал таких занять важко переоцінити. Проте такий підхід на практиці викликає багато проблем під час підготовки до заходу і в самого вчителя, і в учнів. Якщо самі твори в бібліотеках ще можна знайти, то література про

них взагалі практично відсутня, зокрема немає й праць, які б аналізували мовний світ окремих представників літератури рідного краю.

Усе вищезазначене спонукало нас звернутися до лінгвостилістичного дослідження мови творів однієї з письменниць Слов'янщини – Тетяни Чалої. Її творчість стала об'єктом нашого дослідження, бо життя поетеси тісно пов'язане зі Слов'янщиною, Харківщиною і взагалі Слобожанщиною.

Зазначимо, що в нашому регіоні робота з дослідження літератури рідного краю ведеться доволі активно. Насамперед відомі сподвижницькі праці Валерія Романька, Івана Овчаренка, Володимира Замкового та ін. Проте творчість Тетяни Чалої ще й досі, на жаль, не була предметом окремого наукового дослідження.

Тетяна Федорівна – щира й доброзичлива людина, яка від природи має гарне відчуття мови. Талант її – від рідної землі, від свого народу, мову якого так яскраво і просто передають її поезії, що йдуть, здається, з глибини душі, від самого серця.

Головною темою віршів Тетяни Чалої є краса рідної Землі, любов до Батьківщини й уболівання за долю свого народу. Поетеса пройшла нелегке життя, але її вірші звучать оптимістично, бадьоро і молодо. Вони закликають любити рідний край, творити добро на землі, шанувати ближнього. Щодо інтимної лірики, то її мініатюри, щирі й проникливі, не залишають байдужими читачів.

Звісно, талановита творчість поетеси має свої витoki. Шляхи формування мовної особистості Тетяни Чалої чітко простежуються впродовж усього її життя. Маленькою дівчинкою чула вона рідну мову, народні пісні і казки, які звучали в сім'ї. Успадковане від батьків гарне відчуття мови допомогло увібрати в себе всю їхню красу і неповторність, щоб пізніше могутнім життєдайним потоком вибухнути в життя.

Тетяна Чала пише українською літературною мовою, легко й невимушено вплітаючи до своїх поезій елементи народної розмовної. Діалектні елементи представлені в її творах на всіх мовних рівнях. Так, у галузі фонетики було зафіксовано такі говіркові риси: наголошування прислівників *здалека*, *звисока* на останньому складі, відсутність протетичного [в] у прийменниках, іменниках, дієсловах, напр., *од*, *огнів*, *одспівала*, *одцвіта* тощо, уживання закінчень м'якої групи в прикметниках з традиційною основою на твердий, напр., *потужньої*.

На граматичному рівні помітними є такі ознаки живої розмовної мови: 1) надзвичайно висока частотність уживання суфікса *-т'* в інфінітивних формах дієслів, напр., *співать*, *почуть*, *буть*, *жить*, *помітить* тощо (усього було зафіксовано 209 типів таких одиниць); 2) поширеність усіченої форми дієслів III особи однини, напр., *диха*, *приліта*, *гука*, *витіка*, *зна*, *заклика* тощо (усього нараховано 44 типи таких

одиниць); 3) закінчення *-ів* у родовому відмінку іменників, напр., *слов'янів*; 4) уживання закінчення *-е* в дієсловах III особи однини II дієвідміни, напр., *розплюще*; 5) функціонування нестягнених форм присвійних займенників, напр., *мійого, свогого, твійого*; 6) іменник *путь* уживаний як у жіночому, так і в чоловічому роді, напр., *у далеку путь, дальній путь*.

Доволі репрезентативним є і лексичний рівень розмовних та діалектних елементів, що охоплює: а) іменники *гармошка, газда, навчитель, судьба, доктор, чистуха* – винятково охайна людина, *габа* – покривало, *одвіт* – відповідь, *ходики* – годинник, *пакільці* – кілочки, *чередничка* – пастушка, *опецьок* – товста, незграбна дитина, *ярижник* – п'яниця, гультяй, безпутна людина; б) дієслова *поспробуй, вправлятися, стрічати, затопить* – дуже сильно вдарити, *борюкатися, ячати, розтворитися, шумувати* – швидко рости; в) прикметники та дієприкметники *чалий* – сірий, сіро-коричневий (про масть коней), *рахманний* – смирний, тихий, спокійної вдачі, *цибатий* – з довгими тонкими ногами, *путящий* – путній, *капловухий* – з довгими вухами; *ранений, одарений*; г) сталі сполуки слів *на приколі* – прив'язаний, *сушити голову* – напружено думати тощо.

Тож Тетяна Чала свідомо чи підсвідомо використовувала у своїх поезіях елементи живої народної мови, найбільше з яких представлено, звичайно, на лексичному рівні. Діалектні елементи не лише полегшують спілкування автора й читача, роблять їх ближчими, а й допомагають додати певні штрихи до характеристики діалектного мовлення регіону, з яким пов'язане життя автора.

Уважне прочитання поетичних і прозових творів письменниці дозволяє визначити основні шляхи та чинники формування її мовної особистості. Насамперед зрозуміло, що до них належать як екстра-, так і інтралінгвальні. Серед *екстралінгвальних чинників* формування мовної особистості Тетяни Чалої найважливішими є такі:

- 1) сімейна атмосфера злагоди і любові, взаємоповаги, шанобливого ставлення до праці;
- 2) любов і повага в сім'ї до рідного слова, народної творчості;
- 3) краса рідного краю, близьке спілкування майбутньої поетеси з природою.

Надзвичайно важливу роль у формуванні художнього слова майбутньої поетеси відіграли також і інтралінгвальні чинники, до яких насамперед належать:

- 1) фонетичні риси місцевої говірки;
- 2) граматичні особливості діалектного мовлення;
- 3) багата діалектна й розмовна лексика рідного краю;
- 4) фольклорні зразки Сходу і Півдня України;

5) у пізніший період (навчання в інституті, в університеті робісьлькорів) – зразки книжної лексики, наукова термінологія тощо.

Останній фактор зумовив функціонування у творчості поетеси розгалуженої системи книжних елементів, які репрезентовані зразками застарілої, спеціальної, урочистої, церковної, рідковживаної лексики, напр., *оббілувати* – обдерти шкуру з убитої тварини, *древо*, *лоно*, *протуберанці* – світні утворення з розжарених газів, що спостерігаються у вигляді яскравих виступів різноманітної форми на краю сонячного диска (у порівнянні), *борня*, *герць* – битва тощо.

Неабиякий вплив на мовну творчість Тетяни Чалої мав фольклорний компонент. Цей факт засвідчує розгалужена система фольклорних елементів у її поезіях, найпоказовішими серед яких є: зменшено-пестлива, народна образно-поетична лексика, короткі й нестягнені форми прикметників, які надають відповідний стилістичний відтінок її творам.

Отже, аналіз лексики поезій Тетяни Чалої виявив у її творчому доробку як книжний, так і розмовний та фольклорний компоненти, що відіграють важливу стилістичну роль і роблять її вірші близькими та зрозумілими широкому колу читачів.

Ткаченко К. А., Довбняк В. В.

ТРАГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКЕ

Ф. И. ТЮТЧЕВА

В 1850–1860х гг. создаются лучшие произведения любовной лирики Ф. И. Тютчева, потрясающие психологической правдой в раскрытии человеческих переживаний.

Ф. И. Тютчев – поэт возвышенной любви. Особое место в творчестве поэта занимает цикл стихов, посвященных Е. А. Денисьевой. Любовь поэта была драматична. Возлюбленные не могли быть вместе, и поэтому любовь воспринимается Ф. И. Тютчевым не как счастье, а как роковая страсть, несущая горе.

Тютчев не певец идеальной любви – он, как и Н. Некрасов, пишет о ее «прозе» и о своих чувствах: любовь к самому дорогому неожиданно оборачивается мучительством. Но он утверждает, что важно понимать любимого, смотреть на себя его глазами, бояться совершить опрометчивые поступки в отношениях с любимым:

О, не тревожь меня укорой справедливой!

Поверь, из нас двоих завидней часть твоя:

Ты любишь искренно и пламенно, а я –

Я на тебя гляжу с досадою ревнивой.

В этом стихотворении можно увидеть терзания поэта из-за этой «незаконной» любви. Поэта мучает опустошенность собственной души.

Тютчев считал эгоизм болезнью века, он боялся его проявлений.

В этом стихотворении женщина любит «искренно и пламенно», а мужчина признает себя лишь «безжизненным кумиром» ее души:

Чему молилась ты с любовью,
Что, как святыню берегла,
Судьба людскому суесловью
На поруганье предала.
Толпа вошла, толпа вломилась
В святилище души твоей и ты невольно постыдилась
И тайн и жертв, доступных ей...

Вместе с любовью поэт переживал тоску, безысходность положения, предчувствие смерти. В стихотворении раскрывается тема несчастливой любви, которая обрела разрушительную силу под влиянием страстей и осуждений. В связи с указанной проблемой развивается идея. Автор хочет показать, что чистую любовь и объекта светлых чувств очень легко погубить, нужно уметь оберегать отношения от сплетен окружающих.

О, как убийственно мы любим,
Как в буйной слепоте страстей
Мы то всего вернее губим,
Что сердцу нашему милей!

Следуя пушкинским традициям, Тютчев передавал простые, правдивые чувства, проникнутые напевностью и мелодичностью стиха:

Я знал ее еще тогда,
В те баснословные года,
Как перед утренним лучом
Первоначальных дней звезда
Уж тонет в небе голубом... [1, с. 31–33].

«Любовь у Тютчева очень похожа на его природу, на весь особенный мир его поэзии. Любовь для него – борьба, мучение, безнадежность. Тютчева больше всего интересует не проявление любви, а ее тайна: «Как неразгаданная тайна, живая прелесть дышит в ней – мы смотрим с трепетом тревожным на тихий свет ее очей...» [3, с. 357].

Он изображает любовь как стихию, ведь недаром у его героини «сердце, жаждущее бурь». В любовной лирике Тютчев придает большое значение ночи. Ночь для него – это время открытия правды, признания в любви:

В толпе людей, в нескромном шуме дня
Порой мой взор, движенья, чувства, речи
Твоей не смеют радоваться встрече
Душа моя! О, не вини меня!..
Смотри, как днем туманисто-бело

Чуть брезжит в небе месяц светозарный,
Наступит ночь – и в чистое стекло
Вольет елей, душистый и янтарный.

На склоне лет Тютчев испытал, быть может, самое большое в своей жизни чувство – любовь к Е. А. Денисьевой. Именно с этой «последней любовью» связаны стихи, такие как: «Не говори: меня он, как и прежде, любит...», «Весь день она лежала в забытьи...», «Утихла бриза... легче дышит...» и др. Взятые все вместе, эти стихи образуют так называемый «денисьевский» цикл, которые по своему трагизму, передаче чувств не имеют аналогов не только в русской, но и в мировой любовной лирике.

Денисьевским циклом называют стихи Ф. И. Тютчева, вызванные глубоким и сильным чувством к Елене Александровне Денисьевой (1820–1864). Племянница инспектрисы Смольного института, где воспитывались старшие дочери Тютчева, она вошла в его жизнь в самом конце сороковых годов. Их любовь, открытая обществу (у них было трое детей, записанных под фамилией Тютчевых), оказалась губительной, прежде всего, для Денисьевой: она, и только она была признана виновной, перед ней закрылись двери домов, даже родной отец отрекся от нее. Все это не могло не сказаться на ее характере, который стал болезненно-раздражительным и вспыльчивым. Но Ф. И. Тютчева она продолжала любить страстной, беззаветной и требовательной любовью» [3, с. 421].

В последние годы жизни в лирике Ф. И. Тютчева утверждалась мысль о том, что любовь, даже трагическая, – символ подлинного человеческого существования, без которого жизнь немислима. В любовной лирике Тютчева прослеживается сложная жизнь сердца. По Тютчеву, только любовью можно спастись и «в старости глубокой», только в любви заключается смысл человеческого существования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соловьев В. С. Поэзия Ф. И. Тютчева. Соловьев В. С. Литературная критика. Москва: Современник, 1990. С. 3–56.
2. Тютчев Ф. И. Стихотворения. Письма. Воспоминания современников. Москва, 1988. 357 с.
3. Тютчев Ф. И. Стихотворения. Письма. Москва, 1957. 461 с.

Ткаченко К. А., Регунова В. А.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВ СОНЕТОВ У. ШЕКСПИРА

«Сонет – стихотворение в четырнадцать строк из двух четверостиший и двух трехстиший с особым расположением рифм» [4, с. 190]. Сонет шекспировского типа состоит из двенадцати строк и завершающего их двустишья, в котором дается лаконичное обобщение основной идеи сонета, охватывая целый мир, бездну чувств, мыслей и страстей. Причина популярности сонетов кроется в их загадочности, неповторимости. Внимание переводчиков постоянно привлекает к себе

130-й сонет У. Шекспира. Известно около пятидесяти вариантов его перевода в прозе и стихах. Но, по мнению критиков, до сих пор никому не удалось подобрать ключ к переводу сонета.

Для анализа были взяты поэтические переводы 130-го сонета Н. В. Гербеля, С. Я. Маршака, Р. И. Винонена.

«К особенностям оригинала относятся в первой строке очень яркое отрицание *nothing like* (совсем не как солнце), во второй строке употреблено словосочетание *farmore* (гораздо более), хотя можно было обойтись одним словом *more* (более). В третьей строке используется множественное число слова *breast* (грудь, в итоге слово *breasts* дословно переводится как «груди»), а это звучит вульгарнее, чем единственное число, которое в большинстве случаев используют поэты, в третьей строке употребляется прилагательное *dun* (серовато-коричневый, темный), строчка предполагает противопоставление (если снег белый, то почему ее груди темные), логичнее было бы использовать прилагательное *dark*, однако У. Шекспир намеренно заменяет его созвучным *dun*, подчеркивая «грязность» этого оттенка, здесь сонет приобретает сатирический оттенок» [5, с. 99]. Не зря включено в сонет название старинного города Дамаск. Он всегда был известен своим оружием из стали, поэтому и «дамасские розы» – далеко не нежные цветы. Но даже таких роз автор не видит на лице любимой. Самая спорная строка сонета – описание аромата любимой женщины. Используемый Шекспиром глагол «*reek*» переводится «издавать неприятный запах; вонять». Это звучит оскорбительно по отношению к женщине. В 11–12-й строках У. Шекспир подчеркивает, что его любимая вовсе не богиня: «Я признаю, что никогда не видел, как ходят богини» [7].

Всё, что важно для лирического героя в возлюбленной, это та тяга, которую он сам к ней испытывает. Страсть персонажа вызывает в нём не только любовь, но и злость на невозможность преодоления собственного влечения. Негативные чувства придают сонету дополнительный пародийный оттенок, строящийся на игре слов и выражающийся больше интонационно, чем при классическом чтении со страницы: к примеру, созвучие «*dun*» («бурый», «грязно серый») в третьей строке с «*du*» («тюремная камера, покрытая навозом») можно прочувствовать только при аудиальном восприятии текста. Рассмотрим поэтические переводы.

Полным совпадением с оригиналом в переводе С. Маршака является сравнение губ с «кораллами», прядей (волос) с «провоолокой», цвета щек с «розами», шагов возлюбленной с «походкой богини» [3, с. 100]. С. Маршак, как и У. Шекспир, сравнивает цвет кожи (груди) со снегом. Однако У. Шекспир при этом использует прилагательное *dun* – серовато-коричневый, а Маршак лишь подчеркивает, что кожа не белоснежна. Дыхание любимой Маршак переводит как «тело». При этом он употребляет глагол «пахнет» (тело), смягчая и нейтрализуя тем самым

перевод английского глагола *reek*. Сравнение голоса со звуками музыки в переводе отсутствует. Использование возвышенной лексики («уста», «чело», «шествуют») и контекстуальных антонимов («богини – милая», «шествуют – ступает») подчеркивает несоответствие облика возлюбленной, сложившемуся во времена Шекспира эталону женской красоты.

Обратный порядок слов в построении предложения (инверсия), встречающийся в переводе 6 раз, усиливает впечатление контраста: передает взволнованность, чувственность, эмоциональность лирического героя. «Употребление отрицательной частицы «не» (в 14 строках перевода встречается 5 раз) и наречия «нельзя» (2 раза) позволяет автору выделить возлюбленную, показать ее непохожесть, оригинальность, нестандартность» [1, с. 129].

Итак, характерными чертами перевода С. Я. Маршака являются: наличие эпитетов, использование возвышенной лексики и контекстуальных антонимов, наличие предложений с инверсией, употребление средств отрицания, большое количество местоимений, нейтральный перевод отдельных слов сонета-оригинала, с целью смягчения характеристики возлюбленной У. Шекспира. В целом, С. Я. Маршаку удалось передать намерение У. Шекспира противопоставить реальный женский образ штампованным идеалам красоты. Однако нейтральный перевод отдельных английских слов не позволил ему полностью передать замысел автора.

Н. В. Гербель, как и С. Я. Маршак, сравнивает губы любимой женщины с «кораллами», но вместо существительного «губы» использует возвышенное «уста». Существительное «глаза» он переводит как «лицо» и также уподобляет его солнцу. Полностью совпадают сравнения («грудь» – «снег», «щеки» – «розы», «голос» – «музыка», «поступь богинь» – «земные шаги»). «Подобно С. Я. Маршаку, Н. В. Гербель смягчил перевод лексических единиц «*dup*» и «*reek*», употребив соответственно «грудь не схожа со снегом» и «то, что на ее покоится устах» (имеется в виду запах)» [7, с. 99]. Отличительной чертой перевода Н. В. Гербеля являются использование прилагательных в краткой форме («не похожа», «не схожа», «бел») и употребление прилагательных и наречий в форме сравнительной степени («лучше», «ярче», «милее»), что позволяет усилить противопоставление образа возлюбленной и идеального образа женской красоты времен Шекспира. Для сонета-перевода характерен полисиндетон (многосоюзие), усиливающий впечатление, произведенное обликом возлюбленной. Употребление сочинительных противительных союзов («а», «но» – по 2 раза), соединительного союза («и») в сочетании с подчинительными союзами и союзными словами придает стиху размеренность, плавность, основательность, заостряет внимание на

індивідуальності черт героїни. Таким образом, для сонета-перевода Н. В. Гербеля характерны: использование возвышенной лексики, контекстуальных антонимов, наличие предложений с инверсией, частое употребление средств отрицания; полисиндетон; смягчение перевода слов «dun» и «teek». Н. В. Гербель сумел передать замысел У. Шекспира: противопоставить реальный женский образ штампованным признакам красоты. Однако нейтральный перевод отдельных английских слов не позволил автору подчеркнуть несовершенство своей возлюбленной.

Р. И. Винонен в своем переводе ближе подошел к замыслу У. Шекспира. Сравняя глаза любимой со звездами, он употребляет существительное «зрачки», что звучит несколько обыденнее, чем привычные для сонетов «глаза» и «очи». «Одновременное использование ряда изобразительно-выразительных средств, употребление прилагательных в форме сравнительной степени («красней», «смуглей»), вводной конструкции («конечно же») в сочетании с отрицанием «нет», сравнение цвета губ с рубином, контраст белизны снега и смуглой груди создают эффект пародии. Он усиливается метафорическим эпитетом «непослушен волос грубый». Даже структура волос у «женщины» лирического героя особая» [6, с. 86]. Во втором катрене просматривается ирония, создаваемая употреблением отрицательной частицы «не» и метафоры «расцветают на лицах». Автор иронизирует не только по поводу отсутствия румянца на лице его «женщины», но и заостряет наше внимание на естественном запахе тела, запахе пота. Отсутствие парфюма дорисовывает восприятие образа. Употребление устойчивых сочетаний «прихожу в восторг», «слава богу», использование инверсий «и речь она ведет не как свирель», «не ангельски на глину ставит ногу», «женщины своей», «красней, чему любимой губы», «непослушен волос грубый», «не замечал я», «навряд ли пот в сравнение годится» выделяют его любовь из всех. Отрицательная частица «не» в сочетании с существительным «свирель» («не как свирель») и наречием («не ангельски») усиливает впечатление контраста. Отличительными чертами перевода Р. И. Винонена являются употребление сравнений и сравнительных оборотов, наличие имен прилагательных в сравнительной степени, использование иронии; употребление вводных конструкций; применение средств выражения отрицания. Р. И. Винонен точнее других переводчиков сумел передать суть сонета Шекспира. Употребление в строфах вводных конструкций, средств отрицания, сравнений и инверсии позволило ему частично передать замысел У. Шекспира, хотя он и обошел «неудобные» в использовании для характеристики женщины английские слова. Несмотря на то, что переводы очень разные и в них имеется отступление от текста сонета Шекспира, объединяет их главное: они сохраняют тему и идею произведения – выступление, протест против идеализированного изображения женщины.

Сравнение трех переводов в области морфологии помогло выяснить, что во всех преобладает именной характер речи. Это позволяет усилить эмоциональную экспрессию стихотворения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автономова Н. А., Гаспаров М. Л. Сонеты Шекспира – переводы Маршака. Санкт-Петербург: Изд-во «Азбука», 2001. 235 с.
2. Аникст А. А. Творчество Шекспира. Москва, 1963. 248 с.
3. Винонен Р. И. Сонеты Шекспира. Санкт-Петербург: Изд-во «Азбука», 1999. 186 с.
4. Гербель Н. В. Сонеты Шекспира. Санкт-Петербург: Изд-во «Кристалл», 2003. 147 с.
5. Николаева В. Д. Шекспир. Энциклопедия / сост., вступ. статья В. Д. Николаева. Москва: «Алгоритм, Эксмо». 2007. 448 с.
6. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. Москва: Советская энциклопедия, 2012. 759 с.
7. Ханжина Т. В. Сравнительный анализ поэтических переводов 130-го сонета У. Шекспира. Харьков: «Око», 2007.
8. Шкавронская Г. М. Шекспир. Сонет 130. URL: <https://www.stihi.ru/2009/12/22/6098>

Чабан А. Р., Маторина Н. М.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

(на материале безлично-предикативных слов)

Безлично-предикативные слова (многочисленные синонимы: слова категории состояния, слова состояния, предикативные слова, безлично-предикативные формы, безличные предикативы, предикативные наречия, предикативные существительные, аналитические глаголы, наречия состояния, имена состояния, присвязочные безличные сказуемые, безлично-предикативные члены, бессубъектные прилагательные, безлично-предикативные образования с семантикой состояния, стативы, стативные слова (“stative words”), итеративные стативы, предикаты состояния, вербоиды, неглагольные предикативы, даже т. н. беспризорные слова (по образному выражению Абрама Борисовича Шапиро) и др.) возникли достаточно поздно, и свойства их были таковы, что слова эти были замечены языковедами лишь в середине XIX в. и до сих пор вызывают разноречивые суждения по поводу своего грамматического статуса.

Мы используем, как правило, два термина: *безлично-предикативные слова* и *слова категории состояния (категория состояния)*. Именно так «заявляется» эта часть речи в вузовских программах, учебниках и сборниках упражнений по русскому языку. В украинистике используются термины *станівник*, *категорія стану*, *предикатив*, *безособово-предикативне слово*.

Безлично-предикативные слова определяем как особую часть речи,

имеющую свою уникальную морфологическую природу:

- *грамматическое* значение → неизменяемость, способность иметь степени сравнения и сочетаться и с глаголом-связкой, и с инфинитивом, создавая недискретные предикативные сочетания;

- *лексическое* значение → номинация состояний человека и окружающей среды;

- играющую особую синтаксическую роль → предикат безличного предложения.

Ниже предлагаем ряд заданий для самостоятельной работы студетов по усвоению теоретических сведений о безлично-предикативных словах.

- Определите, к какой части речи могут относиться данные слова? Составьте с данными словами предложения.

1. Смешно, просто, слышно, приятно.

2. Смелее, жарче, мягче, интереснее.

3. Жаль, страх, грех, охота.

- Найдите предложение, в котором выделенное слово является категорией состояния. Аргументируйте свой выбор.

1. Но **время** шло, и для войны недоставало лета. 2. **Время** не ждет, Федор, поторапливайся. 3. Спасибо, детки, жил бы сам, да **время** знать и честь. 4. **Время** вновь мне в глаза глядит неизбежным углом двух молний, и меня обжигает стыд, как я мало еще исполнил. 5. **Время** часы капитала крало, пробивая прожектора яркость. (В. Маяковский).

- Найдите предложение, в котором выделенное слово не является категорией состояния. Найдите «лишнее» предложение. Аргументируйте свой выбор.

1. **Охота** быть тебе лишь только на посылках. (А. Грибоедов).
2. Самому пройти с косой Моргунку **охота**. (А. Твардовский).
3. **Охота** странствовать напала на него. (А. Грибоедов).
4. **Охота** проследить карьеру подлеца до самого конца. (Д. Бедный).
5. Благословенна **лень**, томительнейший плен, Когда проснуться **лень** и сну отдаться **лень**. (А. Вознесенский).

- Напишите цифровой диктант с лингвистическим комментарием. В примерах цифрой 1 обозначьте выделенные имена существительные (**Тепло**¹ *пришло незаметно*), цифрой 2 – краткие прилагательные (*Его пальто слишком **тепло***²), цифрой 3 – наречия (*Он говорил **тепло***³), цифрой 4 – слова категории состояния (*На улице **тепло***⁴). Прокомментируйте свой выбор.

1. В юрте ярко горел огонь, распространяя свет и **тепло**. (В. Арсеньев).
2. Гинзбург **тепло** простился с Мишей. (А. Беляев).
3. О, как **хорошо** ваше время! – продолжала Анна. (Л. Толстой).
4. Все было **хорошо**: и вечернее майское небо, и воздух мирных полей, и потрескивание костра, и запах дыма, и разговор допоздна, до глубокой

ночи. (Л. Волынский). 5. Все *хорошо* под сиянием лунным. (Н. Некрасов). 6. Он разделся и с блаженством опустил в голубеющую воду – *Хорошо*, – сказал он. – Ух, *хорошо!* – и засмеялся. (И. Герасимов). 7. Мне здесь *хорошо*... А вы будете скучать. (В. Каверин). 8. *Радостно* и *ясно* завтра будет утро. (А. Ахматова). 9. Сомнения улетучивались, на сердце снова становилось *ясно* и *радостно*. (З. Воскресенская). 10. Однажды под окном на раките *радостно* засвиристел скворец. (Е. Носов).

- Определите разряд слов категории состояния по значению.

Жарко, грязно, щекотно, совестно, досадно, понятно, известно, хорошо, правильно, приятно, поздно, долго, близко, необходимо, нужно, солнечно, светло, неприветливо, зябко, скучно, характерно, верно, узко, можно, надобно.

- Подберите по 2–3 примера слов категории состояния, выражающих моральное состояние человека, физическое состояние живых существ, душевное состояние человека, его эмоционально-психические переживания, состояние окружающей среды, обстановки, интеллектуальное состояние человека.

- СКС в большинстве случаев многозначны, поэтому одно и то же слово можно отнести к двум и более лексическим группам в зависимости от контекста, который обуславливает и определяет конкретное значение, тот или иной семантический оттенок СКС, причем семантика и синтаксические связи СКС находятся в определенной зависимости. Подберите несколько примеров, подтверждающих многозначность СКС, составьте с ними предложения.

- Подберите 2–3 предложения с использованием индивидуальных (авторских) употреблений СКС, например: *Ночью встаю, месячно* (А. С. Грибоедов); На душе *снежно* и холодно (А. И. Герцен); В танцевальном зале пустом *непесенно* (Р. И. Рождественский).

- Вспомните 5–10 пословиц со словами категории состояния.

- Укажите, какой частью речи является слово в сравнительной степени.

1. Ты прав: поэту *легче* жить – в свободном слове есть отрада. (Н. Некрасов). 2. Я последнюю песню пою для тебя – и тебе посвящаю. Но не будет она *веселей*, будет много *печальнее* прежней, потому что на сердце *темней* и в грядущем еще *безнадежней*. (Н. Некрасов). 3. С твоим талантом стыдно спать, еще *стыдней* в годину горя красу долин, небес и моря и ласку милой воспевать. (Н. Некрасов). 4. Чем дале – деревья все *выше*, а тени *длинней* и *длинней*. (Н. Некрасов). 5. Человек *тверже* камня, *нежнее* цветка. (Пословица).

- Напишите сочинение на лингвистическую тему (на выбор студента).

1. Ещё одна часть речи – категория состояния?

2. Существует ли категория состояния как часть речи?

3. Категория состояния – активно развивающаяся часть речи.
4. Почему категория состояния является самостоятельной частью речи?
5. Категория состояния: за и против.
6. Я – за категорию состояния!
7. Категории состояния посвящается.
8. Эта «спорная» часть речи – слова категории состояния.
9. Роль слов категории состояния в речи.
10. Похвальное слово категории состояния.

• Создайте пейзажную зарисовку на весеннюю (летнюю, осеннюю, зимнюю) тему, используйте для выражения своих чувств и впечатлений слова категории состояния.

Образец. Снегопад. Серо-белое низкое небо, пушистый, не примятый снег на земле, крупные снежные комья в воздухе. Тихо. Мягко. Пышно. Бело. Так свежо и чисто, что после прогулки во рту вкус ключевой воды. (Г. Н. Николаева).

• Подготовьте аннотацию к учебному пособию или статье (на выбор студента): 1) Пospelов Н. С. В защиту категории состояния (1955) [7]; 2) Шапиро А. Б. Есть ли в русском языке категория состояния как часть речи (1955) [11]; 3) Травничек Фр. Заметки о «категории состояния» (1956) [10]; 4) Галкина-Федорук Е. М. О категории состояния в русском языке (1957) [3]; 5) Тихонов А. Н. Категория состояния в современном русском языке (1960) [9]; 6) Кочинева О. К. Что нужно знать учителю о предикативах или словах категории состояния (1972) [5]; 7) Каламова Н. А. Категория состояния в русском языке (1991) [4]; 8) Антонова И. А. О терминах «категория состояния» и «предикативы» (2004) [1]; 9) Волынец Т. Н. Поэтика слов категории состояния (2005) [2]; 10) Рухленко Н. М. «Беспризорные» слова, или Слова категории состояния (2007) [8]; 11) Мельник А. Д. Проблема слов категории состояния в современной лингвистической литературе (2015) [6]; 12) самостоятельно подобранные источники.

• Прочитайте и озаглавьте текст. Определите частеречную принадлежность всех слов. Сделайте морфологический разбор слов категории состояния.

Тихо. Между деревьями синим столбом подымается прямой дым. Тепло, светло и так прекрасно, спокойно, как не бывает весной. А воробьи, живущие под окном, под наличниками, ведут себя оживленно повесенному, и у одного в носу был даже пух для гнезда. Нашли же они себе место: им хорошо, и нам не мешают! Да, вот именно такое утро сегодня, как будто каждое существо на земле нашло свое место, и никто никому не мешает: вот истинный образ мира во всем мире. (М. Пришвин).

• Подберите из произведений художественной литературы примеры предложений со словами категории состояния. Сделайте морфологический

разбор СКС/

- Подготовьте тестовые задания для проверки знаний по теме «Слова категории состояния» из 2-х частей: а) теоретические вопросы; б) практические задания.

- Подготовка и написание курсовых, дипломных и магистерских работ.

Примерная тематика работ: «Проблема определения лингвистического статуса слов категории состояния в отечественном языкознании»; «Семантические, морфологические и синтаксические признаки безлично-предикативных слов»; «Лингводидактические основы изучения слов категории состояния в общеобразовательной школе»; «Слова категории состояния в произведениях М. А. Булгакова»; «Слова категории состояния в произведениях В. Г. Распутина»; «Употребление слов категории состояния в современных текстах» и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова И. А. О терминах «категория состояния» и «предикативы». *Язык, сознание, коммуникация*: сб. статей. Москва: МАКСПресс, 2004. Вып. 26. С. 128–133.
2. Волынец Т. Н. Поэтика слов категории состояния. *Вопросы функциональной грамматики*: сб. науч. тр. Гродно, 2005. Вып. 5. С. 211–226.
3. Галкина-Федорук Е. М. О категории состояния в русском языке. *Русский язык в школе*. 1957. № 4. С. 6–17.
4. Каламова Н. А. Категория состояния в русском языке: учеб. пособие. Москва: Изд-во МГУ, 1991. 33 с.
5. Кочинева О. К. Что нужно знать учителю о предикативах или словах категории состояния. *Русский язык в школе*. 1972. № 6. С. 43–47.
6. Мельник А. Д. Проблема слов категории состояния в современной лингвистической литературе. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2 (часть 2).
7. Пospelов Н. С. В защиту категории состояния. *Вопросы языкознания*. 1955. № 2. С. 55–65.
8. Рухленко Н. М. «Беспризорные» слова, или Слова категории состояния. *Русский язык в школе*. 2007. № 4. С. 39–42.
9. Тихонов А. Н. Категория состояния в современном русском языке. Самарканд: Изд-во Самарк. ун-та, 1960. 43 с.
10. Травничек Фр. Заметки о «категории состояния». *Вопросы языкознания*. 1956. № 3. С. 46–53.
11. Шапиро А. Б. Есть ли в русском языке категория состояния как часть речи. *Вопросы языкознания*. 1955. № 2. С. 42–54.

Чебан Є. В.

НЕТРАДИЦІЙНІ УРОКИ ПРИ ВИВЧЕННІ ТВОРУ ЛІНИ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ»

Науковий керівник –

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

Мета дослідження – розглянути приклади нестандартних уроків, що впроваджуються в школі для вивчення історичного роману у віршах

«Маруся Чурай» Ліни Костенко.

З розвитком сучасного суспільства, сучасних технологій і процес освітнього процесу не стоїть на місці. З кожним роком учнів все складніше заохочувати до вивчення творів, знаходити нові методи і прийоми. Та вчитель – це професія, яка поєднує в собі талант, майстерність, досвід. Вчителеві все під силу і, навіть, створити такий урок, щоб в учнів виникало бажання вчитися.

Головне завдання уроку – засобами конкретного навчального предмета забезпечити розвиток кожного учня. Спрямованість уроку на розв'язання даного завдання, на формування в учнів високої загальної культури, широкого наукового світогляду, виховання працелюбства, вимогливості до себе, а також інших позитивних людських якостей – ця тенденція переважає в діяльності учителів [3, с. 305].

У чому відмінність традиційного уроку від нестандартного? Традиційність звичайного уроку, за дослідженнями, зосереджена в його структурі. Саме такий урок складається з елементів, які можна знайти майже на кожному занятті. Наприклад, обов'язковими на уроці є організаційний момент, актуалізація опорних знань учнів, мотивація навчальної діяльності, вивчення матеріалу, закріплення набутих знань, мотивація оцінок, домашнє завдання. Таким чином, в учнів пропадає інтерес до уроків, які однотипні щодня.

У чому ж особливість нетрадиційних уроків? Нестандартний – це такий урок, на якому традиційні елементи виконуються нетрадиційними способами, і на цій основі етапи цього уроку суттєво відрізняються від структури традиційного уроку [3, с. 281]. Нестандартні уроки повинні мати певні етапи, інакше навчальний процес буде стихійним. У той же час структура повинна бути гнучкою, динамічною, яка відповідає меті, змісту уроку, віку і рівню розвитку учнів, методам і прийомам роботи. Необов'язково всі елементи уроку мають бути нетрадиційними. Реалізація хоча б одного елементу уроку нетрадиційним шляхом вже змінить його структуру, додасть жвавості, динамічності ходу уроку.

Однією з особливостей нетрадиційних уроків є їх тривалість. Тривалість таких уроків може суттєво збільшуватись. Власне тривалість починається ще з його підготовки, саме залучення учнів до цього, а сам урок є вже результатом, заключною його частиною.

Що ж дає нестандартний, нетрадиційний урок?

По-перше, активізація розумової діяльності учнів. Урок стимулює мислити, думати, порівнювати, аналізувати, виправляючи свої помилки і помилки свого товариша.

По-друге, розвиток пізнавальних інтересів учнів до навчання. Учням цікаво вчитися, прагнучи знати якомога більше, щоб виступати в ролі вчителя, контролюючи чи перевіряючи товариша.

По-третє, розвиток зв'язного мовлення та творчих здібностей учнів. На уроках вони вчаться правильно, грамотно і красиво говорити.

Проведення нестандартних уроків сприяє активізації в учнів пізнавальної діяльності, підживлює інтерес до вивчення навчального матеріалу, зокрема літературних творів.

Існує кілька поглядів на нестандартний урок. На думку О. Антипової, В. Паламарчук, Д. Рум'янцевої та інших, суть нестандартного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форм, яке б викликало насамперед інтерес учнів і сприяло б їхньому оптимальному розвитку й вихованню [1, с. 65]. О. Митник і В. Шпак наголошують, що нестандартний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя, передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології [4, с. 11].

Нетрадиційні уроки можна класифікувати за різними критеріями й основами. Наприклад, підсумково-узагальнюючі уроки можуть бути проведені в формі уроку-вікторини, уроку КВК, уроку-суду, уроку-турніру, уроку – прес-конференції, «Очевидне – неймовірне», «Я хотів би знати...», «Подорож розділом», гри «Що? Де? Коли? Чому?», аукціону, інтерв'ю, «Телеміст», «Захист проекту», «Звіт науково-дослідного інституту», «Патент», «Інформаційний пошук» та багатьох інших, у тому числі й ігрових. З цією ж метою використовуються театралізовані уроки: урок-спектакль, суд, КВК, концерт, «Поле чудес», уроки-турніри, віктори-ни, спринт-лото, конкурси, аукціони розуміння (символів, графіків, формул, діаграм), конкурси ділових людей. До них належать і уроки творчості: урок-твір, розробка проекту, розв'язання винахідницьких задач, презентація казок і ребусів, створення кіносценаріїв тощо [3, с. 282].

Яскравим прикладом нетрадиційного уроку може бути урок-суд. Основна частина такого року проходить у вигляді судового процесу. Заздалегідь призначені учні на роль прокурора, адвоката, судді, підсудного, позивачів, решта учнів – присяжні або ж помічники адвоката, секретар.

Прокурор висуває звинувачення проти Гриця Бобренка. Адвокати ведуть захист, наводять свої аргументи. Суддя уточнює відповіді й виносить остаточне рішення.

Після вступного слова судді про склад злочину йде звинувачення і захист.

Позивачами виступає полтавський полк, щоб захистити честь і гідність дівчини, що давно вже стала для них символом духовності. Тож спочатку надається слово постраждалій – Марусі Чурай.

Після запитань до постраждалої суддя викликає до відповіді підсудного – Гриця Бобренка.

Далі питання до підсудного ставить прокурор, на що адвокат може виступити зі протестом.

Наступним кроком суддя викликає до відповіді свідків та матерів Гриця та Марусі, які відповідають на поставлені питання судді, прокурора та адвоката.

Після виступів адвоката і прокурора суддя виносить остаточне рішення у справі.

Коли основна частина уроку-суду завершена, відбувається підбиття підсумків у формі дискусії. Учні висловлюють власну думку на тему «Якби така життєва історія сталася в наш час...». Наступним етапом уроку є оцінювання роботи учнів, змістовність та ґрунтовність доводів, висловлювань.

Отже, нетрадиційні уроки можуть мати різні форми, включати в себе різні елементи та методи. Саме на таких уроках відчувається плідна співпраця вчителя й учнів, формуються позитивні мотиви навчально-пізнавальної діяльності. Практична самостійна діяльність – це найважливіша умова формування працьовитості та відповідальності. Ось чому таким важливим фактором є взаємодія вчителя та учня на уроці.

Нестандартні уроки дуже актуальні сьогодні, адже підлітковий вік потребує створення власного світогляду, прагнення до дорослості, відбувається бурхливий розвиток уяви та фантазії, спрямованість на самоствердження в суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антипова О., Рум'янцева Д., Паламарчук В. У пошуках нестандартного уроку. *Радянська школа*. 1991. № 1. С. 65–69.
2. Костенко Л. Маруся Чурай: історичний роман у віршах. Київ: Веселка, 1990. 159 с.
3. Малафійк І. В. Дидактика. Київ: Кондор, 2009. 406 с.
4. Митник О. Нарис нестандартного уроку. *Початкова школа*. 1997. № 12. С. 11–22.

Чепурная А. И.

ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРЫ В СБОРНИКЕ А. АХМАТОВОЙ «БЕЛАЯ СТАЯ»

Научный руководитель –

канд. филол. наук, доцент А. А. Рубан

В сборнике А. Ахматовой «Белая стая» метафоры не являются равноценными в эстетическом плане. Их можно разделить на две группы, к первой из которых мы относим метафоры традиционные, а во вторую – метафоры оригинальные, или собственно индивидуальные.

Традиционная метафора преобразуется и переосмысливается контекстом стихотворения и поэтому не ощущается банальностью. Традиционная метафора в ахматовском стихе служит почвой для создания

новой, подчеркнуто индивидуальной метафоры или даже метафорического сочетания.

Творчеству Ахматовой свойственно особое отношение к традиции, поэтессе важно живое ощущение связи с предыдущими поколениями творцов. Вот почему она «иногда как бы намеренно берет самые прозаические метафоры». Такие метафоры не «рвутся» вверх, не тяготеют к размыванию устоявшихся смысловых границ. Они закреплены литературной памятью и в некоторых случаях оказываются единицами особого поэтического языка. Ахматова достаточно часто использует такого типа метафоры и метафорические сочетания, от них производные. Употребление подобных метафор связано с ориентацией Ахматовой на эстетику романса и баллады. Традиционная метафора, однако, не вводится Ахматовой в стихотворный текст механически. Она преобразуется и переосмысливается контекстом стихотворения и поэтому не ощущается банальностью. Традиционная метафора, по существу, в ее стихе служит почвой для создания новой, подчеркнуто индивидуальной метафоры.

В оригинальной метафоре Ахматовой всегда ощущается парадоксальность, резкая контрастность, неожиданность, странность, в основе которой лежит совмещение многого и разного в одном образе. Ахматова умеет увидеть сходство в несходном, сблизить предметы и явления совершенно разные.

Ахматовский стилевой закон являет себя как парадоксальность, резкая контрастность, неожиданность, странность, в основе которой лежит совмещение многого и разного в одном образе. Поэтесса умеет увидеть сходство в несходном, сблизить предметы и явления совершенно, казалось бы, «неблизкие», найдя для этого свое «странное» основание. Ахматова любит многочленную метафору, где каждый компонент вносит в текст свой особый смысл, свою иную точку зрения на предмет или явление.

Оксюморонная ахматовская метафора отражает сложное, изменчивое, динамическое состояние героини и ее мира. Это состояние, которое, с одной стороны, постоянно меняется и может перейти в свою противоположность, а с другой – «питается» единством этих противоположностей.

Другая закономерность, которая поддерживает стилевую интенцию парадокса, характерную для Ахматовой, и которой подчиняется процесс создания метафор в ее стихе, может быть обозначена как конкретизация отвлеченных понятий, «взятых» из сферы человеческих чувств и представлений, из мира природы и т. п. Среди антропоморфных метафор (глагольных и атрибутивных) в ахматовской поэзии преобладают метафоры, которые наделяют свойствами живых существ понятия абстрактные.

Олицетворение, представленное как единый образ, может

рассматриваться как комплексное метафорическое соответствие реальной ситуации, как комплексное метафорическое сочетание, создающее конкретный, персонифицированный образ. Значимость таких сочетаний возрастает в более поздней поэзии Ахматовой.

В ахматовской лирике олицетворяется все – и чувства, и явления природы, и отдельные предметы и т. п. Особенно важными для нее оказываются следующие характеристики, поданные метафорически:

– протяженность в пространстве (предельность – беспредельность, иначе – установление пределов – снятие их);

– формируется наполненность пространства, его «непустота».

Ахматовой необходимо ощутить вес (весомость) самых «невесомых» вещей. Вес в ахматовском мире связан или с ценностью, со значимостью того, о чем идет речь, или с его интенсивным эмоциональным переживанием, являя степень последнего. Напряжение и энергия переживания сообщают чувству материальную выраженность;

Ахматова метафорически постоянно сосредоточивается на «ощутимом» способе существования в пространстве. Состояние человека неожиданно раскрывается Ахматовой через конкретные, предметные представления. Так, насыщая метафорический план «вещными» характеристиками, Ахматова достигает проникновения во многие (и снова – резко контрастные) сферы бытия. На пластичность изображения «непластичной» внутренней сферы – как на важный принцип поэтики и стиля Ахматовой – обращает внимание еще в 1920-е годы.

Также значима для ахматовского стиля метаморфоза – тропическое преобразование, воспринимаемое как переходное между метафорой и сравнением. В разнообразии метаморфоз у Ахматовой имеется определенный порядок. Он создается центрами притяжения, трансформирующими любой предмет, попавший в зону их действия, в одну из архетипических форм. Можно сказать, что развитие системы образов поэтического мира (и системы поэтического языка) подчиняется «закону всемирного тяготения», действие которого тем заметней, чем ближе «центры тяжести» исходной и производной формы.

Ахматова избегает метафор, отклоняющихся от простоты и точности. Ее стих боится излишеств, и в этой его сдержанности, которая удивительным образом совмещается с его обостренной контрастностью, одна из важных особенностей ее поэтического стиля. Ахматовой чужды те «романтические метафоры, которые сама поэтесса впоследствии иронически обозначает в «Снежной маске» А. А. Блока как «звездную арматуру».

Ахматовская метафора – это «земная метафора, созидаящая мир здешний и утверждающая его как самоценный и значимый. Метафоры у Ахматовой чаще представляют собой «россыпи», а не сложные

метафорические темы, когда одна метафора оказывается сюжетной образующей целого стихотворения.

В сборнике А. Ахматовой «Белая стая» метафора как поэтический троп представлена пятью типами: метафорой-эпитетом, метафорой-перифразом, метафорой-сравнением, метафорой-олицетворением и собственно метафорой, каждый из которых обладает собственной структурой и семантикой, зависящей от способов сопоставления сближаемых понятий. В целом, Ахматова избегает сложных образов, нагромождения метафор, так как это усложняет текст.

Метафоры-эпитеты многое дают для соотнесения мира человека с миром природы. Они придают большую выразительность стихам, вводят в мир эмоций лирического героя, в сферу его чувств. Метафоры-эпитеты построены на приеме метафорического отождествления природного мира, абстрактных понятий и мира человека. Для А. А. Ахматовой характерны метафоры, наделяющие природные объекты физическими способностями человека. Объекты и явления природы могут передвигаться, говорить. Метафорические эпитеты соотносят реалии внешнего мира с внутренним миром человека, окрашивая их настроениями и эмоциями лирического субъекта

Метафоры-сравнения у А. Ахматовой замечательны своим лаконизмом, недоговоренностью. Они создают единый образ, как бы размывают границы между предметами или понятиями. Признак сопоставления в метафорических сравнениях основывается на ассоциациях по эмоциональной близости. Это связано со стремлением поэта описать неясное душевное состояние, которое трудно определить точными словами.

Метафор-перифраз у поэтессы всего 12. Общая перифрастичность сборника выступает как принцип своеобразного эмоционального эвфемизма.

Метафора-олицетворение у Ахматовой одушевляет предметы и явления окружающего мира. Одушевление природы выражается в художественном творчестве в фигурах олицетворения. Олицетворяется все – и чувства, и явления природы, и отдельные предметы. Многочисленность и разнообразие олицетворений позволяет сделать вывод, что метафора-олицетворение входит в число основных механизмов его порождения.

В стихотворениях сборника собственно метафора служит созданию конкретного и вместе с тем многогранного образа. Ахматова избегает метафор, отклоняющихся от простоты и точности. Метафорические формы рассредоточиваются в ее стихе, они не являются частыми, но там, где метафора имеет место, возникают, как правило, особо акцентированные и своеобразные формально-семантические отношения.

Чернова К. А., Маторина Н. М.

О МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ РИТОРИКИ

Новая школа – это прежде всего новый педагог.

М. М. Рубинштейн

Риторика – это (др.-греч. ῥητορικὴ – «ораторское искусство» от ῥήτωρ – «оратор») – филологическая дисциплина, изучающая искусство речи, правила построения художественной речи, ораторское искусство, мировоззрение, красноречие.

Кроме ораторского искусства, риторика изучает аргументалистику, теорию прозы и другие способы воздействия посредством речи (устной и письменной).

Как написать речь, как ее произнести, куда лучше смотреть, какие делать жесты, сколько выдерживать паузы и в каких местах... и многое другое... Это все изучает *риторика!*

Риторика – колыбель гуманитарного знания, давшего начало стилистике, поэтике, раскрывающего пути, ведущие от мысли к слову, описывающего режиссуру речи, от отдельных ее элементов до сложного целого, выявляющего суть и содержание красноречия.

Школьная риторика учит эффективному общению! К сожалению, далеко не все учителя-словесники владеют этим инновационным предметом и методикой его преподавания!

Методика преподавания школьной риторики – это методика обучения речи, многообразному в своих проявлениях процессу речетворчества.

Ведущая задача методики преподавания риторики – сделать для каждого учащегося его собственные речетворческие (риторические) умения максимально гибким и совершенным инструментом общения.

Предметом методики преподавания риторики является процесс обучения речи, представленный четырьмя основными компонентами:

- 1) содержание обучения речи;
- 2) деятельность учителя по организации учебного процесса;
- 3) деятельность учащихся по усвоению инструментальных риторических знаний и выработке прочных речетворческих умений и навыков;
- 4) результат обучения.

Основные разделы методики преподавания риторики →

√ из истории риторики;

√ задачи и содержание современной школьной риторики;

√ методы, приемы, средства;

√ методика обучения общению;

√ методика обучения речевым жанрам;

√ основные типы уроков, их структурные элементы;

√ диагностика речи детей, определение эффективности реализуемой методики.

Студент должен *знать*:

→ базовые понятия современной риторики; инвенцию, диспозицию, элокуцию, риторические тропы, риторические фигуры и их роль в речи; основные виды аргументов;

уметь

→ различать основные виды красноречия; использовать основные принципы и правила создания троп в речи; описывать предмет речи; использовать основные стратегии повествования; рассуждать, опираясь на классический образец речи – рассуждения; анализировать и оценивать свое и чужое публичное выступление;

владеть

→ способностью и готовностью совершенствоваться и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; способностью и готовностью свободно пользоваться русским языком как средством делового общения; готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе; готовностью вести вербальный и невербальный обмен информацией.

Рекомендуем каждому студенту подготовить *портфолио* по дисциплине – собрание материалов, накопленных в процессе изучения дисциплины и имеющих практическое значение для преподавания риторики в школе.

В портфолио могут включаться как материалы, подготовленные и разработанные самим студентом, так и материалы его однокурсников, предоставленные в коллективное пользование (с указанием авторства).

Рекомендуемое содержание портфолио →

√ конспекты / сценарии и технологические карты уроков риторики;

√ тексты риторических диктантов с методическим комментарием;

√ учебный ресурс для уроков риторики на базе ИКТ с методическим обоснованием;

√ проект оформления школьного кабинета риторики;

√ тесты для контроля обученности по риторике;

√ комплексные контрольные работы по разделам школьного курса риторики;

√ орфоэпический минимум для учащихся;

√ упражнения на редактирование;

√ риторические ситуации для анализа со школьниками и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин В. И. Зачем нужна риторика? *Русская речь*. 1988. № 5. С. 81–86.

2. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики. Москва: Наука, 1991. 213 с.

3. Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Риторика и культура речи: учебное пособие

для студентів вищих навчальних закладів. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 537 с.

4. Купина Н. А. Риторика в играх и упражнениях: учебное пособие. Москва: Флинта, 2015. 229 с.

5. Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В. Уроки риторики в школе. Москва: Баласс, с-инфо, 2002. 80 с.

6. Петров О. В. Риторика: учебник. Москва: Проспект, 2008. 423 с.

7. Риторика: учеб. пособие. 2-е изд. / авт.-сост. И. Н. Кузнецов. Москва: Дашков и К°, 2007. 571 с.

Шарова Л. А.

КОЗАЦЬКО-ЛИЦАРСЬКІ ТРАДИЦІЇ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ І ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Козацтво, як і лицарство – досить яскраве історичне явище, яке, на жаль, у модернізованому світі не може знайти свого втілення через неактуальність та невідповідність сучасним нормам життя. Причиною цього може слугувати хибне уявлення, яке складалося на підставі або прочитаної літератури, яка створювалася під впливом поетів-романтиків початку ХІХ ст. або марксистсько-ленінської історіографії, або сучасної літератури, яка будь-яке явище тлумачить на свій лад, і звичайно ж через голлівудські фільми розуміння лицарства супроводжується великою кількістю небилиць і вимислів. Для більшості сучасних людей лицар являє собою дещо зовсім протилежне тому, ким він є насправді. Трошки дивак, який зазвичай стає на коліна перед усіма дамами серця, трошки спортсмен, трошки забіяка, більшою мірою невдаха (на кшталт Дон Кіхота), маргінал, інколи (здебільшого у голлівудських фільмах) борець за свободу «розкутої особистості». У цілому, особа дивакувата, а вже якщо і виявляє себе з сильного боку, то виключно у протиставленні «несправедливому» та «нерозуміючому» його суспільству [12; 13].

Звичайно, така думка є хибною. Задля того, щоб дізнатись, ким же насправді був лицар, необхідно з'ясувати причини та особливості виникнення лицарства як феномену.

Варто зазначити, що назва «лицарство» походить від англійського «chivalry» і визначається як стиль поведінки, притаманний для середньовічної Європи особливо у ХІІ – ХІІІ ст., та властивий, перш за все, кінним воїнам або лицарям. Лицарська етика являла собою суміш християнських і воїнських норм поведінки. Лицар повинен був хоробро змагатися, бути відданим своєму господареві і захищати свою даму серця. Лицарські ідеали були особливо популярними за часів хрестових походів, коли нові хрестові ордени (тамплієрів, госпітал'єрів) вели війни у Палестині проти мусульман. У мирний час для демонстрації воєнних навичок та мистецтва верхової їзди влаштовували турніри. У ХV ст. значення лицарства значно зменшилося. Турніри перетворилися на звичайні церемонії [6, с. 270].

За тлумачним словником сучасної української мови, лицар визначається як:

1. Середньовічний феодал, який належав до військово-дворянського прошарку суспільства.
2. Воїн із важким спорядженням і озброєнням. Девіз на щиті лицаря.
3. Вільний козак-запорожець, якому властиві козацька доблесть і воєнне мистецтво.
4. Самовідданий, благородний захисник кого -, чого-небудь. Людина, яка самовіддано служить певній справі, віддається їй [4, с. 352].

Отже, лицар – це доблесний воїн, в якому гармонійно інтегруються моральні та духовні цінності, особливо віра в Бога, і неперевершене воєнне мистецтво; також це галантний кавалер та захисник честі Батьківщини, короля, Прекрасної Дами та своєї особистої честі та, безумовно, патріот своєї країни.

У XV – XVIII ст. в Україні аналогом західноєвропейського лицаря був запорізький козак, який за своїм станом також належав до військових та характеризувався як відважний, завзятий та хоробрий чоловік.

Вільнолюбне українське козацтво виникло на славній Запорозькій Січі, на легендарному острові Хортиця, за порогами Дніпра – Славуті. У національній свідомості українців поняття Запорозької Січі зливається в єдиний духовний комплекс, подвижництво минулих поколінь. Запорозьке козацтво – гордість української нації, найвищий її зліт у своєму віковичному розвитку. Його ідейно-моральний потенціал – це ядро козацької духовності, яка є невичерпною скарбницею громадянського загартування підростаючих поколінь [1, с. 23].

Слава запорізького війська була така велика, що багато істориків порівнювали козаків з найсильнішими і наймужнішими народами світу. Бернард Коннф у своїй «Історії Польщі в особистих листах до знатних осіб» наголошує на витривалості, хоробрості й військовій винахідливості козаків, порівнюючи їх з шотландськими горцями. Західні автори XVII і особливо XVIII ст. любили порівнювати Запорозьку Січ з уславленими містами-державами античності та рицарськими орденами середньовіччя. Як зазначає С. Старовольський, всі вони зібрані з різних сіл та містечок, не мають ніякої освіти, але не зважаючи на це, мають у своїх таборах дисципліну старістю давніх римлян, а воєнною мужністю та досвідом не поступаються жодній нації у світі [11, с. 223].

Щодо лицарства, то воно зародилося у Західній Європі на межі IX – XI ст. як воєнний прошарок суспільства, який відбував службу у крупній земельній аристократії. Але невдовзі позиція лицарства кардинально змінилася: ідеали, стиль життя та поведінки цих елітних воїнів почали розповсюджуватися на дворянський клас, включаючи вищу аристократію і навіть королів. Цікавим фактом є те, що вже до кінця XII ст. майже все

західноєвропейське дворянство (за виключенням тієї його частин, яка обрала духовну кар'єру) проходило через церемонію посвяти у лицарі. І вже у XIII ст. слова «лицар» та «дворянин» стали практично синонімами. Але варто зазначити і той факт, що далеко не всі представники знаті мали змогу носити цей почесний титул, тобто, тут існували певні обмеження. Ті дворяни, які не пройшли церемонію посвяти, частіше за все мали скромний титул зброєносця. Найцікавішим виявляється те, що ідеали та образ життя лицарського прошарку, безперечно, стали взірцем для всього дворянського стану. Але істиною елітою суспільства були лише ті, які виконували свій воїнський обов'язок. Лицарські ідеали і менталітет мали значний вплив на середньовічну аристократію. Відомий французький лицар Жан де Бюей, автор роману «Жувансель», писав: «Хто не має знатного походження, стає таким завдяки військовій службі, яка є знатною сама по собі». Тобто, приналежність до лицарського прошарку розглядалася не тільки як спадковий дар, а й те, що можна заслужити на полі бою [8, с. 112; 49].

Згадане вище дозволяє зробити наступні висновки:

по-перше, лицарство як феномен з'явилося у середньовічній Європі на межі IX – XI ст. та являло собою не збіговисько дивакуватих чоловіків, на кшталт героїв голлівудських фільмів, які влаштовували бійки аби з ким, а представляло військову та світську еліту держави, яка керувала силовими та регіональними структурами;

по-друге, лицарі не були ані диваками, ані маргіналами, а навпаки, відігравали дуже важливу роль у середньовічному суспільстві, бо як вже зазначено вище, саме лицарі обіймали найважливіші державні посади, тобто, можна сказати, що лицарство було становим хребтом середньовічного соціуму;

по-третьє, саме цей прошарок суспільства вирішував – мир чи війна, розпоряджався всіма матеріальними благами, вершив правосуддя, визначав політику держави, і, що не менш важливо, мав необмежену владу у світі світських ідеологій та мистецтв.

Але, задля повного розуміння феномену традицій козацько-лицарського виховання, нам необхідно з'ясувати, що ж криється за терміном традиція:

За тлумачним словником сучасної української мови, традиція визначається як:

– елемент соціальної і культурної спадщини, який передається від покоління до покоління і зберігається у визначених суспільствах, класах та соціальних групах на протязі великого часу [4, с. 558].

Традиції (від лат. *traditio* – передача) – досвід, звичай, погляди, смаки, норми поведінки і т. ін., що склалися історично й передаються з покоління в покоління. Через систему традицій кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію в своїх дітях [9,

с. 44].

Народним традиціям властива своя складна структура, яка включає: ідеї й переконання, уявлення й погляди, ідеали й цінності, моральні принципи й норми, інтереси й потреби, почуття та емоції, звички та смаки. Форми реалізації традицій різноманітні, але основними з них є звичай, обряд та свято [5, с. 15–16].

В етнопедagogіці зміст і педагогічна роль традицій та звичаїв по суті ідентичні – вони є засобом збереження і передачі досвіду народу, дотримання порядку й форм життя, регламентації і контролю поведінки індивідів, посилення їхнього зв'язку з тією нацією чи соціальною групою, до якої вони належать [10, с. 44].

«Мета традиції полягає в тому, щоб закріплювати і відтворювати в нових поколіннях усталені типи життєдіяльності, типи мислення й поведінки» [2, с. 15].

Значення народних традицій у наш час полягає в тому, що вони:

- одночасно виступають як результат виховних зусиль народу впродовж багатьох віків, як незамінний виховний засіб [9, с. 38];

- надійно захищають самобутність кожного народу;

- вчать жити і зобов'язують діяти згідно з вимогами і настановами [7, с. 46];

- зберігають нашу історичну пам'ять: знищення традицій неодмінно веде до морального, духовного, культурного та економічного занепаду [3, с. 47];

- допомагають виховати свідомого громадянина (виховання працелюбності, толерантності, поваги до людей праці та ін.);

- затверджують принципи і правила моральної поведінки людини;

- зберігають і розвивають звичаї, здобутки мистецької творчості, світогляд, народні ідеали – все те, що створює обличчя народу, відрізняє його від інших народів [2, с. 110];

- організують зв'язок поколінь, на них тримається духовно-моральне життя народу;

- є важливим елементом формування етнічної свідомості;

- містять у собі багатовікову мудрість життєвого досвіду.

Сказане вище дозволяє нам зробити висновок, що традиції козацько-лицарського виховання – це норми та правила поведінки, які склалися історично, шляхом передачі української національної культурної спадщини і мають переходити від покоління до покоління з метою закріплення, відтворення та розвитку в нових поколіннях усталених типів життєдіяльності, мислення й поведінки та захисту самобутності українського народу. Так як, національна ідея, традиції є провідними, об'єднуючими в історичному бутті кожного народу, нації (етносу).

Тож ми маємо підстави вважати, що традиції козацько-лицарського

виховання – соціальний і педагогічний феномен, тому що оволодіваючи козацькою духовністю і вступаючи до лав козацтва, українці ставали славним і звитяжним братством лицарів волі, чесних власників, палких патріотів і повноправних господарів рідної землі. Це був не лише волелюбний військовий орден, що постійно захищали рідну мову, культуру, духовність, етнічну територію від ворожих навал. Козаки були землеробами і ремісниками, митцями і вченими, культурними і державними діячами, тим соціальним станом, який по-лицарськи зберігав і плекав українську націю, державу. Козацтво було невичерпним джерелом української еліти, яка виконувала історичну націотворчу і державотворчу місію.

Українська національна ідея з її виховними традиціями проходить через всю педагогічну спадщину минулих епох. Вона надихала цілі покоління освітніх діячів, педагогів на вірне служіння рідному народу.

Як стверджує Б. Сушинський, саме козацтво стало найдосконалішою формою вияву генетично закодованих здібностей і можливостей народу. Реалізація ж науково обґрунтованих і випробуваних історією козацько-лицарських виховних традицій – один із найефективніших українознавчих підходів у навчально-виховній роботі.

Дослідження витоків та особливостей становлення традицій козацько-лицарського виховання є важливим завданням нашого дослідження, якому буде присвячено наступний підрозділ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович В. Б. Про козацькі часи на Україні. Київ: Дніпро, 1991. 238 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал: підруч. [для виховників, учителів і українських родин]. 2-е вид. Брюссель-Торонто-Нью-Йорк-Лондон-Мюнхен: Вид-во Центр. управи Спільки української молоді, 1976. 208 с.
3. Гусейнов А. А. Філософія, мораль, політика. Москва, 2002. 189 с.
4. Коврига П. П., Ковальова Т. В. Глумачний словник сучасної української мови / за ред. В. С. Колошника. Харків: Белкар – книга, 2005. 752 с.
5. Коломієць Ю. В. Трудове виховання учнів 8–9 класів на традиціях і звичаях українського народу: дис. ... кандидата пед. наук: 13.0.02. Київ, 1998. 190 с.
6. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. Тернопіль, 1996. 456 с.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. [для студ. пед. вузов]. Москва: ВЛАДОС, 1999. 256 с.
8. Подоляк М. Г. Історія середніх віків: підруч. [для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл.]. Київ: Генеза 2007. 240 с.
9. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб. [для студ. пед. навч. закладів держ. ун-тів]. Київ: ІЗМН, 1997. 232 с.
10. Столяренко А. М. Психологія и педагогіка. Москва, 2001. 186 с.
11. Форми виховної роботи: метод. реком. до лекційних та семінарських занять з «Методики виховної роботи» та пед. практики студентів III, IV, V курсів) / укл. Т. В. Гринько, С. Е. Зябрева. Горлівка, 2007. 64 с.
12. Історія виникнення лицарства. URL: gazetam.ru/15-marta/renknyitsarstvo-srednevekovya.htm.

13. Козацько-лицарське виховання. URL: ukrainaforever.narod.ru/firmoteka/archaic-element.html.

Шверова М. І.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД УПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ САНАТОРНОЇ ШКОЛИ

Дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Мета дистанційного навчання – надати освітні послуги, застосовуючи у навчанні сучасні інформаційно-комунікаційні технології, за певними освітніми рівнями відповідно до Державних стандартів освіти.

Завдання дистанційного навчання:

- реалізація індивідуальних освітніх траєкторій учнів;
- реалізація варіативних годин навчального плану;
- підвищення кваліфікації педагогічних кадрів школи;
- підготовка учнів до ДПА, ЗНО, вступу до ВНЗ;
- реалізація позаурочної і позакласної педагогічної діяльності;
- активізація пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу;

Суб'єкти дистанційного навчання:

- 1) методична служба школи;
- 2) педагоги школи;
- 2) категорії учнів (вихованців), як-от:
 - діти з особливими потребами;
 - діти, які через хворобу мають прогалини в опануванні навчальних програм;
 - обдаровані діти, які спроможні самостійно або прискорено опанувати навчальні програми;
 - діти, які бажають отримати додаткові знання паралельно з навчанням у школі;
 - діти, які готуються до вступу до закладів вищої освіти.

Ресурси дистанційного навчання:

- інформаційно-комунікативні технології (технології створення, накопичення, зберігання та доступу до веб-ресурсів (електронних ресурсів), забезпечення організації і супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів інформаційно-комунікативного зв'язку (мобільний зв'язок, Інтернет, локальна мережа тощо);

– психолого-педагогічні технології (система засобів, прийомів, послідовне здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, розвитку і виховання суб'єктів).

Приклади реалізації дистанційного навчання:

1. Створення навчальних груп у соціальних мережах Facebook, Twitter, спілкування в інтерактивному режимі на платформах Moodle, WizIQ, Educreations, Google, Hangouts, vAcademia тощо, проведення й запис онлайн-уроків, спільна робота над проектом, обмін інформацією.

2. Створення сайтів, блогів вчителями, де вчитель повідомлятимете інформацію, розміщуватиме навчальне відео, використовуватиме додаткові програми й функції, поширюватиме інформацію з інших блогів або веб-сайтів.

3. Організація он-лайн консультування через системи Viber, WhatsApp.

4. Проведення он-лайн-конференції на платформі Skype, прямих ефірів в Instagrame.

5. Проведення віртуальних екскурсій.

6. Обмін інформацією, консультування через електронні поштові ресурси.

7. Організація віртуальних лабораторій, практикумів.

8. Створення каналу на YouTube, де за допомогою відеоуроків можна: навчати учнів, популяризувати свій навчальний заклад, поширювати перспективний педагогічний досвід.

9. астосування платформи для проведення вебінарів, семінарів, що відбуваються онлайн у реальному часі. Під час вебінарів можливі: інтерактивне спілкування вчителя й учня, показ презентацій, відео, робота біля класної дошки.

10. Створення і проведення веб-квестів.

11. Залучання учнів до участі в он-лайн інтелектуальних змаганнях, олімпіадах (naurok.com.ua, vseosvita.com.ua).

12. Залучання учнів до проходження вебінарів, он-лайн курсів (edEra, Prometheus, naurok.com.ua, vseosvita.com.ua).

13. Використання електронних підручників, текстів художніх творів.

14. Використання електронного додатку inforanok.com.ua.

15. Використання електронних тренажерів.

16. Створення і обмін «живими» презентаціями на Prezi, SlideShare.

17. Проведення онлайн-опитування на ресурсі GoogleClassroom.

18. Навчання учителем учнів не лише своєму предмету, а й грамотному користуванню інтернет-ресурсами, опануванню знань у співпраці за активної взаємодії (робота у групах, проектна діяльність), дотриманню мережевого етикету, пошуку шляхів творчої та

інтелектуальної реалізації.

Урок № 20 (хімія 9 кл.)

Тема: Інструктаж з БЖД. *Практична робота № 2: «Розв'язування експериментальних задач».*

Мета:

Формування ключових компетентностей:

Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою – аргументовано описувати хід і умови проведення хімічного експерименту; обговорювати результати дослідження і робити висновки.

Уміння навчатися впродовж життя – організовувати самоосвіту з хімії: визначати мету, планувати, добирати необхідні засоби; спостерігати хімічні об'єкти та проводити хімічний експеримент.

Математична компетентність – використовувати логічне мислення для розв'язування експериментальних задач.

Соціальна та громадянська компетентності – співпрацювати з іншими над реалізацією проектів, що передбачають використання хімічних знань.

Екологічна грамотність і здорове життя – безпечно поводитись із хімічними сполуками і матеріалами на уроці.

Ініціативність і підприємливість – виявляти ініціативність до роботи в команді, генерувати ідеї, брати відповідальність за прийняття рішень, вести діалог задля досягнення спільної мети під час виконання хімічного експерименту.

Формування предметних компетентностей: перевірити та скорегувати рівень сформованості предметної компетентності учнів про електролітичну дисоціацію та її практичного використання для проведення хімічного експерименту; розвивати вміння спостерігати, аналізувати, робити висновки.

Тип уроку: урок перевірки та оцінювання досягнення компетентностей

Навчальні ресурси: підручники, робочі зошити, таблиця розчинності, набір хімічних реактивів відповідно до інструкції з проведення практичної роботи, задачі експериментального характеру.

Хід уроку

I. Організація класу.

II. Актуалізація опорних знань

Прийом № 1. «Хімічна розминка»

1. Електроліт, у процесі дисоціації якого в розчині утворюється один вид катіонів – H^+ (Кислота)

2. Розчин, у якому кількість речовини за певної температури більше не розчиняється. (Насичений)

3. Процес розпаду електроліту на іони в розчині або розплаві.

(Електролітична дисоціація)

4. Реакції взаємодії іонів у розчинах електролітів. (Реакції іонного обміну)

5. Процес взаємодії молекул розчиненої речовини з молекулами розчинника. (Сольватація)

6. Речовини, до складу яких входять молекули води, з'єднані з іонами металів. (Кристалогідрати)

7. Електроліт, у результаті дисоціації якого в розчині утворюється один вид іонів – гідроксигрупи. (Основа)

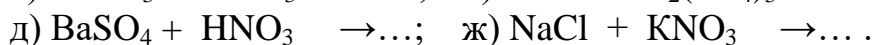
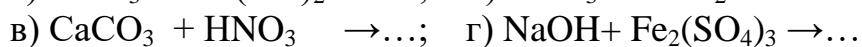
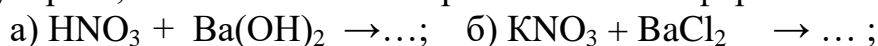
8. Дисперсна система, у якій дрібні часточки твердої речовини рівномірно розподілені в рідині. (Суспензії)

9. Відношення числа молекул, що продисоціювали, до загального числа молекул розчиненої речовини. (Ступінь дисоціації)

10. Дисперсна система, у якій часточки розчиненої речовини не помітні неозброєним оком, але які можна побачити з допомогою приладів. (Колоїдний розчин)

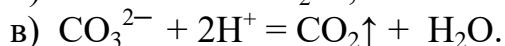
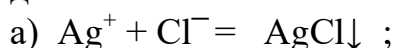
Приєм № 2. Робота в групах «Хто швидше?»

Завдання: написати рівняння практично можливих реакцій у молекулярній, повній йонній і скороченій йонній формі.



Приєм № 3. «Акцент»

Написати молекулярні і повні йонні рівняння реакцій, що відповідають таким схемам:



III. Мотивація освітньої діяльності.

Лаборант підготувала лотки для практичної роботи. Але раптом вчора їй стало зле і вона не стигла підписати пробірки з речовинами. Допоможіть мені розпізнати речовини.

IV. Перевірка досягнення компетентностей.

Інструктаж з техніки безпеки. Інструктаж щодо виконання практичної роботи. Виконання практичної роботи.

V. Підсумково-рефлексійний етап

1. Рефлексія

Приєм № 4. «Продовжте фразу»

- Сьогодні на уроці я довідався...
- Тепер я можу...
- Я зрозумів, що...
- Чи впоралися ми з поставленими на початку уроку завданнями?

- Де ми можемо використати набуті знання?

2. Підбиття підсумків і оцінювання результатів роботи.

VI. Домашнє завдання: повторити матеріал за темою «Електролітична дисоціація».

Швидка Н. В., Гриценко М. В.

СИМВОЛІКА ВОДИ У СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕННЯХ УКРАЇНЦІВ

Неусвідомлення сутності води, невміння пояснити їх спричинило почуття страху в уявленнях наших предків перед таємничою її силою, сформувало низку обрядів, пов'язаних з нею. Досліджуючи символіку води, М. Еліаде зазначав: «Вода символізує всесвітню сукупність віртуальностей: вона – *fons et origo*, резервуар усіх можливостей існування; вона передує будь-якій формі й підтримує будь-яке творіння... Занурення під воду символізує падіння в доформальне, повернення в непроявлену модальність добуття. Занурення повторює космогонічний акт проявлення форми; занурення рівнозначне розпаду форм. Із цієї причини символізм води передбачає як смерть, так і відродження. Контакт з водою завжди дає змогу відродитися: за розпадом іде «нове відродження», а занурення запліднює та збільшує потенціал життя» [2, с. 69]. Хв. Вовк стверджував, що українці воду вважали святою; у неї не можна плювати, спорожнитися, найчастіше «непочата» вода набуває святих і цілющих властивостей, не занечищена ще жодним доторканням, чи коли освячена, особливо в певні дні [1, с. 176].

Вода є постійним супутником людини від народження аж до смерті. Українці поклонялися воді, вірили в її надзвичайну силу, у її магічність. Навіть існує таке вірування: *Якщо вповні з водою перейти дорогу кому-небудь, тому обов'язково пощастить*. У переказах різних народів загальновідомим є водоклоніння: люди, схилиючись над водою, приносили жертви річкам, болотам, озерам, бо вірили, що вода дасть довге життя й міцне здоров'я. Не випадково в народному мовленні побутує вислів: *Пийте здорові! або На здоров'я!*

У легендах ідеться про те, що й земля лежить на воді, а сонце під кінець дня, із заходом, опускається у воду, а тому завжди вранці свіже, світле й бадьоре [3, с. 76]. Воду вважали першопочатком світу, а тому її одухотворення в усіх різновидах відбито і в таких мовних одиницях: дощ іде, вода прибуває, роса впала тощо. Викликання «небесної води» – дощу пізніше перетворилося на обрядові дитячі ігри, заклички, напр.: *Иди, іди, дощику, Зварю тобі борщику В полив'янім горщику, Мені каша, тобі борщ, Щоб густіше ішов дощ*.

Воду здавна шанують як святу, поклоняються їй, вважають за великий гріх плювати в неї. Вода має силу змивати бруд, зцілювати від недуги, очищати, тому її освячують, щоб вона відганяла нечисту силу [4,

с. 10]. У давнину людину, яку запідозрили у відьомстві, кидали у воду – якщо та потоне, то вона чиста перед Богом, якщо ні, то така людина має нечисте сумління, її *виведено на чисту воду*. Паремійний фонд сучасної української мови констатує такі сталі вислови: *Вода – всьому голова; Хліб – батько, вода – мати; Мати-водиця – всьому цариця; Без води і не туди, і не сюди; Він ані у воді не втоне, ані в огні не згорить; Боїться, мов чорт свяченої води; Він і на холодну воду дме; Вода все сполоще, крім лихого слова; З брудної води ще ніхто чистим не вийшов; Де вода, там і верба; Вода греблю рве* тощо.

Символіку здоров'я, краси, пов'язану із цілющими властивостями води, зафіксовано у звичаї «вмиватися крашанками», коли водою з крашанок дівчата вмивалися, аби бути красивими, рум'яними, багатими. А тому про красивих, здорових дівчат кажуть: *Гожа, як чиста вода; Така гарна, хоч з лиця води напитися (з лиця воду тий); Здорова, як вода; Глянь у воду на свою вроду*.

Цілющу силу мають також сльози, здатні очистити людину. Їхнє сакральне значення зафіксовано у фразеологічних сполуках, напр.: *сльози давають; сльози у горлі застряли; киплять сльози; сльози течуть рікою* тощо.

Вірування в очищення водою й відповідні обрядодії поповнили фразеологічну систему української мови: *Виливати душу; Як вода змила; Як з гуски вода; Перемивати кісточки; З роси, з води, з усієї лободи* тощо. У молодіжних обрядодіях наявні такі асоціативні зв'язки: вода – щастя, вода – доля, оскільки перша була важливим компонентом при вгадуванні долі. На свято Івана Купала дівчата пускали на воду вінки, передбачаючи свою долю, що посприяло формуванню таких фразеологічних одиниць: *Мов у воду дивитися; Як у воду глянути* тощо.

Вода також символізує швидкоплинність людського життя, його незворотність, що відбито в українських фразеологічних зворотах, прислів'ях, піснях: *Літа пливають (спливають) за водою; Збігли літа, як вода; Вчорашньої води не доженеш; Прийшло з води, пішло з водою; Пролиту воду назад не збереш; Час рікою пливе, як зустрів я тебе...* Якщо якась подія буде нескоро, кажуть: *«Ще до того багато води втече»*. Про подію, яка відбулася давно, кажуть: *«З того часу багато води втекло»*. Про те, що втрачене й не повернеться, говорять, що воно *пішло за водою*. У разі, коли людина хоче повторити те, що було колись, але умови вже змінилися, теж є вислів: *Двічі в одну воду не вступиш*. Про те, що безслідно зникло: *як у воду впало*. Іноді вода асоціюється з рідною стороною, домівкою, що увиразнює вислів *На ясні зорі, на тихі води*.

Народні афоризми сформувалися на підвалинах повір'їв і звичаїв українського народу. Це є свідченням того, що людина не лише називає окремі реалії, а й осмислює їх ідеї у слові, унаслідок чого на лексему вода

нашаровуються історичні й етнологічні поняття. Напр., *Зажурилась, як у воду опущена; Пропав, як камінь у воду впав; Почувається, як риба у воді; У мутній воді рибу ловити; Заховати кінці у воду; Не закаламутити води* тощо.

В усній народній творчості й демонологічних віруваннях українців репрезентовано й уявлення про здатність води (особливо свяченої) охороняти від злих духів. Такі погляди належать до архаїчних світоглядних універсалій. Водночас воду сприймали як джерело хаосу й небезпеки. В Україні побутували давні вірування в те, що в різних водоймах живе нечиста сила, душі потопельників. Воду вважали місцем, з якого поширюються недуги, стихією чи речовиною, що внаслідок певних обставин чи дій стає небезпечною. З такими уявленнями пов'язано чимало своєрідних світоглядних і звичаєвих явищ: уявлення про певні міфологічні персонажі, локалізовані у воді (потопельник, русалка, щезник, водяний упир, гадячий цар тощо); замовляння з відсиленням хвороб і *нечисті за моря, у воду, з водою*; «насилання» чарів водою (біля ріки або тією, у якій обмивали небіжчика чи вимочували зміїну шкіру); настанови й заборони щодо зберігання та вживання води, купання у водоймах у певні періоди року й вночі. Воду використовували в обрядах переходу з одного стану в інший (перша купіль немовляти, хрещення, весілля, ритуальне обмивання перед похороном). Воду, як утілення жіночого життєдайного начала, вважали і джерелом родючих сил природи. Загалом вода символізує дівчину, жінку, їхню красу й жіночі чари. Свою воду – дівочу вроду – дівчата пильно охороняли, бо коли хлопець передчасно нап'ється води чи розіб'ється посудина, у якій зберігається ота чарівна рідина, буде дівчині лихо. Напоїти коня в народних піснях – все одно, що дати напитися хлопцеві: тобто подарувати своє кохання.

Велике значення має те, чи чиста тече вода чи каламутна. Чиста – це здоров'я, радість, вірність, щастя. Каламутна – смуток, зрада (у снах брести каламутною водою – віщування хвороби). Досить веселим (особливо для хлопців) є другий день Великодніх свят, так званий «обливаний понеділок». Хлопці поливають дівчат водою, і це дійство має яскраво виражену шлюбну символіку, парубки намагаються облити саме «свою» дівчину.

У мові закладено глибинні прошарки культури, засвідчено рівень національної свідомості, сформовано підвалини життя українців. Народна мудрість зафіксувала фразеологізми й з лексемою вода. Напр.: *хвилюємося з найменшого, часто незначного приводу – піднімаємо бурю в склянці води; хочемо змін, але не знаємо, якими вони будуть, якщо докладемо зусиль до їх здійснення, говоримо: вилами на воді писано; передбачаємо щось – як у воду дивимось; зникаємо надовго – про нас скажуть: як у воду канули; з нашими друзями нас водою не розлити; засмучуємося – ходимо, як у воду*

опущені; якщо нам комфортно – відчуваємо себе як риба у воді; хтось приховує злочинну діяльність – ховає кінці у воду; не реагуємо на зауваження чи незадоволення нами – з нас як з гуся вода; буваємо обережними, пам'ятаючи про сумний досвід, – дуємо на воду, обпалившись на молоці тощо.

Поширеними є побажання щастя, благополуччя, пов'язані із цілющими властивостями води, напр.: *Будь здорова, як вода, Будь багата, як земля, А гожа, як цвіт-рожа!; З роси та води вам!* тощо.

Отже, аналіз сталих мовних сполук, які є похідними обрядових контекстів, потребує не лише знання власне мовних процесів, а й відповідних знань з історії, культури, фольклору. Образність і символіка таких одиниць є проявом народної філософії, етики та естетики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовк Хв. Студії з української етнології та антропології. Київ: Мистецтво, 1995. 336 с.
2. Еліаде М. Мефістофель і Андрогін / пер. з фр. Кьорян. Київ: Основи, 2001. С. 7–116.
3. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу: ескіз української міфології. Київ: Обереги, 1992. 85 с.
4. Чубинський П. Ангели на сході неба: народні повір'я та забобони. Київ: Мистецтво, 1992. 116 с.

Shevchenko M., Zakhvatova I.

THE PHENOMENON OF THE NICKNAME IN CONCEPTUALIZING REALITY

Modern linguistic concepts characterized by attempts to reveal the universal nature of language are balanced between humans and extra-linguistic reality. Language is a means of conceptualizing reality that creates a picture of the world speech.

The problem that is disclosed article lies in the problem of the nicknames that are represented in the concept of the Internet and cognitive components of the concept. It's quite frightening, really. There are so many possibilities, and even subtle variations might prompt very different judgements. What makes it even more complicated is that it's all so subjective.

A name that sounds clever to one person might make another immediately conclude, 'try-hard'. A more fun, playful name might seem plain childish to somebody else. It's impossible to know how much or in what ways our usernames influence other people, but it's worth thinking about.

They may not seem like much, but at the end of the day we've singled out those specific combinations of characters to represent ourselves. As with all our language choices, it would be foolish to think that they don't have any consequences. In form, nicknames vary from short hypocorisms to elaborate phrasal units reminiscent of Homeric epithets. In content, nicknames vary

between forms internally derived from formal names to items coined via more creative processes.

In function, nicknames vary between usage as the 3rd person reference or vocative address. Furthermore, some nicknames are used personally within a community, while others are used by the general public for famous referents. Sociolinguistic patterns are also emergent; for example, nickname coinage reflects relative power of coiners over recipients, while nicknames for males and females tend to have different patterns of phonemic structure, coinage, and semantic content.

The affective component of creative nicknaming is closely related to its fit as a form of address.

The purpose of the article lies in forming of a view to the phenomenon of the concept with the aim to represent the cognitive components of the concept (as in the conceptualization of reality involved in cognitive structures that make up the mechanism of the concept - the idea), and identify mechanisms of perception and reproduction of conceptual components using appropriate cognitive models of perception and reproduction of reality and highlight the main conceptual array of items on the Internet.

Finally, our task also lies in the illustration of specific concepts of the participants of the Internet communication.

The process of describing of the new life situations is not by inventing new, but is a result of the use of existing forms, including models and formatives, during their activation by analogy.

Prototypes of the new name may match some similar structural and semantic models where there may be similar derivatives of word building.

Subject party concept can be described using concepts such as frame and gestalt. As noted, V. I. Karasik, "frame is a model for measuring and describing the knowledge stored in the memory".

Modules identify the frames using the language (holistic) perception of reality. Linguistic Gestalt described in the works of famous scientists are very important for our investigation. We consider the linguistic gestalt as a way to relate the form and content. Special linguistic Gestalt may be represented in different stylistic means as grammatical structures or other categories of speech.

The concept is one of the basic understandings of the cognitive linguistics, it lies in the sphere of the mission, operating with abstract symbols. It also belongs to the symbols that are compared with the evocation of messages and the internal representations of reality. Concept also includes the idea and sensitivity of personality.

Chronologically exploring the concept, the science, moving in the direction of form, appealed to the semantic structure of the phenomenon, abandoning its own structural approach. The Prague Linguistic Group (60-ies) worked in the field of nomination.

The theory of nomination continues to be based on the cognitive studies of J. Lacoff, A. Vezhbitskaya that made a significant contribution to the founding and development of cognitive science, where the basic concepts serve as the basic level categories – prototype, frame, module, gestalt, idealized cognitive model (its types) and concept.

According to V. Karasik, «the concept includes subject-figurative, conceptual and value components». The central factor that makes the concept meaningful is the value component. The degree of significance is determined by the degree of efficiency.

Concept does not arise from nowhere. It is first perceived, digested and sent to memory and stored in memory (the frames, file frames stored in memory), at the same time, the concept is refracted in personality, individual experience and then it is reproduced and begins to live in the speech environment.

We assume that the constituents of the concept are perceived and reproduced with the help of the corresponding cognitive models, namely, the image component is a conceptual component reproduced by a schematic cognitive model. This is a simple assimilation of the concepts of reality through cognitive schemes, such as «good – bad», «far – near», «warm – cold» and images «river - blue ribbon».

This is the so-called «basic conceptualization», which, in the process of perceiving reality, uses simple schemes and images. The subject component is reproduced by means of a positional cognitive model.

And, finally, the conceptual component of the concept uses a metaphorical and metonymic cognitive model, since it creates some concepts in the «repositories» of others. So, imagination is used when, for example, the statement «Free as the wind» creates a concept of «freedom» that is conceived for the metaphorical overlay «the wind is freedom».

The process of describing of new life situations is provided not due to the invention of a new one, but as a result of the use of existing models, including word-formation models, in the process of activating by analogy. Prototypes of a new name may correspond to several similar structural-semantic models, where embedding of similar derivatives in the word-formation series are used.

We consider the conceptual and figurative aspects of the concept as two sides that are responsible for two different stages of the existence of the concept – the stage of perception and the stage of reproduction. At the stage of reproduction, the most important is the conceptual side of the concept, as it already implies the presence of any knowledge, representations, images.

And at the stage of perception, the image component of the concept is more important, as gestalt perception (we perceive the world in a holistic manner, in the interconnection of components) implies the perception of a holistic image. An image is not a concept; it is a «bundle of interacting

features».

The subject side of the concept may be described using concepts such as frame and gestalt. As V. I. Karasik notes, «frames are models for measuring and describing the knowledge stored in memory». Modules describe the frames in the language with the help of gestalt (holistic) perception of reality.

We consider linguistic gestalt as a way of correlating form and content. Specifically, the linguistic gestalt is expressed (may be expressed), for example, by stylistic means, grammatical structures or other categories of language.

REFERENCES

1. Delisle J. L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, 1981. 321 p.
2. Kussmaul P. Training the Translator. L.: John Benjamins Publishing Co, 1995. 145 p.
3. Newmark P. A. Textbook of Translation. C.: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 1995. 457 p.
4. Nida E., Taber C. The Theory and Practice of Translating. N.Y.: Brill, Leiden, 1974. 195 p.
5. Tricás M. Manual de traducción francés-castellano. B.: Gedisa S.A, 1995. 430 p.

Шевченко М. Ю., Боднар А. А.

ЛІРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ ЗМІСТ ЕПІСТОЛ А. ФОН ДРОСТЕ-ГЮЛЬСХОФ (ЦИКЛ «GEDICHTE VERMISCHTEN INHALT»)

Концепції поетичної творчості Аннети фон Дросте-Гюльсхоф (Annette von Droste Hulshoff, 1797–1848) в сучасній філології позбавлена остаточності наукових висновків та позначена проблемністю, тому потребує детального дослідження. Звертає на себе увагу та обставина, що поетичний спадок видатної німецької поетеси маловідомий не тільки широкому колу читачів, а й навіть спеціалістам-філологам, її лірика у нас перекладалася мало, збірка вибраних творів, тим більше зібрання творів, не видані. Зарубіжні (Р. Ібель, К. Гезельгаус, Г. Геердс, Д. Борхмейєр, Х. Вольтер) та окремі радянські літературознавці (М. Рудницький, О. Гугнін, О. Дмитрієв) присвятили свої роботи аналізу творчості «видатної німецької ліричної поетеси, сповненої маскулінної, сердечної сили, відзначеної печаткою народу Вестфалії, проникнутої враженнями похмурого рідного ландшафту, феодално-католицького світосприйняття та глибокої релігійності» [1, с. 161].

Для аналізу циклу обрано наступні вірші: «Brennende Liebe», «Die Bank», «An Levin Schücking», «An denselben [Levin Schücking]», «An Levin Schücking », «Abschied von der Jugend» [4]. Усі ці твори різною мірою відтворюють любовні почуття: деякі є прямими звертаннями, інші через описовий характер твору передають глибокі переживання ліричної героїні.

Усі представлені поезії поєднані тужливим усвідомленням авторкою нестримною різниці у віці з коханим, розумінням усіх перешкод і бід, що приносить закоханість немолодої жінки у юнака. Так, три

епістоли, присвячені Л. Шюкінгу, проникливо змальовують непрості стосунки ліричної героїні з коханим: різниця у віці призводить не лише до психологічних конфліктів, а й до відвертого непорозуміння закоханих, адже старша жінка має більший життєвий досвід, вона позбавлена егоїзму та самозамилування юності, вона може дозволити собі чесність у словах і у діях всупереч суспільним нормам. Непроста ситуація особистих стосунків, яка – і Дросте розуміє це – стає приводом до пліток та жартів («Worüber alle Lippen freundlich scherzen, // Wir fühlen heil'ger es im eignen Herzen»), змальована у представленому циклі, який первісно готувався до публікації, з властивою поетесі тонкою естетикою, об'ємністю образів і максималістичною категоричністю суджень: з філософським спокоєм лірична героїня Дросте відділяє особисте від суспільного, не ховаючись від соціальних умовностей, представляє широкому загалу своє звернення до коханого і своє сприйняття неминучого наближення старості.

Вірш «An denselben [Levin Schücking]» композиційно схожий з попереднім, недарма він розпочинається строками про друге розладдя між закоханими через слово ліричної героїні: «Zum zweiten Male will ein Wort / Sich zwischen unsre Herzen drängen» [2]. Ця поезія – звертання до коханого з проханням прийняти героїню такою, яка вона є, незважаючи на недоліки або притаманні їй характеру слова та дії, за які вона виправдовується, адже любов робить її кращою. Незважаючи на внутрішню впевненість у власній правоті, героїня звертається з благанням про примирення («Sieh her, nicht eine Hand dir nur, / Ich reiche beide dir entgegen»), але, як справжня жінка, вимагає розуміння і поваги до своїх почуттів: «Zum Liebependen und zum Segen, / Nur ehre ihn, der angefacht / Das Lebenslicht an meiner Wiege» [2].

У вірші «An Levin Schücking [II]» лірична героїня втомлена від боротьби за свої стосунки, за свою молодість, за володіння серцем і думками коханого. Вона безпорадна перед старінням і плином часу, її молодий коханий, окрім неможливості щасливого союзу, проти волі нагадує героїні ще й про усе, чого вона не досягла, на що їй вже забракне сил: «Und meiner Liebessonne dämmernd Scheinen, / Was noch entschwinden wird und was entschwand, / Das muß ich Alles dann in dir beweinen» [3].

Вірш «Brennende Liebe» – це сповідь читачу про історію зародження кохання, про розвиток любовних відносин і становлення почуттів жінки через риси та дії її коханого: «Auch weiß ich eine Gestalt, / So leicht und kräftig zugleich, / Die schreitet vor mir im Wald, / Und gleitet über den Teich» [6]. Усі його риси вважаються ліричній героїні особливо романтичними і відображаються у перебільшено привабливій формі. Саме тонкі риси, рухи, слова формуються у душі героїні в образ ідеального чоловіка, і саме такий образ вона щосили намагається зберегти завдяки сувеніру кохання: «Ein Tuch mit Blute genetzt, / Das legte ich heimlich hinein. / Er ritzte sich nur an der Schneide, / Als Beeren vom Strauch er mir hieb» [6].

На відміну від трьох епістол це спокійне, зважене оповідання, а героїня – терпляча мучениця вірності – жінка, готова годинами сидіти на лаві, щоб тільки знову поринути у спогади про коханого («Der werten Freunde heitren Bund / Von drüben muß ich ihn erwarten»). Саме проведення цих годин, коли героїні уважається «коханий фантом», змальовується як звичний ритуал («So sitz' ich Stunden wie gebannt, / Im Gestern halb und halb im Heute») [8], а місцевість і люди навколо – як знайомі незнайомці, що вже стали невід'ємною часткою символічного для героїні пейзажу. «Abschied von der Jugend» – лірико-філософська поезія про прощання з молодістю, у якій з великою виразністю лірична героїня висловлює свої роздуми про людський вік і його неминуче вгасання. Людина, старість якої невимовно наближається, порівнюється з вигнанцем, що стоїть на кордоні рідної землі; з могильщиком, що тужить за померлими подібно ліричній героїні з її тугою за втраченими можливостями. Образ понурого мандрівника, в серці якого зосереджені усі сподівання і водночас уся журба («So an seiner Jugend Scheide / Steht ein Herz voll stolzer Träume»; «Seine Neigungen, verkümmert, / Seine Hoffnungen, begraben») [7] – перетворюється під пером Дросте на скорботну жіночу постать. Але авторка, як щира християнка, висловлює віру, християнську покору і сподівання на Божу ласку в майбутньому, які допоможуть їй творити, а також розвивати та оберігати чинсь молодість («nur in der feuchten Scholle / Kann der frische Keim sich hüten») [7].

Філософія цього циклу проста на перший погляд: немолода жінка розуміє неможливість щасливого кохання з молодим чоловіком. Але у своєму поєднанні вірші цього циклу відкривають глибинні почуття поетеси: не суспільний аспект таких стосунків, а внутрішні конфлікти спричиняють найбільший біль і, водночас, дають найбільшу втіху. Важке рішення дати волю почуттям, непорозуміння і образи, боротьба за володіння серцем і думками коханого, численні поступки, – усе це варте щастя від близькості духовної спорідненої істоти, яке врешті решт примирює і з майбутньою розлукою, і з наближенням старості. Це щастя єднання нехай короткотривалого, з власною половинкою породжує вдячність за теперішнє, смиренність у майбутньому і віру у власну необхідність для молодого коханого, хай навіть у якості його друга, опори і захисника.

Мова циклу надзвичайно насичена епітетами («brennende Lieb'», «karge Streifen», «geliebte Lüge», «Mein zweites zarteres Gewissen», «voll stolzer Träume») та метафорами («meiner Seele Brand», «Gletscher ernster Treue», «mir im Herzen springt der Bronnen»). Оскільки велика кількість творів представляє собою вірші-звертання, їх відзначає значна кількість риторичних питань («Wie sollte mir das Herz nicht pochen?», «Ist nicht mein Zürnen selber deinem gleich?», «Du zweifelst an der Sympathie / Zu einem

Wesen dir zu eigen?»), окличних речень з вигуками («Wer könnte, ach, wie ich es wissen», що наближають мовця до життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми літературознавства. Збірка наукових праць. Дніпропетровськ, 2000. Т. 6. С. 112–123.
2. Иванова Е. Р. Поэзия А. Дросте-Хюльсхоф в контексте литературы бидермейера. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2008. № 21. С. 74–80.
3. История немецкой литературы: в 3 т. Москва: Радуга, 1986. Т. 2: Пер. с нем. / общ. ред. А. Дмитриева. 344 с.
4. Немецкая литература 30–70-х годов XIX века URL: <http://gendocs.ru/v51/?cc=8>
5. Тихонова О. В. История западноевропейской литературы XIX века (романтизм и реализм): учебное пособие для вузов. Воронеж. Изд.-полиграф. центр Воронежского государственного университета, 2008. 44 с.
6. Heselhaus C. A. von Droste-Hülshoff. Werk und Leben. Düsseldorf, 1971.
7. Kemminghausen K. S., Woesler W. A. von Droste-Hülshoff. 4. Aufl. Münch., 1981.
8. Modellfall der Rezeptionsforschung: Droste-Rezeption im 19. Jahrhundert / Hrsg. W. Woesler. Fr./M.; Bern, 1980. Bd 1–2.
9. Salmen M. Das Autorbewußtsein A. von Droste-Hülshoffs. Fr./M. u.a., 1985.

Шевченко М. Ю., Логвиненко А. С.

СТАНОВЛЕНИЕ ДИСКУРИВНОГО АНАЛИЗА В КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Среди этнолингвистических школ наибольшее значение для развития дискурса анализа имела школа американской этнолингвистики, основанная Ф. Боаса. Основной задачей этнолингвистики США было изучение языков индейских племен Северной и Центральной Америки, ориентированное на запись и анализ устных текстов, а также исследования взаимодействия языков индейцев и индоевропейских языков.

В последние десятилетия дискурса анализ является одним из наиболее популярных методов исследования в области общественных и гуманитарных наук. По мнению многих ученых, как особый метод научных филологических исследований, лингвистики) США и чешского структурализма.

Концептуальные основы американских традиций в студиях этнолингвистики видят еще в работах Й. Г. Гердера и В. фон Гумбольдта, где основное внимание также уделялось этнографическому материалу и исследованию языков, не имеющих письменных традиций. Еще в начале XIX в. В. Фон Гумбольдт писал: «Человек говорит для того, чтобы не просто передавать сообщения, достигая при этом целей, подчиненных совместной деятельности. Для того, чтобы понять смысл речевого высказывания, необходимо знать деятельность, в которой оно было создано и воспринято» [1, с. 11–13]. По нашему мнению, это утверждение

четко показывает, что, употребляя понятие «дискурс», В. фон Гумбольдт одним из первых подчеркивал необходимость учета экстралингвистических факторов для правильного понимания высказывания.

Начало этнолингвистики большинство языковедов связывают с именем знаменитого американского этнолога Ф. Боаса, который «сделал теоретико-методологический переворот в ентологии» [4, с. 13].

В дальнейшем этнолингвистика в США успешно развивалась в трудах его учеников Э. Сепира, Б. Уорфа и последователей Х. Хойер, Д. Ли, К. Клакхон, Ч. Вьоглина и З. С. Харриса. Именно З. С. Харрис в 1952 г. своей статье впервые употребил понятие «дискурс-анализ». Появление чешского структурализма датируется 1952 г., когда известный лингвист В. Матезиус основал «Чешский лингвистический кружок» [3].

Структурализм – это методология гуманитарных наук, которая анализирует определенную специфическую отрасль, как сложную систему взаимосвязанных частей. В лингвистике структурализм развивался на основе идей Ф. де Соссюра, при этом наибольший вклад в их разработку и применение сделали именно члены Чешского (или Пражского) лингвистического кружка Р. Якобсон, Я. Мукаржовский.

Основной идеей Пражского кружка была трактовка языка как функциональной системы средств выражения, которая служит определенной цели. Основываясь на этих идеях, члены кружка разработали основы функциональной грамматики, исследовали функциональные стили речи. Термин «функциональный стиль» иногда используется параллельно с термином «дискурс».

Однако в любом случае они не являются взаимозаменяемыми. По нашему мнению, это можно четко показать, проанализировав определения этих терминов. Функциональный стиль понимаем как совокупность приемов отбора и сообщений речевых средств, функционально обусловленных содержанием, целью и обстоятельствами общения [2].

Итак, можем сделать вывод, что функциональная стилистика изучает языковые особенности текстов на достаточно высоком уровне обобщения, абстрагируясь от конкретного, реального вещания.

В то же время «дискурс» рассматриваем как различные виды речи и речевых произведений, которые осмысливаются и связываются между собой с учетом внеязыковых факторов. Это показывает, что дискурс базируется не на функционально-стилистическом принципе разделения коммуникативных сфер и вещательных систем.

Основным критерием выделения дискурса, в отличие от функционального стиля, является не форма общественного сознания, а содержательная-смысловая схожесть текстов. Но, при этом нельзя отрицать неразрывную связь между этими терминами: термин «дискурс»

возник именно на основе термина «функциональный стиль».

Как было отмечено выше, впервые понятие «дискурс-анализ» были приняты в 1952 г. американским лингвистом Харрисом, однако формирование дискурсивного анализа как дисциплины происходило в 1970 г. Именно в эти годы были изданы базовые американские работы, которые связывали дискурса анализ с традиционной лингвистической тематикой.

По замыслу автора исследования должно было быть не лингвистическую, а социально-культурную направленность. Для решения этих новых задач У. Лабову понадобился новый теоретический аппарат, и поэтому именно эти исследования, по мнению многих ученых, стали началом существования устного дискурса как полноценного объекта лингвистического описания. Работы У. Лабова не открыли феномен «дискурса», а стали катализатором необходимости учета дискурсивных феноменов в теориях языка».

Гивон является одним из родоначальников дискурсивно-ориентированного подхода к синтаксису. Основная идея концепции Гивона в том, что грамматика – это набор инструкций по ментальной обработке дискурса, которые говорящий дает слушателю. Это один из вариантов тезиса о том, что грамматика подчиняется коммуникативным процессам.

Достаточно интересны взгляды В. Чейфа, который делал упор на бесспорный связь языка и сознания. По его мнению, речь и ум входят в единую систему, которая делает нас людьми, вместе с другими человеческими свойствами, такими как воображение, память и социальное взаимодействие. В отличие от конструктивистских течений в лингвистике, В. Чейф рассматривал язык как очень сложный феномен, который является неотделимым от естественного контекста в трех физических видах: говорение, письмо и мышления. Его взгляд на язык был эволюционный: «Каждый вид речи обычно использует тот тип языка, который лучше кодирует то, что потребители этого типа языка считают наиболее приемлемым».

Можем сделать вывод, что истоки дискурса анализа как дисциплины были заложены в начале XX в. традициями этнолингвистической школы США, основанной Ф. Боасом, и чешского структурализма, возникновение которого связано с пражским лингвистическим кружком под руководством В. Матезиуса. При этом формирование дисциплины дискурсивного анализа происходило в 1970 гг. И было связано с деятельностью таких известных американских лингвистов, как В. Лабов, Дж. Граймс, Р. Лангакер, Т. Гивон, У. Чейф.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию Москва: Прогресс, 2010. 400 с.

2. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови. Тернопіль, 2000. 458 с.
3. Хроленко А. Т. Теорія мови: навчальне посібник. Москва, 2006. 526 с.
4. Юдін О. В. Етнолінгвістичне вивчення народної культури і проблема діфініювання. *Вісник Львівського університету. Серія Філологічна*. 2011.

Шевченко М. Ю., Раєвська П. В.

ФОРМИ РОБОТИ З МЕДІАРЕСУРСАМИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У наші дні ЗМІ завжди йдуть на крок вперед викладачів. Коли студенти приходять до університету, вони вже на даному етапі дуже багато чому навчені від телебачення, радіо, інтернету і т. п. Це факт, який не слід ігнорувати, оскільки ми маємо можливість скористатися ним і вивести його в позитивне русло. Будучи викладачами англійської мови, ми зустрічаємося з новим поколінням, яке віддає перевагу засобам масової інформації, як основного джерела інформації: «ніяке покоління не було так близько до медіа ресурсів, як нинішнє, оскільки ніхто раніше не мав такого відкритого доступу до стількох різних видів ЗМІ і різноманітності медіа продукції» [5, с. 7].

На сьогоднішній день не існує способу уникнути впливу засобів масової інформації. Вони є частиною нашого життя. Таким чином, якщо ми будемо навчати студентів тому, як професійно аналізувати засоби масової інформації, ми допоможемо їм розвивати цілий ряд індивідуальних, практичних, соціальних, культурних та інтелектуальних навичок, які їм знадобляться в майбутньому.

Отже, ми повинні почати аналізувати телебачення, комп'ютерні ігри, інтернет та інші засоби інформації, щоб використовувати їх не тільки як навчальний матеріал, але і як ефективний спосіб мотивації студентів. Ми повинні дати зрозуміти студентам, як працюють механізми засобів масової інформації, тобто мати певну ступінь грамотності в оцінці та використанні їх можливостей.

ЗМІ надають величезну інформацію, вони мотивують студентів до полеміки і аналізу, а також допомагають розвивати навички читання, аудіювання, говоріння та письма через різні види діяльності. Яскравим прикладом є презентації Power Point, які допомагають студентам вільно висловлювати і демонструвати свої ідеї. Через презентацію відбувається співпраця та комунікативна діяльність між студентами. Слід зазначити, що, при роботі зі сторінками книги, студенти працюють більш індивідуально, тим самим, пригнічуючи інтерактивність.

Ми можемо використати частину навчальних матеріалів, що пропонуються різними ЗМІ, застосовуючи різні підходи: аналіз тексту в книзі, читання і генерування ідеї з тексту газети або журналу, перегляд і обговорення телевізійної програми або фільму, організація презентацій,

вправ і заходів в класі. При використанні різних видів мультимедіа, студенти можуть працювати як в парах, так і в групі. Ми також можемо залучати студентів до роботи з написання, перегляду та аналізу матеріалів ЗМІ. Ми пізнаємо світ, використовуючи ЗМІ, розуміючи його глибше в різних його сторонах і аспектах. Незважаючи на критику, більшість дослідників згодні з тим, що засоби масової інформації виконують велику роботу з висвітлення новин та інформування громадськості. Завданням викладачів, в свою чергу, є надання допомоги учням в розумінні інформації, передачі її майбутнім поколінням і її використання в освітніх цілях [5, с. 23].

Роль нетехнічних медіаресурсів відчувається, коли фінансування класу обмежене. Отже, низька вартість, доступність та зручність у користуванні, робить даний тип медіа ресурсів популярним та розповсюдженим. Елементи, що належать до цієї категорії, як правило, включають: дошку, плакати, фото, постери, газети, журнали тощо. Технічні є менш доступними для користувачів, ніж нетехнічні засоби масової інформації, однак вони несуть з собою більшу ступінь «психологічної реальності», оскільки вони мають більший рівень ефекту візуалізації. Елементи цієї категорії, як правило, включають: програвач, телевізор, телефон, кінопроектор, комп'ютерну лабораторію, мультимедійну лабораторію тощо. Газети легко залучати до занять з різних предметів і курсів, особливо в області англійської мови. Деякі з них мають цінну інформацію, але ми повинні знати, як знайти потрібну інформацію. Багато бібліотек мають системи класифікації згідно з темами і проблемами, що полегшує пошуки з різних тематик [3, с. 35].

Вони також можуть використовуватися для відображення змін в мові, при цьому, допомагаючи студентам і викладачам йти в ногу з такими змінами.

Більшість газет є стилістично актуальними і надають цінні лінгвістичні дані. Вони можуть використовуватися для широкого розмаїття текстових типів і мовних стилів, які часто зустрічаються в підручниках. У той же час, газети забезпечують природне джерело багатьох різновидів письмової англійської мови, які стають дуже важливими для студентів і цінними для вивчення мови. Більшість людей приділяють телебаченню близько трьох-п'яти годин в день. Прихильники телебачення називають його вікном у світ, чарівним килимом відкриття. Вони стверджують, що воно розширює як знання, так і розуміння інформації. Також деякі дослідники стверджують, що це заохочує новий образ мислення, стримуючи потреби і проблеми. Критики стверджують, що перегляд телебачення сприяє безглуздому перегляду програм, які пригнічують творчість і сприяють спотворенню мислення. Соціальні працівники часто закликають батьків не використовувати телевізор в якості «електронної

няні» [1].

Багато радіопрограм сприяють розвитку навичок мовного навчання. Радіо, крім отримання нової інформації, відіграє важливу роль в постановці вимови, інтонації, голосу і т. п.

Радіо може бути успішно застосоване, якщо викладач ретельно підготується і поставить конкретні завдання. Студенти отримують почуття задоволення від розуміння справжнього мовлення, таким чином, рівень мотивації до вивчення мови зростає. Викладач може використовувати автентичні зарубіжні радіостанції та студенти, розуміючи і аналізуючи інформацію, розвивають впевненість у своїй здатності розуміти англійську мову [2].

Ефективним також є використання кіно в класі. Ми повинні вміти об'єднати перегляд фільму з процесом вивчення мови. Щоб заощадити час, викладач може розповісти коротку історію фільму, проілюструвавши його, показуючи три або чотири ключових епізоди. Студенти можуть дивитися фільм самотійно вдома, а потім обговорювати в класі, те, що відбувалося в фільмі, розбираючи незнайому лексику.

Учні можуть розробити різні завдання на основі фільмів, такі як: написання есе про улюблений фільм, персонаж, актора і т. п. Коли така діяльність виконується з попередньою підготовкою і конкретною метою, цей процес сприятиме ефективному розвитку мовних навичок студентів.

Медіа ресурси допомагають викладачам зробити процес навчання візуальним. Візуалізація допомагає студентам покращити свої навички мислення і спостереження, вона також сприяє розвитку уяви. Використовуючи різні види медіа ресурсів в класі, ми можемо поліпшити розуміння складної інформації, таким чином, спростивши процес вивчення англійської.

Використання аудіо та відео матеріалів викладачами грає важливу роль у встановленні зворотного зв'язку зі студентами. Аналізуючи і коментуючи інформацію, студенти не тільки засвоюють новий вокабуляр і розвивають навички аудіювання, письма, розмовної мови, а й розвивають здатність до критичного мислення і самоаналізу.

Перспективою для подальших досліджень може стати детальний аналіз впливу кожного з медіа ресурсів на процес вивчення англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Biagi S. Media Reader. N.Y.: Wadsworth, 1996. 345 p.
2. Merrill P. Computers in Education. Boston: Allyn & Bacon, 2002. 203 p.
3. Sanderson P. Using Newspapers in the Classroom. W.: CUP, 2002. 217 p.
4. UNESCO Declaration of Media Education, Grunwald, FRG, January 1982
5. Willets N. Integrating Technology into the Foreign Language Curriculum. W.: Center for Applied Linguistics, 1998. 309 p.

Щербатюк В. С.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Сьогодні глобальною проблемою нашого суспільства є великий потік інформації, яку ми сприймаємо через телебачення, Інтернет, електронну пошту, книги, газети, журнали, рекламні щити тощо. Як наслідок – «інформаційний стрес», «інформаційне перевантаження» – терміни, що з'явилися кілька років тому в психології. Засвоїти всю вхідну інформацію неможливо й непотрібно. Проте навчитися грамотно з нею працювати (швидко аналізувати, відфільтровувати непотрібне, запам'ятовувати важливе) дуже корисно в сьогоднішніх реаліях. Це потрібно дорослим і, звичайно, дітям.

Для того, щоб краще й цікавіше донести до студентів/учнів навчальний матеріал, педагоги використовують сучасні методи візуалізації. Одним із найцікавіших на сьогодні способів подачі навчального матеріалу, а також систематизації самостійної роботи студента/учня є, так звані, ментальні карти.

Поява терміну «інтелектуальна карта» або «карта знань» та власне підвалини вчення ментальних карт було закладено Девідом Осубелом та розвинуті в працях Джозефа Новака та Тоні Бьюзена. Проте вважається, що такий метод візуалізації інформації вперше застосував філософ Порфірій Тирський ще в III ст. н. е., намагаючись краще зрозуміти концепції Аристотеля. Ґрунтовні розробки в цьому напрямі належать до 60-х років ХХ ст. Термін «карта знань» або «інтелектуальна карта» запропонував Тоні Бьюзен, який чимало зробив для просування технології використання таких карт в освіті й управлінні, а також спростив способи їх створення. Він також запропонував радіальні карти знань, тобто карти, що будуються навколо якоїсь центральної думки або проблеми.

Перш ніж створювати ментальні карти, потрібно опанувати основні правила їх створення.

- ✓ Не можна порушувати ієрархію думки.
- ✓ Центральне поняття має **ОБОВ'ЯЗКОВО** включати кольоровий образ (мінімум 3 кольори). Слова можна використовувати, але не обов'язково. Образ – перш за все!
- ✓ Головні гілки повинні бути жирними, нагадувати щупальця восьминіжки чи гілки дерева. **Обов'язково** використовувати різні кольори для основних гілок. Це допомагає цілісному і структурованому сприйняттю.
- ✓ Гілки повинні бути «живими» – хвилеподібними, зигзагоподібними, різної товщини: відтворювати ритм та емоції.
- ✓ Гілки, що розрослися, можна укладати в контури, щоб вони не

змішувалися із сусідніми гілками.

✓ Довжина лінії повинна дорівнювати довжині слова. Це простіше й економніше.

✓ Важливо розміщувати слова на гілках, а не в ромбах і паралелепіпедах тощо. У справжніх інтелект-картах використовуються ключові слова: одне слово на гілку. Не словосполучення, не речення, а ОДНЕ ключове слово. Кожне слово містить тисячі можливих асоціацій, тому склеювання слів зменшує свободу мислення. Роздільне написання слів може привести до нових ідей.

✓ Слова і символи, зв'язані між собою, поєднуємо пунктиром.

✓ Писати необхідно друкованими літерами, якомога ясно й чітко.

✓ Варіювати розмір літер і товщину ліній залежно від ступеня важливості ключового слова.

✓ Варто часто використовувати малюнки й графічні символи, за допомогою яких додаються емоції, відношення, ставляться акценти. Іноді ментальна карта може складатися лише з малюнків.

✓ Прагнути такої організації простору, щоб не залишалось порожнього місця, а гілки не розміщувалися дуже щільно. Для невеликої ментальної карти використовувати аркуш паперу формату А4, для великої теми – А3.

✓ Розташовувати лист паперу краще горизонтально, бо таку карту зручніше читати.

Ментальні карти можна створювати по-різному. Перші прототипи створювалися вручну на папері у вигляді схем, що за своєю структурою нагадували «дерево». На жаль, не завжди під час проведення занять, де використовуються ментальні карти, є можливість працювати on-line. Тому студенти/учні малюють карти кольоровими олівцями на папері А3 чи А4 (якщо невеликий об'єм матеріалу). Це можна робити й на заняттях, якщо карти знань заповнюються у процесі вивчення навчального матеріалу.

Алгоритм створення ментальної карти може бути таким:

Спочатку визначаємо тему ментальної карти. Потім проводимо коротке обговорення проблеми – лише до того моменту, поки не виникне загальна ідея візуалізації: що буде на карті центром, і який загальний принцип гілкування (можна використати прийом «мозкової атаки»). Малюємо центральний образ. Підбираємо базові порядкові ідеї для головних гілок ментальної карти. Креслимо лінії, які виходять від цього центрального поняття чи образу, на кожній записуємо обрані ідеї. Не розмірковуємо довго, просто записуємо те, що приходить в голову (асоціюємо). Доповнюємо головні гілки новими ідеями. Кількість гілок, що розгалужуються від базових ідей, не має обмежень. Тут варто використовувати коди (колірні, символні чи їх комбінації) для організації

доцільними будуть на різних етапах вивчення навчального матеріалу. Наприклад, візуально укомплектований матеріал полегшує сприйняття нової інформації чи стає підсумком вивченої теми. Крім того, такі карти можна створювати як результат будь-якої проектної роботи, як випереджальне домашнє завдання, як елемент самостійної роботи тощо. За умови грамотно підготовлених студентів/учнів та наявності відповідної матеріально-технічної бази, ментальні карти суттєво поживлять заняття та стануть сучасним його доповненням.

Пропонуємо зразки ментальних карт, створених у програмах **iMindMap** (Рис. 2) та **Coogle** (Рис. 3), що використовуємо на заняттях з курсів «Вступ до літературознавства» та «Історія зарубіжної літератури».

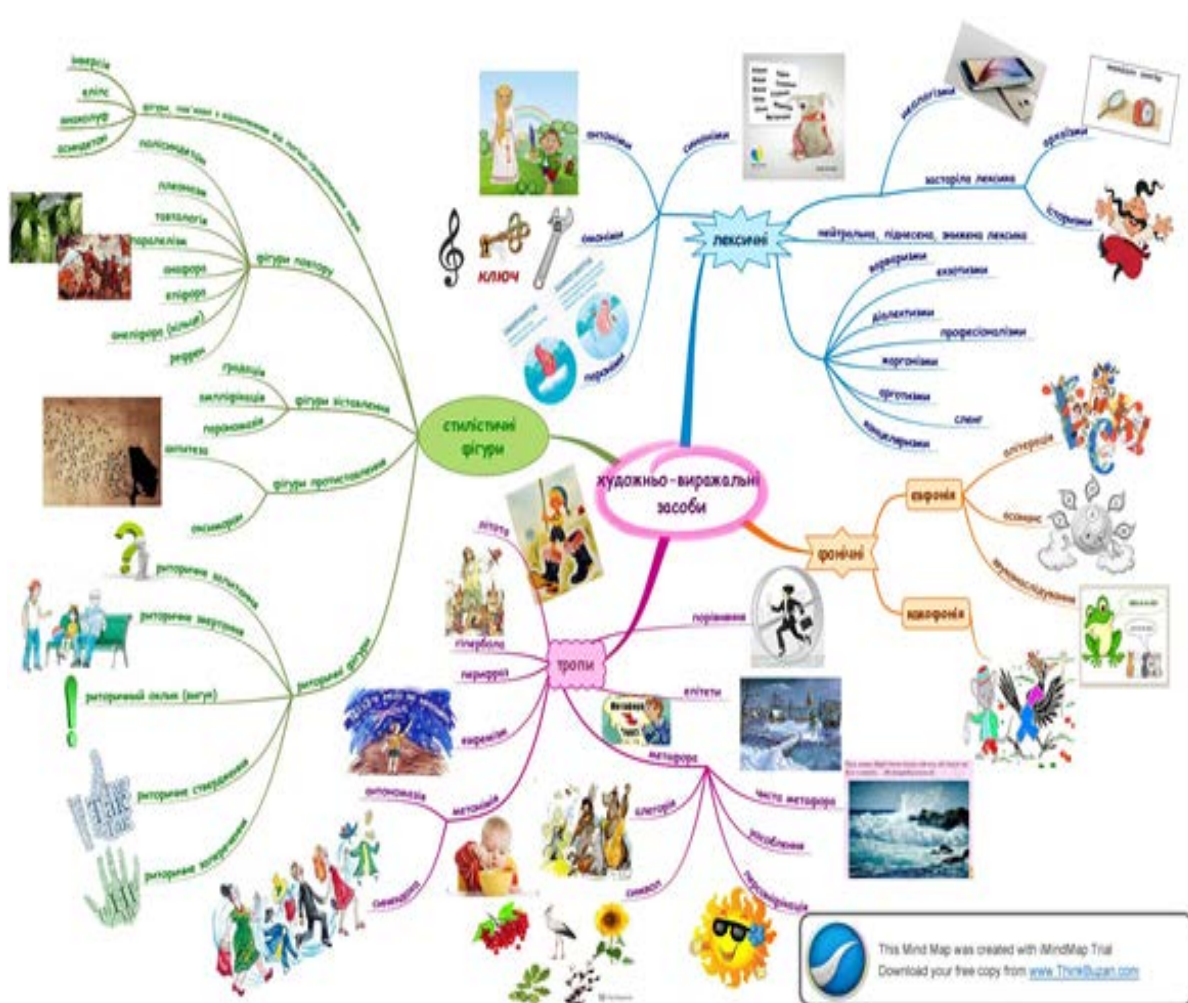


Рис. 2. Ментальна карта до вивчення теми «Художньо-виражальні засоби» (автор В. Щербатюк)

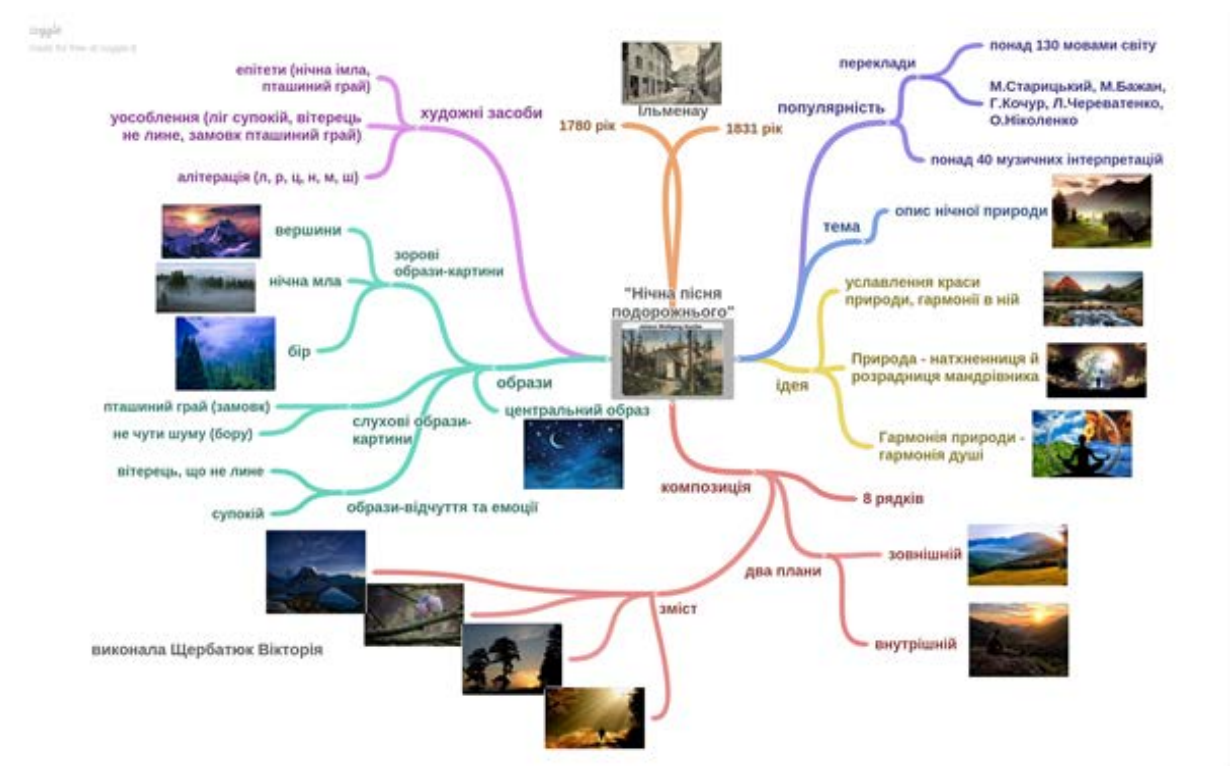


Рис. 3. Ментальна карта до вивчення поезії Й.В.Гете «Нічна пісня подорожнього» (автор В. Щербатюк)

Переваги викладання літературознавчих дисциплін за допомогою ментальних карт:

- факти, продемонстровані на карті, привертають увагу студента/учня, а отже, створюють атмосферу легкого засвоєння інформації, підвищують готовність до співпраці;
- вивчення нового матеріалу за допомогою ментальних карт сприяє кращому засвоєнню інформації, так як карти ілюструють лише ті факти, що безпосередньо стосуються теми заняття;
- на відміну від лінійного тексту, інтелект-карти значно зменшують фізичний об'єм матеріалу заняття/уроку;
- так як у зрізах інформації всі теми та підтеми оформляємо як багаторівневу систему, то на довгий пошук і розшифровку матеріалу буде йти зовсім мало часу;
- карти допомагають студенту/учню правильно зафіксувати навчальний матеріал, структурувати, вибрати найголовніше, запам'ятати та відтворити при потребі;
- на етапі узагальнення та систематизації знань ментальні карти допомагають проаналізувати отримані знання, здійснити навігацію матеріалом, що розглядався, так як узагальнені дані з теми відображаються на одному малюнку, уся інформація з навчальної теми трансформується в асоціативні зв'язки між навчальними поняттями;

- майндмеппінг розвиває творчу, новаторську діяльність студентів/учнів, підвищує концентрацію їхньої уваги, тренує пам'ять.

За межами занять студент/учень може використовувати ментальні карти для конспектування додаткового матеріалу, складання плану своєї відповіді, графічного відображення понять, що вивчаються, при аналізі літературних творів, запам'ятовуванні історичних подій, роботі над проектом, навіть для написання твору.

Ягупець С. І.

СХОДИНКИ НА ВЕРШИНУ ЗНАНЬ

(урок узагальнення та систематизації знань з теми «Електричний струм. З'єднання провідників»). Урок фізики № 53

Мета: формування предметних компетентностей:

допомогти учням узагальнити та систематизувати навчальний матеріал з вивченої теми; учити учнів, швидко і правильно орієнтуватись у нестандартній ситуації; скорегувати знання учнів, підготувати їх до виконання контрольної роботи.

Розвивати інтерес учнів до вивчення фізики шляхом активізації їхньої пізнавальної діяльності; творче мислення, логічність думки.

Виховувати культуру оформлення розрахункових задач, наполегливість при досягненні мети.

формування ключових компетентностей:

спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами:
усно й письмово тлумачити фізичні поняття, факти, явища, закони, теорії; брати участь у дискусії; уміти переконливо формулювати власні думки (усно чи письмово) та враховувати всі наявні точки зору.

спілкування іноземними мовами: *розуміти фізичні поняття та найуживаніші терміни іноземною мовою.*

математична компетентність: *застосовувати математичні методи для розв'язування фізичних задач.*

основні компетентності у природничих науках і технологіях:
пояснювати технологічні процеси; використовувати знання з фізики для вирішення завдань, пов'язаних із реальними об'єктами техніки.

інформаційно-цифрова компетентність: *відбирати необхідну інформацію, оцінювати, аналізувати інформацію.*

ініціативність і підприємливість: *співвідносити власні інтереси з інтересами інших людей; активно діяти, організовувати власну трудову діяльність і працю колективу.*

уміння вчитися впродовж життя: *готовність та потреба у творчості, уміння знаходити нові рішення, уміння діяти в нестандартних ситуаціях.*

екологічна грамотність і здорове життя: *розвиток умінь*

збереження та зміцнення здоров'я

соціальна та громадянська компетентності: продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, використовувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими.

Тип року: комбінований.

Навчальні ресурси: міні-довіднички (створені учнями); мультимедійна презентація; комплекти карток «Доміно»; індивідуальних карток; диференційованих карток задач; «Карта знань»; карта маршруту.

Перебіг уроку

I. Організаційний етап

– організація класу;
– привітання;
– перевірка наявності виконаного д/з (Довіднички «Основи електродинаміки»)

II. Мотивація освітньої діяльності

Я пропоную вам відправитися разом зі мною у похід. Чи хотілося б вам підкоряти гірські вершини? Давайте спробуємо. Але перш ніж вирушити у подорож, давайте вирішимо: Що візьмемо з собою у дорогу?

– А телефон і комп'ютер?
– Чому – ні?
– Правильно, бо в горах немає електрики.

Важко уявити, але ще сто років тому більша частина нашої країни була подібна до таких гір: електрикою могли скористатися лише деякі люди. Сьогодні ж кожен назве не менше, ніж десять електричних побутових приладів, без яких нам уже складно уявити своє життя: пральна машина, лампа, телевізор тощо. Ці прилади називають електричними, тому що їхня робота заснована на дії електричного струму. Тому, знання про струм знадобляться нам у повсякденному житті. Отож, давайте їх повторимо. Запишіть тему уроку.

III. Актуалізація компетентностей

У нас зібралася дружня, весела, смілива та дуже дотепна компанія. І для того, щоб наша подорож була легкою і цікавою, я пропоную вам «**Фізичне караоке**». (На слайдах презентації з'являються питання. Відповідає тільки той учень, який тримає в руках мікрофон. Потім діти по черзі передають мікрофон один одному)

1. Прийом «Фізичне караоке».

1. Направленим потоком заряджених частинок називають ...
2. Електричний струм протікає по ...
3. Амперметр використовують для...
4. Його підключають у коло...
5. Вольтметр використовують для...

6. Його підключають у коло...
7. Опір металевих провідників залежить від...
8. Питомий опір речовини показує ...
9. Для виготовлення спіралі електричної плитки найкраще підходить ... дрiт, тому що ...
10. Реостати застосовують для...
11. Провідники в електричному колі можна з'єднувати ..., ... та ...
12. При послідовному з'єднанні провідників сила струму в колі ...
13. Дії електричного струму такі ...
14. Прикладом фізіологічної дії струму є ...
15. Закон Ома для ділянки кола читається так ...
16. Із закону Ома для ділянки кола можна визначити ...

IV. Узагальнення знань.

Нелегкий відрізок шляху ми пройшли, пропоную зробити привал і пограти у інтелектуальну гру, під назвою «Фізичне доміно».

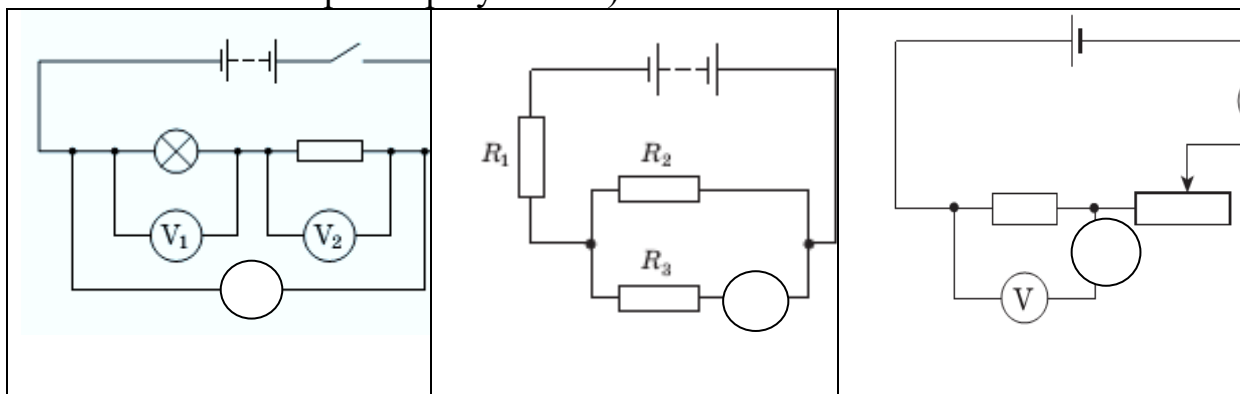
2. Прийом «Фізичне доміно» (робота в парах, самоперевірка) (Додаток 1)

Подорожуємо похід далі. На шляху – перевал, а подолати його можна лише прочитавши не зрозумілі значки на ваших індивідуальних картках. Бажаю успіху!!!

3. Прийом «Назви пристрій» (індивідуальна форма роботи, перевірка вчителем після уроку) (Додаток 2)

І знову перешкода. На схемах руху допущені помилки. Ми зможемо рухатися лише після їх знаходження, пояснення та усунення.

4. Прийом «Знайди помилку у схемі» (фронтальна форма роботи, колективне обговорення результатів)



!!!!!! Розминка

Важкою видалась подорож. Але ми – дружня команда. А в команді як? Кожен виконує роботу в межах своїх сил. Черговою сходинкою до вершини знань є рішення задач. Перед вами картки трьох кольорів: ЧЕРВОНОГО – високий рівень знань, ЖОВТОГО – достатній рівень знань, ЗЕЛЕНОВОГО – середній рівень знань. Обирайте собі роботу.

5. Прийом «Розв'язи задачі» (індивідуальна, диференційована, перевірка вчителем після уроку)

а) розрахункова; б) якісна

1. Резистори з опорами 400 Ом і 2,4 кОм з'єднані паралельно. Яка частина загального струму йде через перший резистор?

2. Більшість електронних пристроїв (комп'ютери, телевізори, DVD-програвачі) не можна експлуатувати у приміщеннях, де висока вологість повітря. Чому?

1. Мідний дріт довжиною 250 м має опір 0,68 Ом. Якою є площа поперечного перерізу дроту?

2. Магнітний компас значно сильніше реагує на тролейбус, що проїжджає повз спостерігача, ніж на автобус. Чому?

1. За якої напруги через резистор опором 3 Ом буде протікати струм 2,4 А?

2. Укажіть пристрої, у яких використовується магнітна дія електричного струму: електропраска, електролампа, електромагніт, електричний дзвоник, електроплитка, електрочайник?

V. Систематизація знань.

Ось і така бажана вершина. Ми змогли подолати всі труднощі та перепони та підкорили її. Але за нами прийдуть інші, а потім ще і ще. Що ж залишимо ми їм на згадку про себе. Я пропоную створити «Карту знань», на якій систематизувати матеріал з теми «Електричний струм. З'єднання провідників». До речі, цією картою ви зможете користуватися на контрольній роботі.

6. Прийом «Карта знань» (робота в групі, корекція вчителем).

VI. Домашнє завдання.

Експериментальне завдання: стор. 185 (робота в парах – «домашні» та «ночуючи»).

«Сумлінний господар»

Протягом тижня спостерігайте за споживанням електроенергії у вашій оселі. Для цього щодня, у той самий час, слід записувати показ лічильника електроенергії та обчислювати, скільки електроенергії спожила ваша родина за добу.

За результатами вимірювань та обчислень побудуйте графік споживання електроенергії протягом тижня. Дайте відповіді на такі запитання.

1) У який день тижня витрати електроенергії були найбільшими? Чому?

2) Чи були ввімкнені споживачі електроенергії без потреби?

3) Як можна заощадити витрати електроенергії вашою родиною?

VII. Підведення підсумків освітньої діяльності.

1. Підбиття підсумків і оцінювання результатів роботи.

2. Рефлексія. Ось і дійшов до кінця наш урок. Ви всі старалися. Ви великі молодці.

– Важко було?

– Цікаво було?

– Вам сподобалася власна робота на уроці?

Тоді ті, кому урок був корисний і цікавий, підійдіть до фото скореної вершини і залиште на ній, на згадку, свій автограф.

Довіднички, зошити і картки-завдання покладіть на стіл. Дякую за роботу.

Yakovusha D.

NEW APPROACHES TO AMERICAN CULTURE STUDYING AT ESL CLASSES

Research Advisor **M. Shevchenko**

The article focuses on the problem of the European and the American culture encounter that becomes the main object of investigation in the Modern Postmodernistic novel. Perhaps only in the English language there is a word that includes a paradoxical combination of opposite senses of attraction and repulsion. The head was called «Encounter» and it informs the reader about the first meeting of Soames Forsyte with his future son-Michael Mont, a complex set of psychological sensation that is increasingly embodied the rejection of the person leaves the young people of the Victorian era of the new century and a new generation. Yet nowhere perceived adequacy of contextual semantic paradox of the word «encounter», both in the works, where it comes to the crossroads of different cultures, the process of recognition of "own" by "foreign".

As rightly noted by N. A. Vysotsky, in American society today there is «... a delicate balance between centrifugal impulses of cultural diversity and

centripetal impulses of the need in common cultural identity» [13, p. 267–272).

It should be noted, however, outside of the USA subject the of the meeting takes on a special drama because of the irreconcilable conflict of the local "their" and global, which is perceived and always rejected as "foreign".

Douglas Coupland and Margaret Atwood show exactly such subject of the meeting / a collision in contemporary English-Canadian literature. They are very different writers, but anyway they have similar assessment of the consequences that Canadian society is undergoing under the influence of pervasive Americanization of life, culture, human consciousness.

Even nowadays Canadians are concerned about survival. But if at the end of the XIX century, when the process of formation of national culture and literature was beginning, survival was understood primarily as physical survival in the harsh, undeveloped nature of the north, in the XX century. survival - is the spiritual survival associated with the preservation of their national identity under the powerful pressure of Americanization, disastrous not only for humans, but also, as shown by M. Atwood, for their habitat. Nature still becomes a source of restoring internal harmony to Canadians. He should plunge into it to restore the wasted power and lost vital reference points. Something similar happens with the unnamed protagonist of the novel M. Atwood "Surfacing", who is part of its own «ego», remaining alone with the nature of native land.

A similar dramatic meeting/a collision of "own" and "foreign" can be felt in the literatures of the countries where under the influence of significant social, cultural and political changes there are new incentives to search for national and cultural identity. This happens, for example, in modern Ukrainian literature, presented interesting and truly distinctive names today [8, p. 150].

The search for a national-cultural idioms in speech that could restore some lost "ego" - it is just one of the ways the search for identity. D. Coupland and M. Atwood, and L. Dereše have another one, it is a "dive" in themselves and in their own kind of inner peace that does not occur without the influence of "stimulus" funds – drugs. Transcendence sends its own signals, markings in a particular language, that are willing to accept as "true", but which, in fact, turns out to be illusory, simulating just another level of subculture, the language of the cult of Eastern philosophy, a stranger, as Russian-American-Ukrainian "cocktail."

Americanization process is concerned not only of the countries, culture, experiencing a certain dependence of the "weak" from "strong", and by traditional European partners of the United States. American "projection" in a meeting "own" and "foreign" becomes the theme of literary works here.

The novel "Milton in America" by Peter Ackroyd, the famous English writer, is interesting because it offers a unique, from the standpoint of the "strong" version of the genesis and consequences of the process of "Americanization."

Postmodernist writer discovers the origins of national and cultural ambitions of the original intolerance toward "stranger", which was cultured.

Note that if certain stereotypes of American history, "the question of the formation of national identity of Americans and his role in this process of cultural interaction with Europe", according to I. Lapshina, and T. Kolpakova, "remains poorly studied in historical research" [5, p. 121].

There are only Europeans On American soil. Cause and effect in the process of "Americanization" as if change places. High metaphysical level of reflection about the meeting-collision between "own" and "alien" is born from fiction, the conditional character fantasy P. Ackroyd, reaching philosophical significance of the parable. It features built in composite stories about the incredible presence of Milton in America, who went there with their compatriots in search of salvation from the persecution of opponents of the Puritan ideology.

What is the reason for unfulfilled dreams of European settlers and their "return" to everything they tried to escape of, escape on American soil? Peter Ackroyd as a postmodernist writer does not give and does not try to give a definite answer. Correlation, mutual testing of different cultures and takes place here in the meeting (encounter) different images and meanings of word.

High pathos and lofty rhetoric of Puritanism seem initially incompatible with the practical problems of building a new life: "Lord, send them, - Milton whispered, - less metaphors in speech and more sanity ... less poetry" [6, p. 12]. The pastor of European Puritans eventually will implement this incompatibility, his inspiring heart bombastic slogans, lofty words will be confusing and fellow Aboriginal interfere to perceive what is happening as it really is. Here the analogy appears again of "Academic Exchange" by D. Lodge, where America and Britain were opposed, as a heavenly place where a person can fall into euphoria (hence the name of the American city of Euphoria), and a place where everyone who came to accumulate useless rubbish.

It is easy to understand for young reader, the native English culture, the meaning of cultural anachronism in the symbolism of bird albatross that brought death and Life-in-Death to Ancient Mariner. The idea of "less poetry and more sanity," Milton brought to America, as we know from the history of American society and literature, it has not always been the key to happiness and success in life.

The paradox paintings depicting the construction of New Milton's Paradise, is that a guide, mentor and chief, "builder" of Promised Land are blind. The concept of "blindness", as well as any key concept of the novel is outplaying, disclosing on the literal and metaphorical level values.

REFERENCES

1. Андерсон Бенедикт. Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму. Київ: Критика, 2001. 233 с.
2. Дереш Любко. Культ. Львів-Київ: Книжник, 2002. 350 с.
3. Лапшина И., Колпакова Т. Возвращение в Европу, обретение себя:

американцы в Старом Свете в последней трети XIX в. *Нация как наррация. Опыт российской и американской культуры.* Москва, 2002.

4. Межкультурная коммуникация и проблемы национальной идентичности. Воронеж, 2002.

5. *Нация как наррация. Опыт российской и американской культуры.* Москва, 2002.

6. Акرويد П. Мильтон в Америке. Санкт-Петербург: Амфора, 2002.

7. Тлостанова М. Эра Агасфера, или Как сделать читателей менее счастливыми. *Иностранная литература.* 2003. № 1.

8. Хоркхаймер М., Адорно Т. Культуриндустрия. Просвещение как обман масс. *Диалектика Просвещения.* Москва, Санкт-Петербург, 1997.

9. Хоффман Эва. Искусство потерь, или Опыт жизни в новом языке. *Иностранная литература.* 2003. № 1.

10. Morrison Toni. Preface to *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination.* NY, Vintage Books, 1992.

11. Readings Bill. *The University in Ruins B. Readings.* Harvard Univ. Press, 1996.

12. Taylor Charles. *The Politics of Recognition. Multiculturalism. Examining the politics of Recognition T. Charles.* Princeton Un. Press. New Jersey, 1992.

13. Vyssotska Natalia. *American Literary Studies Today: Multicultural Dimension. 20-th Century American Literature after Mid-century.* Kiev, 2000.

Ярова Н. В.

О СЛОЖНОМ СИНТАКСИЧЕСКОМ ЦЕЛОМ

Научный руководитель –

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

Сложное синтаксическое целое – это единица речевого формата, другими словами, отрезок речи, который состоит из нескольких предложений. Обязательным условием является то, что все предложения данной единицы должны быть объединены по смыслу. Такое сочетание имеет другое наименование – сверхфразовое единство. Единство может выходить за пределы определенного предложения, нередко совпадает с абзацем. Но бывают и такие ситуации, когда данная единица может распаться на несколько абзацев, и чаще всего это происходит в том случае, когда внутри одной темы формируются дополнительные – побочные, которые важны по смыслу и требуют специального выделения графического характера.

В сложном синтаксическом целом формируется связывание предложений и организация смысла посредством актуального членения предложения на тему – предмет речи, а также рему – то, о чем в данной теме говорится.

Одним из важных средств связи в сложном синтаксическом целом выступают местоимения, которые могут замещать наименование предметов, название явлений, о которых речь была в предыдущих предложениях. Предложения могут быть связаны повторением одних и тех же, близких по значению слов синонимического характера.

Характер изложения материала может быть различным, тем не

менее остается необходимость логической связи (с точки зрения повседневной практики мышления человека).

Повествование. Это текст, который рассказывает об определенных событиях. При этом чаще всего соблюдается хронологическая последовательность. Тексты повествовательного характера весьма широкого используются в различных информационных материалах, фельетонах, заметках, а также в художественной литературе. При создании текста повествовательного характера нужно будет осуществлять процесс установки узловых событий. То есть формируется своеобразный процесс определения основных событий. Причем, каждое событие также должно быть четко описано, а также должна быть выстроена структура последовательности изложения всех событий. В этом же нужно будет акцентировать на связь между определенными событиями в тексте. Нередко в повествовательном тексте автор старается убрать все второстепенные факты и минимизировать элементы описания деталей. Так как они отвлекают внимание читателя. Выделение главного позволяет получить четкий эффект восприятия.

Описание. Оно служит для четкого отображения состояния действительности, с использованием достаточно четкого и точного перечисления ряда одновременно существующих объектов, а также их признаков. Речь идет о портрете, пейзаже, описании экстерьера и интерьера и пр. Формируется однотипность форм сказуемого, которая становится статичностью речевой формы. Так как описание является статичным, то оно по своей сути останавливает действительность и как бы перебивает повествование. В таких текстах активно используются глаголы несовершенного вида и прилагательные. Существуют ситуации, когда описание формируется по достаточно строгой схеме. Если взять к примеру учебники географии, то мы увидим традиционную структуру описания государств в виде: описание площади, далее следует подробное описание географического положения, идет четкое указание на очертание государства, описывается климат, растительный, а также животный мир, далее следует описание населения и пр. Что касается научной и художественной литературы, то тут отмечается активное использование описательных текстов. Очень часто их можно встретить в репортажах, статьях, очерках.

Рассуждение. Данный вид текста создает эффект определенного исследования предметов или же явлений, происходит процесс раскрытия признаков, доказываются определенные положения. По сути, данный вариант текста служит для полноценной передачи логического развития уже имеющейся мысли. Отличается от повествования строгой логической последовательностью. Все предложения в четко определенном рассуждении характеризуются уступительными и многочисленными следственными связями.

Определение. Данный вид текста направлен на полноценное раскрытие содержания понятия. Он называет видовые и родовые признаки раскрываемого понятия. Определение должно быть сжатым и предоставляется в обобщающей форме, таким образом провоцируется четкое описание термина, понятия или же имени.

Между предложениями в сложном синтаксическом целом устанавливаются следующие виды связи:

Цепная связь. Предполагает последовательное движение, своеобразное раскрытие связной речи или же мысли. В большинстве случаев формируется структура, которая предполагает движение мысли от известного к ряду определенных высказываний, а также к чему-то новому. Та часть предложения предшествующего, которая содержала в себе что-то новое, в следующем предложении становится данным – основным. Таким образом формируется связь, которая предполагает раскрытие темы в определенной очередности;

Параллельная связь. Выражается в сходном или же одинаковом построении предложений. Предложения однотипны по грамматической структуре, имеют одинаковый порядок слов, члены предложения выражены одинаковыми грамматическими формами и т. д. По своей сути такие предложения являются относительно самостоятельными по параметрам содержания, при этом они меньше зависят от контекста, чем при формировании цепной связи;

Присоединительная связь. Это достаточно особый способ, который предполагает соединение предложений в первую очередь по своему смыслу. Присоединение при этом отличается практически полным отсутствием структурной соотносительности.

Сложное синтаксическое целое характеризуется особым и четким построением, а также композиционно-тематическим членением.

Важнейшую роль в структуре сложного синтаксического целого играет *зачин*. По сути, это первое предложение строфы, и оно включает в себя начало основной мысли. Такое предложение содержит в себе новую информацию, начинается с обстоятельства времени или же места (зачастую).

Синтаксическое строение зачинов является крайне разнообразным. Но следует отметить устойчивый характер их структуры для текстов различных видов. Вводя новую мысль, зачин во многом определяет ее развитие, определяет стилистику всего следующего за ним текста.

Есть также такое понятие, как модальные зачины. Именно они в своем составе содержат выражение авторского присутствия, то есть посредством таких зачинов формируется желание автора установить своеобразный контакт с человеком – читателем.

Средняя часть – это описание сути – основы мысли. В данном аспекте раскрывается основная мысль, которую автор хочет донести до

читателя.

Концовка строфы. Есть специальные синтаксические средства, которые используются для оформления концовки. Для синтаксического оформления концовки характерно использование союза *и* в присоединительном значении в начале последнего предложения строфы. Кроме того, употребляются союзы *а, но, да*. Завершать строфу могут также восклицательные или вопросительные предложения, вводные слова, прямая речь и т. д.

Далее предлагаем перечень вопросов для работы по теме «Сложное синтаксическое целое».

- Как называется самая крупная синтаксическая единица? (Сложное синтаксическое целое).

- Что такое ССЦ? (Группа предложений, объединенных по смыслу и грамматически).

- Какие основные признаки есть у ССЦ? (Состоит из нескольких самостоятельных предложений, имеет общий предмет описания, общую тему, предложения связаны определенными логическими отношениями, в пределах ССЦ обычно представлен один тип речи).

- Какие структурно-смысловые части выделяют в ССЦ? (Зачин, основная разработка темы, концовка).

- Какие способы связи предложений в ССЦ вы знаете? (Цепная, параллельная, присоединение).

- Что такое цепная связь? (Сцепление предложений к другому через повтор выделяемого в предыдущем предложении).

- В чем заключается параллельная связь? (Заключается в том, что предложения не развиваются одно от другого, а построены по типу предшествующего).

- По какому принципу строится присоединительная связь? (Часть высказывания, в виде отдельной, как бы дополнительной информации прикрепляется к основному сообщению).

- Что такое абзац? (Отступ вправо, часть текста между двумя отступами, обрамляющий начало новой мысли).

- От чего зачастую зависит вычленение текста на абзацы? (Зачастую зависит от намерения автора, от его манеры).

- Какие причины заставляют пишущего пользоваться абзацным членением? (Появление новой микротемы, стремление подчеркнуть важность информации, эмоциональное выделение, нарушение смысла и логичности при продолжении абзаца).

- Расчленение текста на абзацы облегчает читателям восприятие текста? (Да, позволяет актуализировать его значимые части).

- Как называется абзац, совпадающий с ССЦ? (Простым).

- В чем его недостаток? (Не дает дополнительной экспрессии).

- Что такое сложный абзац? (Один абзацный отступ объединяет

несколько ССЦ).

- Что возникает при сложном абзаце? (Возникает обобщительная экспрессия, тематические переходы затушевываются, ритм смягчается, детали размываются).

- Какой еще бывает абзац? (Парцеллирующий).

- Чем сопровождается парцеллирующий абзац? (Выделительной экспрессией).

- В каких текстах используют парцеллирующий абзац? (Рассчитанные не только на интеллектуальное, но и на эмоциональное восприятие).

- Сферхфразовое единство – это простое предложение? (Нет. Это сложное синтаксическое целое).

- Может ли ССЦ иметь несколько тем, несколько предметов описания? (Нет. Только общий предмет описания и общая тема).

- В ССЦ выделяют две структурно-смысловые части. (Нет. Три. Зачин, основная тема, концовка).

- Лексический повтор, местоименная замена, синонимическая связь, замена слова образным выражением – это ... (Виды цепной связи).

- Почему цепная связь имеет такое определение? (Потому что, как цепь, происходит структурное сцепление предложений).

- Есть ли отличия параллельной связи от цепной? (Есть. Предложения не развиваются одно от другого, а каждое последующее построено по типу предшествующего).

- Назовите основной принцип связи присоединения. (Часть в виде отдельной, как бы дополнительной информации прикрепляется к основному сообщению).

- От чего зависит количество микротем в предложении? (Сколько в предложении ССЦ, столько и микротем).

- Зачем пишущий использует абзацы в тексте? (Чтобы выделить микротему, подчеркнуть важность информации, эмоционально выделить детали, нарушение смысла и логичности в абзацах).

- Абзац усложняет восприятие текста. (Облегчает, позволяет актуализировать его значимые части).

- Могут ли совпадать границы абзаца и ССЦ? (Могут. Они являются распространенным явлением. При котором в этих текстах изложение ведется по логико-смысловому принципу).

- Абзац не может объединять несколько ССЦ. (Может. Такой абзац называется сложным).

- Простой абзац используется в художественной прозе. (Нет. Чаще в научной прозе, деловых документах).

- Может ли повлиять абзац на восприятие текста. (Да. Может.)

Гайдукова О. Г.

ПРИСЛІВНИК ЯК ЧАСТИНА МОВИ

(українська мова, 4 клас – конспект уроку (за підручником М. Д. Захарійчук, А. І. Мовчун, 2015 р.))

Мета: Ознайомити учнів з основними ознаками прислівника як частини мови. Учити впізнавати прислівники в усному і писемному мовленні, влучно добирати відповідно до мовленнєвої ситуації. Розвивати пам'ять, творчі здібності, логіку мислення. Виховувати патріотичні почуття, любов до рідного краю.

Тип уроку. Вивчення нового матеріалу.

Обладнання. Дидактичний матеріал до уроку, мультимедійна дошка, картки для «Асоціативного куща», картки з питальними словами до нової частини мови, аркуші паперу з альбому.

Хід уроку.

I. Організація класу. Вступне слово вчителя.

II. Актуалізація опорних знань.

1. Каліграфічна хвилинка.

ча на сти ви мо

– Складіть словосполучення (Частина мови.)

2. Вправа «Мікрофон».

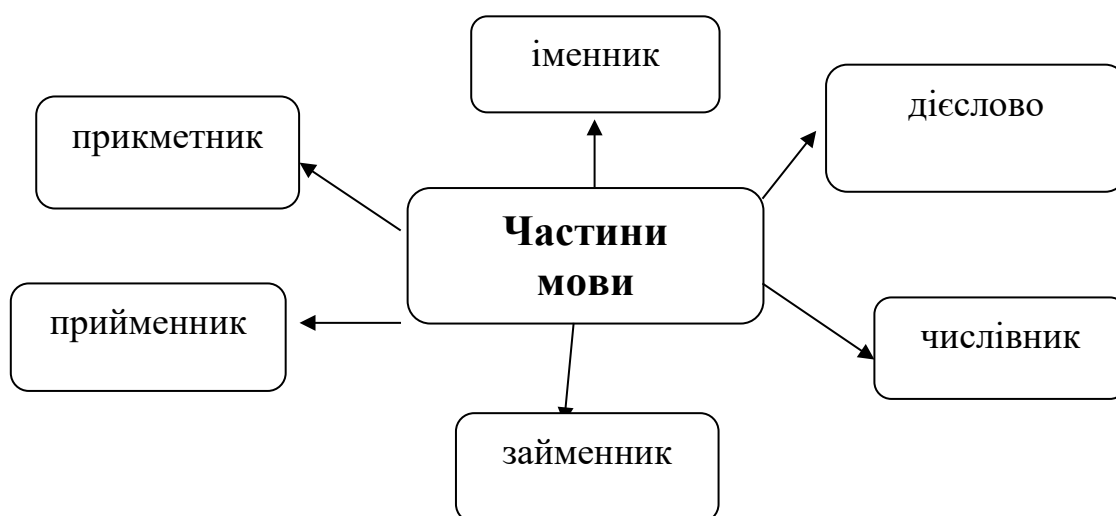
– З чого складається наше мовлення? (З речень.)

– З чого складаються речення? (Зі слів.)

– А як називаються групи слів, які відповідають на однакові питання та мають однакові граматичні ознаки? (Частина мови.)

– Назвіть вивчені частини мови. Наведіть приклади. Доведіть правильність свого вибору.

3. Під час відповідей дітей на дошці складаємо схему «Частина мови»



III. Повідомлення теми та мети уроку.

А сьогодні ми познайомимся ще з однією частиною мови.

– Якщо хочете дізнатися назву цієї частини мови, розгадайте шараду.

Шарада.

– Назва цієї частини мови має той же корінь, що й іменник слово, префікс – у слова приєменник, а суфікс – що в словах іменник, приєменник, займенник.

ПРИСЛІВНИК

– Отже, сьогодні на уроці ми познайомимося з новою частиною мови, яка називається **прислівник**. Навчимося визначати ознаки прислівника, а це допоможе нам знаходити дану частину мови у текстах. Будемо удосконалювати власне мовлення і збагачувати його новими словами.

IV. Сприймання і усвідомлення учнями нового матеріалу.

1. Виконання вправи 378. (Діти виконують завдання, відповідають на питання, роблять висновок про прислівник).

2. А зараз давайте подивимось розповідь Мовки та Суржика про цю частину мови.

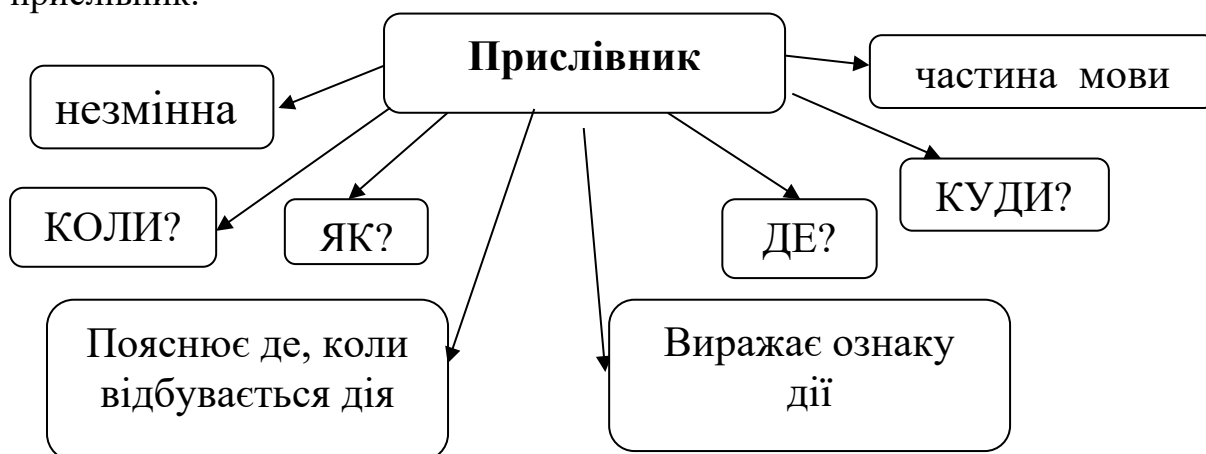
<https://www.youtube.com/watch?v=AFtdwM4s3is>

3. Ознайомлення з правилом (с. 166).

4. Робота в парах. Виконання вправи 379.

Чи позначали ви закінчення в прислівниках при розборі за будовою? Чому? Обґрунтуйте свою думку

5. Робота в групах. Складання «Асоціативного куща» про прислівник.



V. Руханка під музичний супровід.

VI. Закріплення та осмислення нових знань.

1. Відгадування загадки. Робота з словниковими словами.

Назвіть по порядку п'ять днів тижня, не вживаючи при цьому ні назв днів, ні назв чисел.

Позавчора, вчора, сьогодні, завтра, післязавтра

Яка це частина мови? Доведіть це. На які питання відповідають ці слова?

Це словникові слова. Які помилки можемо допустити при їх написанні? Запишіть їх у словничок і запам'ятайте.

2. Гра-естафета «Доберіть прислівники»

Учасників гри ділять на три рівні групи. Кожна група одержує аркуш паперу з записаним на ньому дієсловом, до якого треба дібрати зв'язані з ним прислівники. Аркуш іде по колу, кожний учень дописує одне слово. Виграє група, яка протягом обумовленого часу добере найбільше прислівників.

говорити (як?) – зворушливо, коротко, щиро, натхненно, суворо, сердито, голосно, тоненько, переконливо, правильно, швидко, дзвінко, весело;

дивитися (як) – пильно, суворо, весело, гостро, зло, спідлоба, розгублено, захоплено, байдуже, проникливо, допитливо;

співати (як?) – мелодійно, весело, сумно, тихо, голосно, гарно, погано,

душевно, дзвінко, самотійно, мінорно, мажорно, зворушливо, театраль
но;

іти (як? куди? коли?) – швидко, повільно, пішки, навмання, навпростець, вниз, назустріч, навпомацки, вгору, вночі, вранці, вдень

3. Творча вправа.

Від поданих дієслів утворіть прислівники.

Сміється – смішно

Веселиться – весело

Радіє – радісно

Сумує – сумно

Хитрує – хитро

Мудрує – мудро

4. Самостійна робота за вправою 380. Зачитайте, які прислівники

ви підкреслили.

VII. Підсумок уроку.

1. Домашнє завдання.

2. Рефлексія.

– Яку частину мови вивчали сьогодні на уроці?

– Наведіть приклади.

– З якою частиною мови найчастіше прислівники зв'язані у реченні?

– Закінчить речення.

• Сьогодні на уроці я

• Мені запам'яталося

- Урок мене навчив...
 - Я сьогодні працював
- Самооцінювання учнів.

Маторина Н. М.

«ГРАММАТИКА» МЕЛЕТИЯ СМОТРИЦКОГО – ВЫДАЮЩИЙСЯ ПАМЯТНИК СЛАВЯНСКОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Вершиной научной деятельности Смотрицкого стала «Грамматика словенская, правильнее синтагма» (1618 – 1619 г.г.). В ней автор утверждал, что на церковнославянском языке возможно развивать науки, а сам церковнославянский язык равен греческому и латинскому языкам.

«Грамматика» М. Смотрицкого стала важным фактором развития восточнославянской духовной культуры, неоднократно переиздавалась и до XIX в. была в православном мире наиболее авторитетным и употребляемым учебником по славянскому языковедению.

М. В. Ломоносов назвал «Грамматику» М. Смотрицкого «вратами учености».

Из словаря

Мелетий (в миру – Максím Герасимович Смотрицкий; около 1577 – 1579 или 1572 – 17 (27) декабря 1633) – талантливый писатель, публицист, ученый-филолог, церковный и общественный деятель, архиепископ Полоцкий.

Мелетий Смотрицкий был одной из самых ярких фигур в истории начала XVII века, известен как эрудит, человек всестороннего европейского образования, постоянно переживавший о судьбе своего народа и своей церкви и делавший для них все, что мог; в историю языкознания вошел как полиглот и автор нескольких школьных учебников. Это не был ученый «не от мира сего» – его публицистические произведения, наполненные «премудростью», современники читали, перечитывали, обсуждали везде,



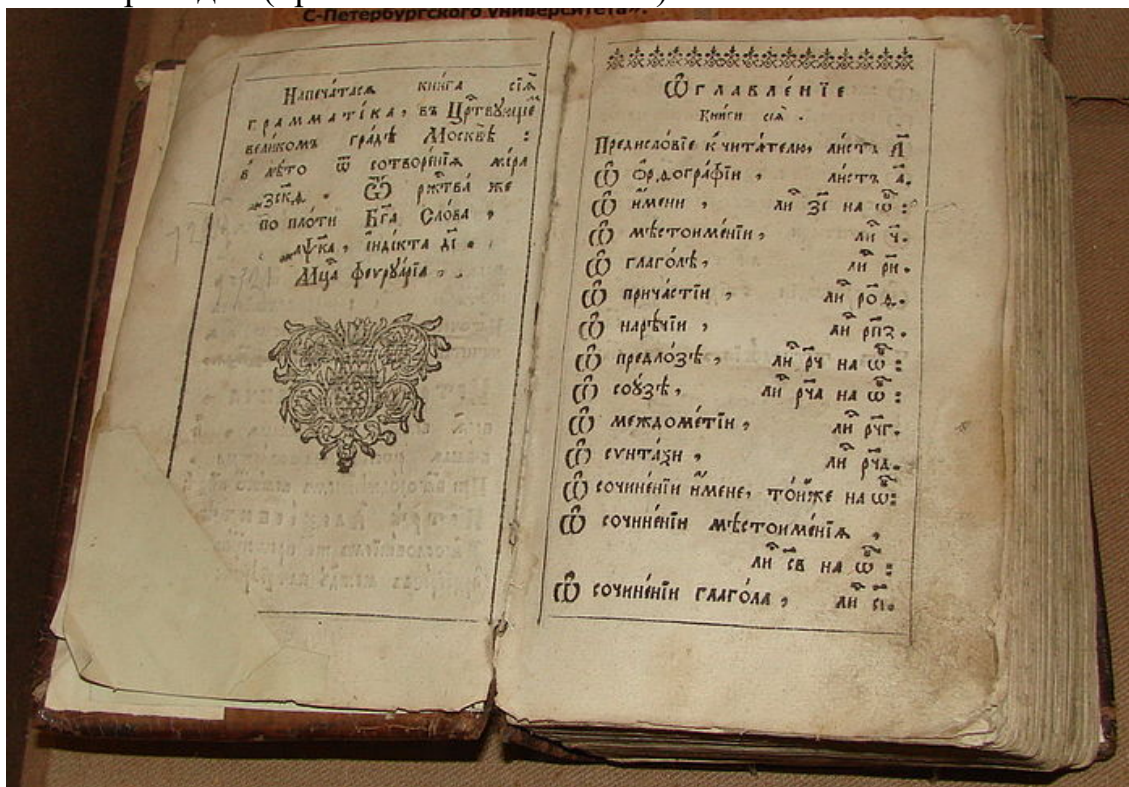
где находился хотя бы один грамотный человек.

Творческое наследие Мелетия Смотрицкого богато и разнообразно.

В 1618 – 1619 годах вышел главный филологический труд «Грамматіки Славѣнскія правільное Сѹнтагма» (Евье, ныне Вевис под Вильнюсом) – основа церковнославянской грамматической науки на следующие два века, выдержавшая множество переизданий, переработок и переводов.

«Грамматика» Смотрицкого – выдающийся памятник славянской грамматической мысли. Она состоит из следующих частей:

- орфография;
- этимология (морфология);
- синтаксис;
- просодия (правила стихосложения).



Написанный по образцу греческих грамматик, труд Мелетия Смотрицкого отражает специфические явления церковнославянского языка.

Автору «Грамматіки» принадлежит установление системы падежей, свойственных славянским языкам (в этом Смотрицкий опередил западных грамматистов, подгонявших падежи живых языков под нормы латинского языка), установление двух спряжений глаголов, определение (ещё не совсем точное) вида глаголов; отмечены лишние буквы славянской письменности, в которых она не нуждается; Смотрицкий первым ввел букву «г» и узаконил употребление буквы «й»; установил правила буквенного обозначения гласных и согласных, использования большой

буквы, разделительных знаков, правил переноса; выделил восемь частей речи – местоимение, глагол, имя, причастие и др.; описал склонение прилагательных и числительных и т. д.

Многие термины, впервые введенные Смотрицким, используются до сих пор: «этимология», «орфография», «просодия», «синтаксис», «деепричастие», «местоимение» и др. В данном случае совершенно справедливы слова Н. Засадкевича: «Смотрицкому принадлежит наша грамматическая терминология, отчасти измененная Ломоносовым, а в некоторых случаях до сих пор уцелевшая, несмотря на попытки Ломоносова изменить ее, мы говорим, например, буквы, а не письмена, слог, а не склад, междометие, а не междуметие и прочее» [1, с. 98].

«Грамматика» насыщена множеством примеров, облегчающих усвоение грамматических правил. Она неоднократно переиздавалась (Вильно, 1629; Кременец, 1638, 1648; Москва, 1648, 1721, с приближением к живому языку и дополнительными статьями о пользе изучения грамматики) и оказала большое влияние на развитие восточнославянской филологии и преподавание грамматики в школах.

Мелетий Смотрицкий подчеркивал необходимость сознательного усвоения учебного материала – «умом разумей слова». Им было выдвинуто 5 ступеней обучения: «зри, внимай, разумей, рассмотри, памятью».

В азбуковниках XVII в. из «Грамматики» сделаны обширные выписки.

«Грамматика» Смотрицкого, как было отмечено выше, имеет и раздел о стихосложении, где вместо силлабического стиха предлагается пользоваться метрическим, как якобы более свойственным славянской речи.

В XVIII – первой половине XIX в. «Грамматика» Мелетия Смотрицкого стала образцом для сербской, хорватской, румынской и болгарской грамматик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Засадкевич Н. Н. Мелетий Смотрицкий как филолог. Одесса: Тип. П. Францова, 1883. 206 с.
2. Короткий В. Г. Творческий путь Мелетия Смотрицкого. Минск: Наука и техника, 1987. 190 с.
3. Кузнецов П. С. У истоков русской грамматической мысли. Москва: Изд-во Академии наук СССР, 1958. 76 с.
4. Прокошина Е. С. Мелетий Смотрицкий. Минск: Наука и техника, 1966. 160 с.
5. Цирульников А. М. История образования в портретах и документах: учебное пособие для студентов педагогических заведений. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 268 с.
6. Яременко П. К. Мелетій Смотрицький. Життя і творчість. Київ: Наукова думка, 1986. 160 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Боднар Артем Андрійович – студент III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Гайдукова Олена Геннадіївна – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії Дружківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 17 Дружківської міської ради Донецької області.

Григорова Аліна Вікторівна – студентка I курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Гриценко Мікаел Вельяддінович – студент IV курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Данилейченко Інна Сергіївна студентка III курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Довбняк Валерія Вікторівна – студентка II курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Захватова Інна Андріївна – студентка III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Кушир Ірина Миколаївна – учитель німецької мови II кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 5 Слов'янської міської ради Донецької області; переможець міського етапу конкурсу «Учитель року 2018» в номінації «Німецька мова».

Логвиненко Аліна Сергіївна – студентка III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Лунгу Юлія Костянтинівна – магістрантка I курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Мартинова Валерія Олександрівна – студентка II курсу педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Маторіна Наталія Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Непран Анна Сергіївна – студентка III курсу англо-російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Потапенко Марія Олександрівна – студентка III курсу англо-російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Раєвська Поліна Валеріївна – студентка III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Регунова Віолетта Олексіївна – студентка I курсу англо-російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

- Решетняк Олена Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рижеголова Ганна Олександрівна** – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії Дружківського навчально-виховного комплексу «загальноосвітня школа I–II ступенів – дитячий садок» № 4 Дружківської міської ради Донецької області.
- Рижкова Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Роман Вікторія Володимирівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рубан Алла Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рубан Ангеліна Дмитрівна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Руденко Марина Юрївна** – асистент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рудченко Анастасія Дмитрівна** – студентка II курсу українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рябініна Ірина Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Савченко Олена Вацлавівна** – старший викладач кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Савченко Олена Миколаївна** – викладач української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Самсоненко Єлизавета Володимирівна** – викладач іноземної (англійської) мови, спеціаліст Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Семергей Діана Вячеславівна** – студентка II курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Сєдих Аделіна Миколаївна** – учитель географії вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель загальноосвітньої школи I–III ступенів № 5 Слов'янської міської ради Донецької області.
- Сєчка Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Сивочуб Тетяна Миколаївна** – магістрантка I курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Скорик Тетяна Сергіївна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

- Слабоуз Вікторія Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Смоляр Єлизавета Дмитрівна** – студентка III курсу англо-російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Соколова Яна Вікторівна** – учитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії Слов'янської загальноосвітньої школи № 12 I-III ступенів Слов'янської міської ради Донецької області.
- Соломко Аліна Олександрівна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Сорока Тетяна Вячеславівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та перекладу Ізмаїльського державного гуманітарного університету.
- Сочинська Галина Кузьмівна** – старший викладач вищої категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Стрельченко Анастасія Ігорівна** – асистент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тендітна Надія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Терещенко Вікторія Вікторівна** – заступник директора школи з НВР, учитель початкових класів, учитель української мови та літератури I категорії, старший учитель Шандриголівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Лиманської міської ради Донецької області.
- Тищенко Катерина Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тищенко Лариса Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ткаченко Кіра Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Чабан Ангеліна Романівна** – студентка III курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Чебан Єлизавета Валеріївна** – студентка IV курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Чепурна Анастасія Іванівна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Чернова Карина Андріївна** – студентка III курсу англо-російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шарова Лариса Анатоліївна** – учитель історії та правознавства Шандриголівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Лиманської міської ради Донецької області, спеціаліст вищої категорії, педагогічне звання «Старший учитель».

Шверова Марина Іванівна – учитель біології та хімії вищої кваліфікаційної категорії, заступник директора з навчально-виховної роботи Олексієво-Дружківської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I–III ступенів № 13 Донецької обласної ради.

Швидка Надія Валентинівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Шевченко Марина Юріївна – кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Щербатюк Вікторія Станіславівна – старший викладач кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Ягунець Світлана Іванівна – учитель фізики I кваліфікаційної категорії Олексієво-Дружківської загальноосвітньої школи № 13 I–III ступенів Донецької обласної ради.

Яковуша Дарія Сергіївна – студентка III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Ярова Ніна Валеріївна – магістрантка I курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

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

(м. Слов'янськ, 22–23 травня 2019 р.)

Випуск 11

Частина 3

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 16.05.2019 р.
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 12,0.
Тираж 100 прим. Зам. № 1418/4.

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.
