

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

# ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції  
викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного  
університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів  
(м. Слов'янськ, 19–20 травня 2021 р.)

*Випуск 13*

*Частина 4*

Затверджено  
на засіданні Вченої ради ДДПУ.  
Протокол № 6 від 18.03.2021 р.

Слов'янськ – 2021

**Редакційна колегія:**

**Г. І. Бондаренко** – кандидат педагогічних наук, доцент, консультант комунальної установи «Міський центр професійного розвитку педагогічних працівників» Дружківської міської ради Донецької області;

**В. А. Глущенко** – доктор філологічних наук, професор; завідувач кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету;

**О. О. Клець** – учитель російської мови та літератури, української мови та літератури, зарубіжної літератури Краматорського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 6 – дошкільний навчальний заклад» Краматорської міської ради; учитель вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель; кандидат філологічних наук;

**Н. М. Маторіна** – кандидат філологічних наук, доцент; доцент кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету;

**Н. І. Овчаренко** – кандидат філологічних наук, доцент; доцент кафедри української мови та літератури; декан філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету;

**І. А. Решетова** – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри менеджменту, вчений секретар Донбаського державного педагогічного університету;

**А. А. Рубан** – кандидат філологічних наук, доцент; доцент кафедри російської мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету;

**Н. І. Тесленко** – учитель української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель, заступник директора з навчально-виховної роботи Слов'янської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 5 Слов'янської міської ради Донецької області.

**П 278 Перспективні напрямки сучасної науки та освіти:** збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів (м. Слов'янськ, 19–20 травня 2021 р.) / відп. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ: ДДПУ, 2021. Вип. 13. Ч. 4. 167 с.

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

Запропоновано пропозиції змін в освіті, обмін досвідом щодо їх впровадження для формування конкурентноспроможних учнів і студентів, здатних вільно й швидко адаптуватися в умовах інформаційного суспільства та європейської інтеграції України.



### **Збірник тез**

Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і викладачів  
Донбаського державного педагогічного університету,  
учителів та учнів загальноосвітніх закладів  
«Перспективні напрямки сучасної науки та освіти»  
(м. Слов'янськ, 19–20 травня 2021 р.)  
**присвячений 25-й річниці відновлення філологічного факультету**  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ЗМІСТ

<b>ТЕЗИ КОНФЕРЕНЦІЇ .....</b>	<b>8</b>
<i>Маторин Б. И.</i> К ВОПРОСУ О НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО РАЗБОРА ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ В ВУЗЕ .....	8
<i>Маторина Н. М.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН .....	11
<i>Маторина Н. М.</i> ОЛЕГ ЕФИМОВИЧ ОЛЬШАНСКИЙ ОБ ИСТОРИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЯХ МОРФЕМНОГО СТРОЕНИЯ СЛОВ .....	16
<i>Моргун А. І.</i> НОВИЙ УКРАЇНСЬКИЙ ПРАВОПИС: ІСТОРИЧНА НЕОБХІДНІСТЬ? .....	19
<i>Наріжна Л. М.</i> ФОРМУВАННЯ ЛІГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	22
<i>Нікітіна Н. П., Карташова Ю. О.</i> МОДЕЛЮВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ .....	25
<i>Нікітіна К. В.</i> КОРЕКТУРНІ ТАБЛИЦІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНО- МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	29
<i>Николенко Л. Н., Садовник В. А.</i> ФИЛОСОФИЯ РУБАИ О. ХАЙЯМА В РАЗРЕЗЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ .....	33
<i>Носко А. О., Лях О. В.</i> ВИКОРСТАННЯ ХУДОЖНИХ ФІЛЬМІВ У СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ ПРИ ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК .....	40
<i>Овчаров В. В., Піскунов О. В.</i> ІНСЦЕНУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ РОЛЬОВОЇ ГРИ .....	42
<i>Орел А. С., Годунова Н. Б.</i> ДО ПИТАННЯ ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМПЕНСАТОРНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ .....	45
<i>Ратпура S. Yu.</i> LANGUAGE LEARNING MOTIVATION FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS .....	49

<i>Пензова А. Д.</i> РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	52
<i>Перепечина М. А.</i> СИНТАКСИЧЕСКИЙ РАЗБОР СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ С СОЧИНЕНИЕМ И ПОДЧИНЕНИЕМ.....	55
<i>Poprotska D. T.</i> DEBATE AS A TOOL OF DEVELOPING ENGLISH SPEAKING SKILLS AT CLASSES OF FOREIGN LANGUAGES AND SESSIONS OF CIVIL ENGAGEMENT CLUB, DEBATE CLUB AND PROJECTS OF THE ENGLISH ACCESS MICROSCHOLARSHIP PROGRAM .....	58
<i>Пятковська Т. А.</i> ЛІНГВОКОНЦЕПТОЛОГІЯ В МОВОЗНАВСТВІ ПОЧАТКУ ХХІ ст. ...	61
<i>Радзівська О. В.</i> ФУНКЦІОНУВАННЯ СЛЕНГІЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ .....	65
<i>Рижкова С. В.</i> АНГЛІЙСЬКИЙ СЛЕНГ ЯК КУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ .....	70
<i>Роман В. В., Дорохова Н. Ю.</i> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УСНОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ У СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ .....	73
<i>Роман В. В., Коротенко В. П.</i> ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	77
<i>Роман В. В., Питта О. А.</i> ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ СЕРЕДНЬОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ .....	80
<i>Рубан А. А., Масич А. А., Поволоцкая Н. Ю.</i> ЦВЕТОВАЯ СИМВОЛИКА В ПОВЕСТИ М. А. БУЛГАКОВА «РОКОВЫЕ ЯЙЦА» .....	85
<i>Рубан А. А., Чаплик Л. А.</i> ЦВЕТ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ПОЭТИКИ А. А. БЛОКА... ..	89
<i>Рубан А. А.</i> КАРНАВАЛИЗАЦИЯ И ЮРОДСТВО В СИСТЕМЕ МОТИВОВ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ».....	93
<i>Рухленко Є. С.</i> ЛЕПБУК ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ.....	98
<i>Седашев Я. Ю.</i> ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	101

<b>Сергеева В. В.</b> ПРОБЛЕМА КЛАСИФІКУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ .	105
<b>Siechka S. V.</b> SLANG CORRELATION WITH LITERARY STANDARD: PECULIARITIES AND CHARACTERISTICS.....	108
<b>Сідашенко В. А.</b> ВОГОНЬ І НАДІЯ ЛЕСІ УКРАЇНКИ (літературно-мистецький вечір, присвячений 150-ї річниці з дня народження української поетеси Лесі Українки) .....	111
<b>Skaletskaya D. O.</b> PRODUCTION OF WEAK FORMS OF ENGLISH VOWELS IN CONNECTED SPEECH.....	117
<b>Slabouz V. V.</b> TEACHING PRACTICAL ENGLISH GRAMMAR AT THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES .....	120
<b>Тендітна Н. М.</b> ФУНКЦІЇ І РОЛЬ МОЛОКА У КАЗКАХ НАРОДІВ СВІТУ.....	124
<b>Тесленко Н. І.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ .....	128
<b>Tymoshkina O.</b> CONSONANT CORRESPONDENCES IN THE ENGLISH, UKRAINIAN AND RUSSIAN LANGUAGES.....	133
<b>Чаус В. О.</b> РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ РОБІТ .....	136
<b>Черенкова Н. А.</b> ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ <i>СЛЕНГ</i> .....	140
<b>Чернова К. А.</b> СИНТАКСИЧЕСКИЙ РАЗБОР СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ С СОЧИНЕНИЕМ И БЕССОЮЗИЕМ.....	145
<b>Швидка Н. В.</b> СЕМАНТИЧНІ РІЗНОВИДИ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З ЛЕКСЕМОЮ <i>ГРІХ</i> .....	147
<b>Швидка Н. В., Натальченко Л. С.</b> МІФОЛОГІЧНЕ СВІТОСПРИЙМАННЯ ЧИСЕЛ ОДИН, ДВА, ТРИ....	150
<b>Швидка Н. В., Старкова Т. А.</b> МАГІЯ ЧИСЕЛ У СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕННЯХ УКРАЇНЦІВ .....	153
<b>Shevchenko M. Yu.</b> NEW FORMS OF DEBATE CLUB IN ONLINE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES.....	156

*Юрченко І. Г.*

ПРО КУЛЬТУРУ МОВЛЕННЯ ЯК ОДИН ІЗ НАЙВАЖЛИВІШИХ  
ПОКАЗНИКІВ ЦИВІЛІЗОВАНОГО СУСПІЛЬСТВА..... 160

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ ..... 163**

## ТЕЗИ КОНФЕРЕНЦІЇ

*Маторин Б. И.*

### **К ВОПРОСУ О НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО РАЗБОРА ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

*Процесс формирования  
методики русского языка продолжается:  
меняется (расширяется) состав самой методики,  
углубляется ее содержание,  
уточняются понятия и терминология,  
определяются границы понятий.*

*А. В. Текучев*

В свете современных требований к преподаванию русского языка в качестве единицы обучения рассматривается текст, в связи с чем целесообразно как можно шире использовать работу с текстом, обучать лингвистическому анализу текста.

Материал в публикации в сборнике тезисов конференции изложим в виде тезисов (извините, что фраза звучит *тавтологично!*).

- Лингвистический разбор текста – это интересный, чрезвычайно полезный вид работы, при котором осуществляется функциональный и системный подход к изучению языка; такой анализ включает всестороннее исследование лексического значения слов, синтаксических конструкций, классов слов, их структурных, морфологических и фонетических свойств, что составляет базу для правописания.

- Методика лингвистического анализа текста впервые была предложена К. Д. Ушинским в его «Первоначальной практической грамматике». В ней он использовал универсальный способ формирования у учащихся языкового мышления – наблюдение над явлениями, органически сосуществующими в тексте.

- Текст – это два и более предложений, связанных по смыслу и грамматически. Текст, объединяющий в себе все языковые уровни, является средством, позволяющим научить студентов мыслить не формально, не отстраненно (как это происходит при анализе разрозненных слов и предложений), а системно, исходя из содержания, из контекста.

- Лингвистический анализ текста проводится с целью изучения формы, структуры текста, а также его языковых особенностей. Проводится на занятиях лингвистического цикла и показывает уровень понимания смысла и видения особенностей языковой организации текста, а также способность студента изложить собственные наблюдения, степень владения теоретическим материалом, терминологией.



• Особое внимание следует обращать на выбор текста. Текст должен быть высоко художественным, при этом необходимо учитывать и возрастные особенности обучающихся, и объём исследуемого материала. Целесообразно использовать для анализа тексты разных авторов, объединённых общей темой, тексты разных стилей и типов речи, чтобы впоследствии провести сравнительный и сопоставительный анализ.

• В вузовской программе по языку выделяют следующие виды лингвистического анализа: фонетический, графический, орфоэпический, орфографический, лексический, этимологический, морфемный и словообразовательный, морфологический, синтаксический, пунктуационный, стилистический. С порядком всех видов лингвистического разбора с образцами и комментариями можно познакомиться в пособии Н. М. Маториной «Виды лингвистического разбора в схемах и образцах» [2].

• Использование лингвистического разбора в учебной работе помогает значительно углубить теоретические знания студентов, учащихся, их творческие умения и навыки, повышает языковое чутьё, способствует развитию логического мышления.

• Нетрадиционные формы работы могут быть представлены в виде проблемных ситуаций (затруднительных положений, из которых надо найти выход, используя полученные знания), ролевых и деловых игр, конкурсов и соревнований (по принципу «кто быстрее? больше? лучше?») и многих других заданий с элементами занимательности (житейские и фантастические ситуации, инсценировки, лингвистические сказки, загадки, «расследования» и т. д.).

• Применение нетрадиционных форм лингвистического разбора позволяет значительно расширить поле деятельности преподавателя, отойти от строгих рамок анализа с его неизменной структурой... Нетрадиционные формы позволяют разнообразить учебную деятельность, они способствуют повышению интеллектуальной активности студентов, а следовательно, и эффективности занятия, помогают создать атмосферу непринужденности, увлекают, разряжают напряжённую обстановку.

• Приведем несколько примеров →

◆ Использование в качестве дидактического материала для лингвистического анализа текста:

а) т. н. *регионального компонента* как средства привития студентам интереса к языку; по меткому выражению М. Пришвина, «местное слово может обогатить язык, если оно образно, благозвучно, красиво»;

б) заранее подготовленных студентами связных рекламных текстов (на выбор студента);

в) заранее придуманных грамматических сказок (например, о невероятно сложных обстоятельствах, при которых приходится жить и работать бедным обстоятельствам);

г) заданий, требующих письменного развернутого ответа, демонстрирующего культуру письменной речи, способность последовательно и доказательно излагать свою точку зрения; полный ответ на вопрос такого задания предполагает знание правил, их комментариев (словообразовательный, стилистический, этимологический, историко-культурный), умение соединить их в рамках законченного письменного высказывания (например: определите значения слов *очи*, *ланиты*, *брег*; употребите эти слова в составе предложений, которые бы раскрывали их значения) и т. д.

◆ Сопоставительный лингвистический анализ текста (например, русско-украинские соответствия) [1; 3; 4].

◆ Т. н. *перевод текста*. Этот вид заданий предполагает работу по опознанию и объяснению языковых явлений, предъявляемых нетрадиционными способами (часто с использованием элементов занимательности). Выполняя эти задания, студенты должны заменить указанные языковые единицы синонимичными (например, «перевод» текстов, написанных на несуществующем языке; «перевод» текстов, составленных в одном стиле, на «язык» другого стиля и т. д.).

◆ Творческие задания – это задания эвристического характера, требующие знаний в разных областях русского языка, навыков морфемного, словообразовательного, этимологического, морфологического и синтаксического анализа, умения сопоставлять и систематизировать, создавать тексты различных стилей. Этот тип заданий связан с работой над комплексным анализом текста, его толкованием и оформлением, преобразованием. Такие задания требуют умения анализировать текст, определять его особенности и т. д.

◆ Микроисследования предполагают формирование исследовательских умений: работать с научно-популярной литературой и справочниками; анализировать языковые единицы; формулировать выводы; составлять текст (сообщения, реферата, доклада). Нестандартный подход проявляется в необычной формулировке темы, в занимательном характере исследования. Задания рассчитаны на высокий уровень развития и подготовки студентов, но их всегда можно трансформировать с учетом конкретных условий обучения, например: развернутый ответ на вопрос проблемного характера или необычно сформулированный вопрос; сочинение на лингвистическую тему (в занимательной форме); исследование вопроса в форме деловой или ролевой игры (инсценировка, сказка, путешествие, детективная история и т. п.).

Подготовьте развернутый ответ-исследование на один из вопросов. Не забудьте проиллюстрировать научные положения и выводы конкретными примерами →

А) Что общего между шпиргалкой и лесенкой?

Б) Что общего между капором, капюшоном и капустой?

В) Являются ли однокоренными словами: *кусок, закуска, искушать, искушение, искусство, искусный?*

◆ Возможные формулировки заданий:

а) докажите, что перед вами текст; произведите все известные вам виды лингвистического разбора;

б) напишите текст-рассуждение художественного стиля на тему... с его последующим лингвистическим анализом;

в) составьте и запишите рассказ по его началу; озаглавьте текст, определите стиль и тип текста; произведите лингвистический анализ текста и т. д.

• При всем многообразии и эффективности нетрадиционных форм проведения лингвистического анализа использовать их часто, разумеется, не следует.

Итак, применение нетрадиционных форм лингвистического анализа позволяет задавать проблемные вопросы и создавать проблемные ситуации, решать задачи дифференцированного обучения, активизирует учебную деятельность, повышает познавательный интерес, способствует развитию критического мышления, обеспечивает системный анализ лингвистических сведений, развивает языковую наблюдательность и мн. др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі: [навчальний посібник]. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 176 с.

2. Маторина Н. М. Виды лингвистического разбора в схемах и образцах: методические рекомендации для студентов пед. ин-тов, ун-тов, учителей русск. яз. 3-е изд., испр. и доп. Славянск: СГПУ, 2008. 67 с.

3. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців: монографія. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 356 с.

4. Освітні технології: [навч.-метод. посіб.] / Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.

*Маторина Н. М.*

#### **ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Современное общество является информационным, как следствие, использование инновационных методов и приемов обучения, а также инновационных форм обучения является велением времени. Они помогают формировать опыт поиска решений в разнообразных нестандартных

ситуациях, готовят к работе в будущем. Позволяют студентам по-настоящему «прожить» учебный процесс, научить думать, оценивать, принимать решения и нести за них ответственность, а также работать в постоянно меняющихся условиях.

Предлагаем вашему вниманию тезисы доклада об инновационных методах и приемах обучения как способе стимулирования студентов к обучению и научению (на материале дисциплин лингвистического цикла). Тезисы – в буквальном смысле этого слова. Тезисы как кратко сформулированные основные положения научно-исследовательской работы без изложения системы доказательств и подробного материала работы; как положения, кратко излагающие основные мысли *доклада* (лекции, сочинения и т. п.).

- Инновация (англ. *Innovation*; от лат. *in* – в, *nove* – новый) в широком смысле – ввод нового, нововведение, введение новизны; это внедренное или внедряемое новшество, обеспечивающее повышение эффективности процессов и улучшение качества продукции, востребованное рынком.

- Педагогическая инновация – это нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.

- Инновационный процесс – комплексная деятельность по формированию и развитию содержания образования и организации нового.

- Этапы инновационного процесса: этап открытия (рождение новой идеи); изобретение; практическое применение; начало фазы использования новшества; господство новшества.

- Инновации в обучении ни в коей мере не отторгают традиции, они их дополняют и некоторым образом изменяют. Хороший педагог-профессионал может и должен искусно владеть как традиционными, так и новыми, инновационными методами, приемами и формами обучения.

- Ассоциации к сочетанию *инновации в педагогике*: научно-исследовательская работа, инновационные школы, авторские методики, активные методы обучения, активные формы обучения, применение новых тренажеров, компьютеров, новых ТСО и др.

- Педагогическая деятельность – особый вид общественной полезной деятельности, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности.

- Педагогическая технология – последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач.

- Существенным признаком любой педагогической технологии является достижение цели, научное проектирование, точность воспроизведения проектируемого педагогического процесса, т. е.

возможность применения в любой педагогической ситуации, гарантированность успеха.

- Педагогическая ситуация – это совокупность обстоятельств, существенно влияющих на протекание педагогического процесса.

- Педагогическая инноватика – раздел педагогики, в котором изучается природа, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, а также обеспечивающая связь педагогических традиций с проектированием будущего образования; это учение «о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, и наконец, использовании и применении на практике».

- Инновационное обучение – это обучение, ориентированное на воспитание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к активному строительству будущего за счет нового, творческого и мобильного мышления, способности к созданию нового материального продукта, духовного обновления личности и коллектива; это новый подход к обучению, включающий в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подходы, профессионализм, синтез двух культур (технической и гуманитарной), использование новейших технологий.

- Особенности инновационного обучения: работа на опережение, предвосхищение развития; открытость к будущему; постоянная неуспокоенность, иными словами, неравновесность системы, в частности самого человека; направленность на личность, ее развитие; обязательное присутствие элементов творчества; партнерский тип отношений: сотрудничество, сотворчество, взаимопомощь и др.

- Основные принципы инновационного обучения: креативность (ориентация на творчество); усвоение знаний в системе; нетрадиционные формы проведения занятий; использование наглядности.

- Инновационные методы и приемы обучения – это методы и приемы обучения, которые несут в себе новые способы взаимодействия «преподаватель – студент», определенное новшество в практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

- Методы обучения – это упорядоченная деятельность преподавателя и обучаемых, направленная на достижение заданных цели и задач; приемы – это составляющие элементы, части метода, определяющие действия преподавателя или обучаемого; форма организации обучения – это внешний вид учебно-воспитательного процесса, способ существования и выражения содержания обучения.

- Активные методы обучения – это методы обучения, которые побуждают к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

- Различают новшества как абсолютно новую технологию; как модернизированную (значительно усовершенствованную технологию); как модифицированную (незначительно усовершенствованную технологию); как инновационную технологию, привнесенную на другую территорию; как инновационную технологию новой сферы применения.

- К инновационным методам и приемам обучения относятся: лекция-визуализация; круглый стол (дискуссия, дебаты); мозговой штурм (брейнсторм, мозговая атака); деловые, ролевые и дидактические игры; case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ); мастер класс; работа в малых группах; метод проектов; эссе как метод обучения; портфолио; метод проектно-проблемного обучения; герменевтические методы (интерпретация); лингвистический эксперимент; составление лингвистических сценариев для компьютерных программ, клоуз-тесты; сочинения проблемного характера; коммуникативный тренинг; ортологический тренинг и мн. др. Мы представили лишь немногие из возможных инновационных методов и приемов обучения, которые можно использовать на занятиях лингвистического цикла в вузах, охватить их все невозможно, ведь новые появляются буквально каждый день. А какие инновации используете вы?

- Инновационные методы и приемы обучения разрабатываются, как правило, непосредственно самими преподавателями или организациями образования и науки.

- Инновационными методами и приемами обучения являются и информационные технологии обучения (ИТО). В классификации ИТО как методов и приемов обучения можно выделить: работу с электронным учебником, обучающие программы, исследовательские методы ИТО – работа в поисковых интернет-системах, создание Power Point презентаций (приемы структурирования, схематизирования знаний и т. д.), создание баз данных, создание проекта Project и др.

- В качестве закрепления теоретических сведений, изложенных выше, предлагаем несколько творческих заданий практической направленности: 1) опишите или нарисуйте свой образ педагога-новатора; 2) сформулируйте ваши аргументы «За» использования инновационных методов и приемов обучения в педагогической деятельности (на материале лингвистических дисциплин); 3) путем случайного выбора инновационного метода или приема обучения (из приведенных в тезисах) разработайте сценарий его применения и апробируйте в учебном процессе вуза (на примере изучения дисциплин лингвистического цикла); 4) в чем сильные и слабые стороны информационных технологий обучения? 5) Работали ли вы с электронными учебниками? 6) Расскажите (напишите эссе) о вашем опыте использования информационных технологий в обучении.

• Приведем несколько примеров инновационных лингвистических упражнений: 1) *Составление ребусов*. Задание 1. Предложите и нарисуйте ребусы основных категорий лингвистики, разделов языкознания, лингвистических терминов и т. п. Задание 2. Отгадайте ребусы, в которых зашифрованы основные категории лингвистики; 2) *Комплектование лингвистической шкатулки* → интересные лингвистические факты; занимательные сведения лингвистического характера и т. п.; 3) *Составление синквейнов* (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – пятистрочная стихотворная форма: первая строка включает в себе одно слово, обычно существительное или местоимение, которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь; во второй строке – два слова, чаще всего прилагательные или причастия; они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта; третья строчка образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта; четвертая строка – фраза из четырех слов – выражает личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту; в пятой строке содержится одно слово, характеризующее суть предмета или объекта. Например, синквейн на тему «Предложение»: 1. Реплика. 2. Лаконичная, связная. 3. Составили, написали, прочитали. 4. Одно или несколько слов, связанных по смыслу и грамматически. 5. Законченная мысль; 4) *Создание книги*. Это настоящий творческий проект (индивидуальный или групповой). Можно выполнять в разной технике. Это может быть рукописная книга с собственноручными иллюстрациями; можно сделать книгу на компьютере и распечатать на принтере. Содержание любое: сборник «Фразеологизмы со словом “Язык”»; ономастический словарь «Имена моей семьи»; топонимический словарь «Улицы моего города» и т. д.; 5) *Исследовательские проекты*. Могут быть исследовательские или практико-ориентированные, но в любом случае речь идет о научном творчестве. Обычно используется групповая форма работы, но возможны и индивидуальные проекты. Примеры исследовательских проектов: «Самые популярные имена на нашем факультете»; «Употребление ошибочных форм рода существительных студентами первых курсов», «Словарик молодежного сленга нашей группы» и т. д.

Мы убеждены, что применение инновационных методов и приемов на занятиях языкового цикла способствует развитию интереса, потребности в более полном и глубоком усвоении лингвистических знаний, а также формированию убежденности студентов в том, что они не только успешно усваивают теоретические языковые курсы, но и сами создают нечто новое, несущее учебную нагрузку. Надеемся, что предложенные материалы помогут будущим педагогам-словесникам сформировать основы высокой инновационной культуры.

*Маторина Н. М.*

## **ОЛЕГ ЕФИМОВИЧ ОЛЬШАНСКИЙ ОБ ИСТОРИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЯХ МОРФЕМНОГО СТРОЕНИЯ СЛОВ**

*Светлой памяти  
Олега Ефимовича Ольшанского  
посвящается*

В публикации речь идет о научных изысканиях профессора Олега Ефимовича Ольшанского (1921 – 2005) в области исторических изменений морфемной структуры слова. Уникальный специалист по проблемам исторических изменений состава слова, О. Е. Ольшанский обогатил науку идеями и конкретными наблюдениями в этой области, продолжив традиции Казанской лингвистической школы. В работах О. Е. Ольшанского рассматриваются явления интеграции морфем производных в русском языке под воздействием лексического, семантического и фонетического факторов, малоизученные вопросы постепенной интеграции морфем производных (фазы опрощения), морфемного строения композитов, опрощенных производных, возникших на базе свободных и устойчивых сочетаний. Особое внимание ученого к проблеме опрощения представляется глубоко актуальным: вопрос об опрощении – один из наиболее сложных в исторической дериватологии.

Проблеме опрощения посвящено более 40 работ Олега Ефимовича. О. Е. Ольшанский обогатил науку идеями и конкретными наблюдениями, связанными с данной областью знания. Многие работы автора по соответствующей проблематике отражают глубокие исследования эрудированного лингвиста, ученого широкого диапазона, особенно в области истории языка.

Под опрощением О. Е. Ольшанский понимает историческое изменение в структуре слова, в результате которого происходит превращение производной основы в неприводную. При этом ученый разграничивает опрощение семантического характера (интеграция морфем основы в результате изменения значения производящих и производных слов, вследствие утраты семантической связи деривата с исторически родственными словами), опрощение морфемного состава вследствие изменения в лексической системе языка (особенность таких изменений по сравнению с семантическими заключается в том, что они могут быть зафиксированы в основном лишь при сопоставлении фактов значительных исторических отрезков в развитии языка), опрощение, вызванное звуковой деформацией дериватов.

Углубленный анализ многих слов русского языка дал автору возможность выявить существенные закономерности, выделить конкретные факторы, вызывающие опрощение. Эти факторы, как отмечает О. Е. Ольшанский, довольно разнообразны и могут быть разделены на



групи: семантические, лексические, словообразовательно-морфемные, явления фонетического характера. При этом несомненную ценность представляет положение о взаимодействии указанных факторов, которые в этом случае выступают как основные или сопутствующие. Привлекает внимание и основанная на глубоком, скрупулезном анализе подробная классификация внутри факторов, вызывающих опрощение.

Работы О. Е. Ольшанского содержат ценнейший в теоретическом и практическом отношении материал об опрощении разных групп слов русского языка. Ученый анализирует опрощенные имена существительные, лексические кальки с опрощенным составом, опрощенные собственные имена, опрощенные композиты, существительные с утраченной уменьшительностью, слова с измененной морфемной структурой, возникшие на базе свободных и фразеологических сочетаний, опрощенные сложносокращенные образования (аббревиатуры) и т. д. О. Е. Ольшанский блестяще владеет методологией, «механизмами» лингвистического исследования. Весь этот материал может быть самым широким образом использован и используется в вузовском учебном процессе и в непосредственной работе учителя в школе.

Приведем лишь некоторые фрагменты работ О. Е. Ольшанского, иллюстрирующие тот объем сведений, которые может почерпнуть из них читатель.

**Калина** – «кустарник из семейства жимолостных, с красными горькими ягодами», «ягоды этого кустарника» – было образовано в общеславянскую эпоху от *каль* «грязный, черный» с помощью суффикса *-ин(а)*. Синхронно слово *калина* не соотносится с образующим существительным. Это существительное стало центром новых родственных производных от него слов: *калинка*, *калинник*, *калиновый*, *калинушка*. Таких опрощенных суффиксальных существительных (названий растений и животных) в русском языке сравнительно много (*рябина*, *малина*, *смородина*, *синица* и под.) [2, с. 192].

**Беседка**, собственно русский дериват – образован с помощью суффикса *-к(а)* от общеславянского *беседа* «место для сидения около дома», «скамейка» (в русских диалектах фиксируется и теперь).

Производящее *беседа* было образовано на базе сочетания *без съда* – *безсъда* – *бессъда* – *беседа*: «сидение снаружи, перед домом» – «разговор, обмен мнениями». Изменение значения производящего произошло в результате переноса по смежности (*отдыхая у дома*, *разговаривали*). Ср, укр. *besida* «разговор», «общество гостей»; чешск. «беседа», «почеринка» и т. д.

Опрощению и демотивации производного *беседка* предшествовало опрощение образующего (производящего) слова, вызванное изменением его значения. В данном случае можно говорить о двух фазах семантического опрощения [2, с. 200].

*Скатерть* – *дьскотьртъ*, восточнославянський композит, фіксується пам'ятниками 12 століття. Це слово було утворено шляхом складання слів *дьска* «доска, стіл» і *terti* «тереть». Характер фонетическої деформації складання *скатерть* подібний змінам в простих похідних типу чан (з давньоруського *дьщань*). Сучасна форма *скатерть* виникла після падіння редукованих, спрощення груп приголосних і закріплення аканья на письмі. Спрощену основу має іменник *скатерть* і в українській мові. Російський і український диминутиви *скатерка*, *скатёрка* виникли, слід вважати, на основі усеченої спрощеної основи складання *скатерть*. Таке усечення спрощеної основи складання відбулося і в українських словах *скатерка* не в диминутивному значенні «скатертъ», *скатірка* «скатертъ» (перегласовка) [1, с. 8–9].

Одним з цікавих матеріалів, присвячених аналізу топонімічних складень з повним спрощенням типу *Таганрог*: *рог* «вийступ оврага» і *таган* (тюркізм) «залізна підставка для котла». В інших, це топоніми з неповним спрощенням типу *Конотоп* (з *конь* і *топить*), і, в третій, це топонімічні складення, один з елементів яких перетворився в компонент афіксоїдного значення (*дар*, *бург*, *бад*, *стан*, *ноль* і др.), типу *Павлодар*, *Оренбург*, *Ашхабад*, *Туркестан*, *Севастополь* [1, с. 34–35].

З наведених прикладів видно, що автор справедливо ставить в центр уваги питання про причини спрощення. Відзначимо також широке залучення автором відповідних фактів української мови. Необхідно підкреслити, що явище спрощення розглядається О. Е. Ольшанським в тісній зв'язі з іншими історичними змінами морфемної структури слова – переразкладом, ускладненням основи, утворенням зв'язаних коренів.

В висновок підкреслимо, що роботи О. Е. Ольшанського, присвячені дослідженню проблем історичних змін складу слів, потрібні і дуже цінні. Роботи привабливі рідким даром ученого проникати в саму сутність мовних явищ, переконливо показувати багатогранність динаміки мови.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ольшанський О. Е. Спрощення складів в російській мові: навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів і університетів. Славянськ: СГПІ, 1997.

2. Ольшанський О. Е. Спрощення основ імен іменників в російській мові: навчальний посібник для студентів-філологів педагогічних інститутів і університетів. Славянськ: СГПІ, 1993.

## НОВИЙ УКРАЇНСЬКИЙ ПРАВОПИС: ІСТОРИЧНА НЕОБХІДНІСТЬ?

Науковий керівник–

кандидат філологічних наук, доцент **І. М. Рябініна**

Близько півтора року промайнуло після ухвалення Національною комісією й затвердження Кабінетом Міністрів України нової редакції Українського правопису. Саме тоді українське суспільство почало лихоманити від слів «етер», «проєкт», «индію» тощо. Чимало мовознавців протягом кількох десятиліть запевняли, що внесення цих й інших лексем до загальнонаціонального українського словникового запасу є важливим етапом розвитку мови й поверненням до «репресованих» радянською владою лексико-морфологічних норм. Утім на теренах сучасної Української держави досить важко знайти хоча б одного етнічного українця, який, послуговуючись рідною мовою в повсякденному житті чи навіть під час робочого спілкування з колегами, використовував би такі лексичні одиниці, як «ирій», «стоматологиня», «павза», «фавна» й подібні. Відтак, говорити про попит на внесення змін до Правопису серед середньостатистичних українців досить важко. Особливо резонансно прийняло суспільство нововведення стосовно використання в художньому й публіцистичному стилях назв осіб жіночої статі (надалі – *фемінітивів*). Ця зміна спричинила шквал емоцій користувачів у соціальних мережах. Можна з упевненістю стверджувати, що питання використання низки фемінітивів розділило українське суспільство на дві частини: одні підтримали це нововведення й почали активно обстоювати позицію використання зазначених слів у всіх стилях мови, інші висловили категоричне неприйняття таких мовних новинок і зажадали якнайскорішого оскарження нової редакції Правопису в суді. Так чи так, але закид в українське суспільство питання правописних норм, зокрема функціонування фемінітивів, спричинив низку баталій не лише в колах досвідчених мовознавців, які часто мають геть протилежні позиції, а й серед простих етнічних українців. Саме тому сьогодні вкрай важливо розібратися, чи властиве використання фемінітивів українській мові? Чи від усіх назв професій можна утворити фемінітиви? Від яких слів утворювати фемінітиви правильно й закономірно, а які не варто змінювати, аби не зашкодити мелодійності української мови й не перетворити літературну лексему на просторічну? Редакція Українського правопису 1993 року, попри застарілість деяких термінів і відсутність низки неологізмів, мала значну перевагу: вона не створювала плацдарм для суперечок на мовному підґрунті, чого не можна сказати про нову редакцію Українського правопису. Попри те, що фемінітивам у ньому прив'язана лише одна сторінка з трьохсот, цього вистачило, щоб спровокувати

конфлікт як між знаними філологами, так і між пересічними громадянами України. У правописі *не сказано, що фемінітиви треба використовувати скрізь в обов'язковому порядку*, натомість подано основні суфікси для творення слів із ознакою жіночності. Така невизначеність спричинила справжній хаос в українській мові: по-перше, немає чіткого алгоритму, які саме суфікси використовувати й у якому випадку, по-друге, саме така правописна гібридність стала причиною того, що багато людей почали застосовувати фемінітиви там, де їм геть не місце. Подумаймо: чи доречно звучить фраза: *«Лист-звернення директорці дитячого садочка Солдатенко Ніні Василівні»* або *«У селі нас зустріла стомлена вівчарка»*. Не можна не пригадати таких новоспечених «шедеврів», як *«Пілотка була змушена передчасно приземлити літак»* чи *«Послиха Німеччини в Україні глибоко стурбована корупцією в особливо великих розмірах»*. Ці «перли» є лише краплиною в морі від усього того, що нам пропонують «розумні» мовознавці (особливо доречно буде пригадати Максима Стріху, видатного «мовника», котрий за фахом є доктором фізико-математичних наук). Прикро, що таке паплюження державної мови й повна дискредитація професії філолога як такої стали частиною загальнодержавної ідеології. Зауважимо, що сучасна українська мова налічує близько 3500 фемінітивів, переважна більшість з яких позначені як розмовні чи зневажливі, саме через це їхнє вживання не завжди доречне в мовленні й тривалий час було досить обмеженим. Після проголошення Незалежності України чимало «мовних активістів» порушували питання впровадження нових різких змін в офіційну версію української мови, що має стати еталоном, послуговуватися яким зобов'язаний кожен. Прихильники фемінізму в українському суспільстві також не перебувають осторонь подібних явищ. Феміністки, які багато років боролися в Україні за такі ж самі права, які мають чоловіки, почали вимагати не лише правової рівності, яка, на мою думку, ніким уже давно не порушується, а й внесення змін до Правопису, аби там були чітко закріплені норми щодо зміни всіх назв професій із значенням жіночності. Напевно, будь-хто з роботодавців чи підприємців, беручи на роботу жінку чи дівчину, ніколи навіть не замислювався про те, як її чин називатиметься в трудовій книжці. Питання в тому, наскільки права жінок будуть забезпечені декларативним надписом «стоматологиня» замість «стоматолог» на звичайнісінькому аркуші паперу. Невже, якщо додати до маскулінітива суфікс, це значно змінить становище жінки як в українському, так й у світовому суспільстві? Невже ці люди дійсно вважають, що одне слово може змінити їхнє життя на краще?

Утім не було б такої палкої дискусії з цього приводу, якби в питання мови не втрутилася політика. Саме так, політична ситуація в Україні, яка склалася за останні вісім років, створила пречудове підґрунтя для значної кількості маніпуляцій і брехні з боку тих, хто цинічно нагрів на цьому руки. Дуже прикро, що живучи в демократичній країні, Конституція

якої гарантує кожному право на свободу думки, ми, прості люди з філологічними здібностями й не тільки, повинні мовчати, приховуючи відверте обурення тим, що ряд низько освічених високопосадовців приватизували собі мову всього народу. Крім загальнообов'язкової ідеології українського етнічного націоналізму, яку так нав'язливо й безкомпромісно намагаються проштовхнути в душу кожного мешканця нашої держави, політики підібралися до найсвятішого й найважливішого – до мови. Так чи так, але в Україні виросло не одне покоління, які звикли до того, що, приміром, людину, яка керує певним закладом чи підприємством називають «директором» незалежно від того, до якої статі належить ця особа. У незалежній Україні виросли мільйони людей, які послуговувалися такою версією мови, що була закріплена в Правописі 1993 року. І жодного попиту серед народу України на закріплення правилами таких слів як «етер», «павза», «проект» і, звісно, «філологиня» не було ніколи. Фемінітиви стали уособленням того, наскільки полярним є українське суспільство: одні люди прагнуть їхнього впровадження задля забезпечення гендерної рівності, інші хочуть якнайшвидше відділити українську мову від інших східнослов'янських, треті вважають це повною дурницею й не хочуть паплюжити рідну мову, адже вона є найголовнішою ознакою національної ідентичності, і змінювати її під впливом політичних подій недоречно й аморально. І дійти згоди в цьому питанні українцям, позиція яких є принциповою й категоричною, буде дуже важко. Відтак треба подякувати тим «шляхетним» особистостям, які знаючи про те, який це спричинить суспільний резонанс, набралися нахабства й усе-таки проштовхнули це зовсім не просте питання до публічного обговорення. Тому питання лишається одне... Абсолютно риторичне: чи можна змінювати устрій мови через політику?! Українська мова – це не просто державна мова нашої Вітчизни. Це, передусім, концепція людського світогляду, яка є головною ознакою національної ідентичності. Відтак, збереження й передавання нашої мови цілісною й недоторканною наступним поколінням є священним обов'язком кожного з нас. І жодні політичні чвари, жодна війна не мають права коригувати устрій мови, змінювати її на користь тих чи тих суспільних еліт. Новий правопис є уособленням того, наскільки різко й категорично певна частина українського суспільства прагне зректися всього того, що роками жило нашу націю. І найстрашніше, що механізмом просування штучних змін стала мова. Для переважної більшості українців рідною є той варіант української, що був закріплений Правописом 1993 року після здобуття нашою державою незалежності. І намагатися викоринити це з людської свідомості є блюзнірством найвищого рівня. У новому правописі активно пропагуються норми або нові, геть не властиві українській мові (*психологиня, пілотка, вівчарка*) або старі, що вже давно пішли в небуття (*соли, любови, міти*). Ця політика є нищівною для й без того хиткого

суспільства. Чи варто приймати новий правопис і, зокрема, фемінітиви?! Складне питання, на яке кожен українець має свою відповідь. Але, оскільки цю іскру вже пустили в купу просякненого гасом хмизу, можемо сказати, що використання фемінітивів є винятковим правом кожного з нас. І якщо Вам вкрай необхідно використати фемінітив, використовуйте, проте будьте обережні з написанням суперечливих лексем. Якщо Вас турбує звучання певного слова, як от «*послиха*», можна замінити його на «*пані посол*», «*пані вівчар*» тощо. І пам'ятайте: нав'язування комусь власної позиції не просто не допоможе, а відштовхне співрозмовника й налаштує його категорично проти вас. То чи воно того варте?

*Наріжна Л. М.*

### **ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Сьогодні в нашому суспільстві особливого значення набуває професійна підготовка фахівця, який здатен розв'язувати завдання на високому професійному рівні як в україномовному, так і в іншомовному середовищі, що вимагає більш високої якості навчальної підготовки студентів (формування у студентів високого рівня іншомовної комунікативної компетенції; оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, культурою усного та писемного мовлення, уміннями та навичками використання мови в різних сферах та ситуаціях). Отже, однією з головних цілей навчання іноземної мови за професійним спрямуванням є розвиток іншомовної комунікативної компетенції.

Щоб досягти розуміння в міжкультурному спілкуванні, фахівець повинен не тільки володіти професійними знаннями в сфері спілкування, вміти здійснювати комунікацію, а й розуміти співрозмовника як представника іншої культури. Природним бар'єром для безконфліктного міжкультурної взаємодії є не стільки мовний бар'єр, скільки культурний бар'єр. Подолання цього бар'єру, а саме формування міжкультурної професійної компетенції відбувається протягом усього періоду навчання іноземної мови. Воно тісно пов'язане з розширенням професійних знань майбутнього фахівця.

Аналіз наукової літератури, дозволяє виділити два інформативні рівня формування лінгвокраїнознавчої компетенції студентів немовних спеціальностей, а саме:

1) інформаційний, що включає оволодіння та пізнання фактів культури, етикету, звичаїв, традицій, засобів невербальної комунікації, системи освіти, соціальних установ, країнознавства, особливостей менталітету, міжособистісних відносин, норм поведінки тощо;

найважливішу роль в цьому відіграють автентичні, у тому числі лінгвокраїнознавчі матеріали;

2) соціолінгвістичному рівні, який визначає вивчення іноземної мови як оволодіння відповідними мовними засобами та користування мовою в різних соціальних ситуаціях [5].

З позицій фахової підготовки студентів мовний компонент лінгвокраїнознавчої компетенції передбачає володіння необхідною професійною лексикою, знаннями та навичками, достатніми для лінгвістично коректної інтерпретації почутого чи прочитаного іноземною мовою. Мовленнєвий компонент визначений як комплекс мовленнєвих навичок, умінь і комунікативних знань. Країнознавча компетенція виступає як комплекс країнознавчих знань, умінь і навичок [2].

Опанування іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації є неможливим без одночасного заглиблення у відповідну культуру, тобто оволодінням країнознавчою та лінгвокраїнознавчою компетенціями. Країнознавча компетенція передбачає знання студентів про історію, географію, економіку, державний устрій, особливості побуту, традиції та звичаї країни мова якої вивчається [1, с. 43]. Лінгвокраїнознавча компетенція – це володіння студентами особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, [1, с. 43].

Лінгвокраїнознавча компетенція забезпечує комунікаційну компетенцію, що передбачає оперування аналогічними образами в свідомості мовця та слухача, тому що це відбувається при спілкуванні двох носіїв однієї і тієї ж мови, однієї і тієї ж культури. [4]

На думку Матухіна Д., для виконання успішної міжкультурної професійної комунікації фахівця необхідно сформувати у студентів наступні якості:

- відкритість до пізнання чужої культури;
- психологічне налаштування на кооперацію з представником іншої культури;
- професійний підхід до вирішення завдань в процесі комунікації;
- самостійність;
- здатність долати стереотипи;
- володіння набором комунікативних засобів і їх правильний вибір в залежності від ситуації спілкування;
- обов'язкове дотримання етичних норм своєї і чужої культури.

Наявність цих факторів дасть «можливість прогнозувати хід міжкультурної комунікації, робити відповідні висновки, попереджати виникнення помилок і конфліктів в процесі міжкультурного спілкування і домагатися бажаних результатів професійної діяльності» [6, с. 26].

Посилення лінгвокраєзнавчого компоненту при вивченні іноземної мови дозволяє реалізувати принцип комунікативної спрямованості та організувати спілкування студентів іноземною мовою, що передбачає залучення різної тематики для діалогів з іноземцями, з врахуванням інформації культурного, політичного або освітнього характеру.

Звернення до проблеми вивчення мови та культури одночасно дозволяє поєднати елементи країнознавства із мовними явищами, які виступають не тільки як засоби комунікації, а як засіб ознайомлення із новою для них дійсністю. Такий підхід до вивчення іноземної мови забезпечує не тільки більш ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвиваючих та виховних завдань, але має подальші можливості для формування та розвитку мотиваційних аспектів процесу навчання [7, с. 22]. Теоретично, лінгвокраїнознавство поєднує, з одного боку навчання мові, з іншого – дає конкретну інформацію про країну, мова якої вивчається.

Отже, відбувається формування нового погляду на природу іноземної мови, що допомагає зрозуміти, що для реалізації цілі навчання потрібно вивчати іноземну мову не як просту систему і структуру, і навіть не як засіб комунікації, а пізнати лінгвокультурну систему з її специфікою та зв'язком з географією, історією, побутом. Необхідне глибоке пізнання всього іншомовного світу, а не окремих його аспектів, тому що реальне використання слів у мовленні значною мірою базується на знаннях соціального та культурного життя [3].

Отже формування лінгвокраїнознавчої компетенції дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягати у такий спосіб повноцінної комунікації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
2. Вітренко А. В. Основні компоненти лінгвокраїнознавчої компетенції. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр., 2013. Вип. 29(82). С. 140–141.
3. Козаченко Т. Соціокультурна компетенція як один з аспектів при оволодінні іноземною мовою. *Формування іншомовної соціокультурної компетенції у студентів ВНЗ*: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. Київ (22 листопада 2011 року). Київ: ТОВ „Дельта Корп”, 2011. С. 15–17.
4. Котченко Т. Е. Вплив лінгвокраїнознавчої компетенції на розвиток міжкультурної комунікації. *Молодий вчений*. № 4.1 (31.1), 2016. С. 66–69.
5. Лубянова О. Основи соціокультурного підходу до викладання іноземної мови студентам ВНЗ. *Формування іншомовної соціокультурної*



компетенції у студентів ВНЗ: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. Київ (22 листопада 2011 року). Київ: ТОВ „Дельта Корп”, 2011. С. 20–23.

6. Матухін Д. Формирование межкультурной профессиональной компетенции у студентов технических специальностей *Формування іншомовної соціокультурної компетенції у студентів ВНЗ*: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. Київ (22 листопада 2011 року). Київ: ТОВ „Дельта Корп”, 2011. С. 23–26.

7. Пассов Е. И., Шаридова З. Г. Коммуникативное мышление как феномен и его структура. *Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности* / Сборник научных трудов. Известия ВГПИ. Т. 221. Воронеж: Издательство ВГПИ, 1982. С. 12–23.

**Нікітіна Н. П., Карташова Ю. О.**

### **МОДЕЛЮВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ**

У час стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, дослідники відзначають висхідну тенденцію до переходу педагогіки в нову площину, від описовості до моделювання нової реальності. Для такого виду об'єднання знань потрібен особливий перехід – «педагогічне моделювання».

У сучасній науці різні питання щодо проблем педагогічної моделі та процесу моделювання в освіті обґрунтували В. Міхєєв, В. Пікельна, О. Попов, Р. Шеннова, В. Штафф, М. Якибчук та ін. Так, В. Міхєєв розглядав моделювання та методи теорії вимірював у педагогіці; О. Попов – поняття освітньої практики, як теоретичне, з якого може бути розгорнута педагогічна модель відкритої освіти; В. Штафф – гносеологічні аспекти моделювання. Якщо виходити з призначення моделі в контексті аналізованої проблеми, то принципово важливим вважаємо твердження В. Пікельної, що педагогічна модель – це логічно послідовна система відповідних елементів, які включають цілі, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління освітнім процесом, навчальних планів та програм [8].

Загальнонаукові поняття «модель» і «моделювання» є важливими і водночас складними інструментами для педагогіки. У наукових працях трапляється значна кількість визначень поняття «модель», що вказує на різноманітність підходів до його розуміння. Різні автори по-різному визначили поняття «модель»: (анг. model) – це речовина, знакова система, яка відображає принципи внутрішньої організації або функціонування об'єкта (М. Гриньова) [6]; це матеріальна або уявна система, яка відтворює або відображає об'єкт дослідження і спроможна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про такий об'єкт (В. Штофф) [5]; є

уявленням об'єкта, ідеї або системи, в деякій формі, яка відрізняється від цілісності, може слугувати для досягнення цілі (Р. Шеннова) [10]. Отже, основною характеристикою моделі є спрощення реальної життєвої ситуації, до якої вона застосовується. Несуттєві фактори, при моделюванні відходять на другий план, тому модель допомагає вирішити будь-які проблеми.

Детально сутнісні характеристики поняття «модель» та процесу моделювання розкрито у дослідженнях В. Пікельної [7; 8]. Автор наголошує, що неодмінною рисою моделей є те, що вони мають певну структуру. Особливістю моделей є висока вибірковість інформації, яка використовується, а ознаками моделі є об'єктивна аналогія та максимально наближене відтворення оригіналу. У цьому зв'язку модель повинна мати певну структуру. Основна вимога до моделей – можливість використання для вивчення або перетворення реального світу.

На основі аналізу наукових праць, визначаємо, що модель розглядається: як форма (схема); як метод наукового пізнання; відображає об'єкт дослідження, спроможна замінити його і дати нову інформацію про об'єкт; як уявна або матеріально реалізована система; підпорядковується певній структурі.

Дані визначення дають можливість зробити наступні узагальнення: системо утворювальним компонентом понять «модель», «моделювання педагогічного процесу» є педагогічна реальність, модель, як образ цієї реальності – система – модель і суб'єкт моделювання (педагог) – система, що моделює.

Зазначимо, що моделювання в педагогічному процесі має гносеологічно-пізнавальний характер, а отримані моделі є «моделями дослідження» [2, с. 51]. Модель у педагогічному процесі – це не лише відображення певного стану педагогічної реальності, а й «форма діяльності, яка передбачається, репрезентація майбутньої практики» [1, с. 11]. У такому розумінні модель відтворює функцію планування, прогнозування майбутньої діяльності педагога.

Зауважимо, що педагогічний процес є складною формацією, для якого характерне системне моделювання.

Процес побудови моделі в наукових джерелах має назву – моделювання. Моделювання – творчій цілеспрямований процес конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта (системи) у цілому або його окремих складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта (системи), забезпечують стабільність його існування та розвитку [5].

Передусім зазначимо, що педагогічне моделювання використовується для вирішення таких педагогічних завдань як планування й організація освітнього процесу, оптимізація структури змісту навчання й виховання, побудова технологій освітнього процесу.

Моделювання як методологічний принцип і метод наукового пізнання дозволяє через ідеальне створення системи, її структури визначити напрями управлінської діяльності для прийняття адекватного рішення за конкретних умов.

Треба наголосити на тому, що системне моделювання в педагогічному процесі має певні особливості, які відображають загальні принципи моделювального пізнання та особливості педагогічної реальності, що ґрунтуються на наступних принципах: цілеспрямованість; підпорядкованість змісту планів меті і завданням роботи; ієрархічна узгодженість; інформаційна достатність; мінімізація; комплексність; циклічність; безперервне поточне коригування; субординаційна послідовність.

Відповідно до положень, розроблених вітчизняними науковцями (К. Гнезділова, В. Краєвський, В. Пікельна, Ю. Шапран та ін.), моделювання здійснюється на наукових засадах системного підходу та теорії моделювання з урахуванням закономірностей і специфіки функціонування конкретного об'єкта. В окремих випадках моделювання це спонтанний інтуїтивний процес у свідомості творчої людини як реактивний наслідок на домінування обставин, умов, думок, психічних процесів.

Методологічні основи моделювання в освіті були предметом спеціального дослідження вітчизняної вченої В. Пікельної, яка зазначила, що:

- процесу моделювання притаманний загальний характер, оскільки моделюється все (від простішого до складного);

- моделювання – це процес і метод пізнання, що забезпечує вивчення деяких загальних закономірностей, оскільки модель дозволяє пояснити накопичені факти навіть тоді, коли ще немає розробленої теорії;

- розвиток і вдосконалення теорії моделювання органічно пов'язані з подальшим розвитком теорії систем, тому що конструювання ідеалізованих об'єктів неможливе без усвідомлення того, що будь-яка система – модель;

- будь-яка модель – це система зі своєю структурою і своїми функціями – дослідницькою, навчальною, інтерпретуючою, прогностичною, критеріальною, психологічною, нормативною, систематизуючою;

- головними органами моделі є об'єктивна аналогія та максимальне наближення до відтворення оригіналу, що не заважає моделювати теорії, закони, гіпотези (все те, що має структуру);

- розроблення моделей-систем потребує розроблення систем управління [8].

З урахуванням наукового доробку сучасних дослідників (О. Дубасенюк, В. Пікельна та ін.), доходимо висновку, що моделювання –

це бажання людей замінити складність навколишнього світу спрощеною і зрозумілою картиною.

В. Маслов, спираючись на дослідження В. Пікельної, доводить, що моделювання є не тільки методом, а й підсистемою (самостійною стадією) управління, яка має специфічні функції та форми прояву. Основним призначенням моделювання є передбачення мети, змісту та технології майбутньої інформації, а також її відображення у певній формі моделі найбільш адекватної системи, об'єкта, процесу тощо, які підлягають управлінню [4]. Найбільш повним, на наш погляд, визначенням моделювання, дає Р. Суходольський, який трактує його «як процес створення ієрархії моделей, в якій деяка реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами» [9].

В. Масловим [4] запропонована уніфікована структура логіки побудови моделей педагогічних систем і форма відображення сутності головних складників моделей мають відповідати основним вимогам щодо розроблення й послідовності ілюстративного відображення моделей такого рівня. Науковцем визначено, що побудова моделей систем, які досліджуються, визначення складників та їх компонентів, змістове насичення не мають концептуальної спрямованості й достатнього наукового обґрунтування, базуються на суб'єктивному особистому баченні та рівні компетентності. Відповідно в запропонованій В. Масловим моделі формування компетентності керівника освітнього закладу виділено такі *інтегровані складники* (блоки, модулі): цілепокладаючий, теоретико-методологічний, змістовий, організаційно-структурний, процесуально-технологічний; результативний [4].

Отже, за характером створювання моделей розрізняють два основні способи моделювання:

- предметне моделювання, під час якого дослідження проводиться на матеріальній моделі, що відтворює певні геометричні, фізичні, динамічні чи функціональні характеристики об'єкта;
- знакове (інформаційне) моделювання, під час реалізації ідеальними моделями слугують схеми, креслення, графіки й формули, запропоновані в деякому алфавіті.

Отже, орієнтація освіти на моделювання у педагогічному процесі потребує кардинальних змін у свідомості та діяльності керівників освітніх закладів, нового ціннісно-сміслового бачення освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко О. В., Шматько В. Г. Інноваційний менеджмент [навчальний посібник]. Київ: ЦУЛ, Фенікс, 2003. 440 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
3. Сльникова Г. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління. *Директор школи*. 2004. № 40–41.

4. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ. Киев: ЦИИУ, 1990. 258 с.
5. Островерхова Н. І. Моделювання в управлінській діяльності директора. *Директор школи. Україна*. 1999. № 8–9. С. 28–34.
6. Педагогічні технології: теорія і практика. Курс лекцій: навч. посіб. / під ред. М. В. Гриньова. Полтава: АС МІ, 2004. 180 с.
7. Пикельна В. С. Управління школою: у 2 ч. Харків : Вид. гр. «Основа», 2004. 180 с.
8. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. док. пед. наук : спец 13.00.01 / Криворожский педагогический институт. Кривой Рог, 2009. 376 с.
9. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Ленинград: ЛГУ, 1976. 120 с.
10. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 365 с.

*Нікітіна К. В.*

## **КОРЕКТУРНІ ТАБЛИЦІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Науковий керівник –**

кандидат педагогічних наук, доцент **Н. П. Нікітіна**

*Публікація присвячена проблемі розвитку пізнавально-мовленнєвої діяльності дітей у процесі навчання англійської мови. Подано коротку характеристику коректурних таблиць та розкрито технологію їх використання.*

**Ключові слова:** *коректурні таблиці, інформаційно-ігрове поле, предметні картинки, розвиток мовлення, дидактичні рамки, дошкільнята.*

**Постановка проблеми.** Дошкільнє дитинство – це особливий вік, коли дитина відкриває для себе світ, коли відбуваються значні зміни у всіх сферах її психіки: когнітивної, емоційної, вольової і які виявляються в різних видах діяльності: комунікативної, пізнавальної, перетворювальної. У цей період важливо навчити людину самостійно орієнтуватися в інформації, успішно її використовувати, вірно висловлюватися.

Важливо організовувати діяльність дітей так, щоб через мовленнєву діяльність, розв'язання проблемних завдань, діти одночасно оволодівали новими знаннями, вміннями та навичками й відчували живий інтерес, задоволення від відчуття своєї інтелектуальної спроможності, переживали радість відкриття, допитливість, проявляли мовленнєву ініціативність, адже мова – невичерпне багатство, яким природа обдарувала людину.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій**, що стосуються питань розвитку мовлення дошкільників, дає можливість констатувати, що на сьогоднішній день ця проблема є досить актуальною. Її вивченням активно займаються як відомі вчені, так і педагоги практики Гавриш С. В., Куніцина В. Н., Лісіна М. І., Руденський Е. В., Чернецька Л. В. та ін. Науковці на сторінках педагогічних видань допомагають розібратися як ефективніше оптимізувати мовленнєву роботу та розв'язати завдання визначені новою редакцією Базового компонента дошкільної освіти, в якому акцент зроблено не на розв'язанні окремих завдань мовленнєвого розвитку дітей, а на цілісному підході до формування мовно-мовленнєвої компетенції як одного з ключових критеріїв і, водночас, вагомої умови становлення й розвитку пізнавально-мовленнєвої особистості дошкільника [1].

Дослідники проблеми розвитку мовлення дошкільників розглядають і здатність до спілкування, і розвиток мовлення як відкриту систему, що відповідно теж змінюється. Вони неодноразово наголошують на тому, що процес удосконалення комунікативної діяльності дошкільників впливають, в першу чергу, зміни в мотивації, потребах, умовах навчання. [2] Сьогодні ми прагнемо навчати, не навчаючи, надати можливість, за умови незначної нашої підтримки, дитині самій відкривати горизонти свого знання, постійно відчувуючи його відносність й рухомість, що орієнтує людину на освіту протягом усього життя [3].

**Мета:** дослідити особливості та шляхи розвитку пізнавально-мовленнєвої діяльності дітей за допомогою коректурних таблиць у процесі навчання англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** Важливою умовою організації творчої взаємодії дорослих і дітей у пізнавальній діяльності є пробудження спільного інформаційно-ігрового інтересу в процесі застосування будь-якого ефективного розвивального засобу – книги, набору картинок, дидактичних рамок або сюжетної картини, багатофункціонального обладнання тощо. До таких засобів пропонуємо віднести і коректурні таблиці.

Коректурні таблиці – це інформаційно-ігрове поле з різною кількістю клітинок (від 9 до 25), заповнених предметними картинками (можуть бути також таблиці окремо з цифрами або буквами; або цифрами і буквами; символами чи знаками, наприклад геометричними фігурами). Картинки добирають за змістом тематично. Тематична палітра коректурних таблиць може бути досить широкою, вона майже не змінюється в різних вікових групах, розширюється лише змістове наповнення, добір картинок та урізноманітнюються зв'язки між елементами теми.

Доцільно кожен клітинку коректурної таблиці пронумерувати і підписати друкованим шрифтом – це значно розширить розвивальні

можливості використання таких таблиць: мимовільно малюки запам'ятовуватимуть цифри і образ друкованого слова. Без особливих зусиль, завдяки регулярному використанню коректурних таблиць, діти привчаються запам'ятовувати, так би мовити, «зчитувати» зоровий образ надрукованого слова, зіставляти його з буквеним виразом, що у майбутньому забезпечить оптимальну техніку читання, яка базується на впізнаванні засвоєних раніше друкованих слів. Крім того, це дає змогу використовувати коректурні таблиці не лише для реалізації пізнавальних, інтелектуальних, мовно-мовленнєвих (фонетичних, лексичних, граматичних, мовленнєвотворчих) завдань, а й для вправлення дітей у математичних уміннях (порахувати, встановити послідовність, порівняти, визначити форму, дібрати предмет-замісник тощо), закріплення орієнтування в просторі («перед», «між», «вище», «нижче», «за» тощо), розвитку уваги та спостережливості дошкільників.

Розвивальний ефект коректурних таблиць забезпечується дотриманням низки правил їх виготовлення та використання.

1. Необхідно враховувати, незалежно від формату (демонстраційні – для роботи з усією групою, роздаткові – для індивідуальної, парної чи підгрупової роботи), картинки обов'язково мають бути предметними, щоб забезпечити ясність і чіткість сприйняття (слухового – завдання, запитання дорослого, і зорового – пошуку й знаходження відповіді на запитання/ завдання в таблиці).

2. Картинки мають бути відповідного розміру, реальними, які легко впізнати, бажано однаковими (за принципом виготовлення) для полегшення їх сприйняття дітьми і дотримання естетичних вимог. Можливий варіант виготовлення коректурних таблиць із контурним зображенням, що дає змогу включати завдання і на розмальовку.

3. Кількість картинок для використання в молодшій групі має бути від 9 до 12, максимально 16 картинок; у старшій – 20-24/25 картинок. Чим молодші діти, тим більш очевидними мають бути зв'язки між предметами як тематичним угрупованням.

4. Добір картинок має відбуватися за принципом не простого лінійного групування, а так, щоб стимулювати розумову діяльність дітей, активізувати психічні процеси (сприйняття, увагу, уяву, пам'ять, мовлення, інтелектуальні операції). Так, до теми «Транспорт» в молодшій групі добираються картинки і завдання, щоб уточнити знання дітей про транспорт, призначення пасажирського та вантажного транспорту, щоб навчити їх впізнавати та називати транспортну техніку, її основні частини, та підтримувати інтерес. В середній групі добираються картинки і завдання, щоб збагатити знання дітей про призначення та функціональні особливості техніки різних видів, формувати уявлення про засоби пересування, якими люди користувалися раніше, а в старшій групі, щоб поглибити знання про різні види транспорту й техніки, формувати

уявлення про зародження транспорту, про давні мрії людей швидко пересуватися в просторі.

5. Запитання і завдання (вправи) до таблиць варто добирати так, щоб відповідь мала багато варіантів, що спонукає дітей до активного сприйняття зображень, неординарного розв'язання завдання, заохочує дітей до участі в інформаційній грі за змістом таблиці.

6. Існують декілька варіантів роботи з таблицею:

а. Дорослий оголошує запитання або завдання, дитина виконує його, дає пояснення своїх дій; можливий коментар з боку дорослого (додаткова інформація, оцінка виконання, уточнення тощо). Основне завдання – завдяки уважному слуховому сприйняттю і зосередженому огляданню таблиці знайти правильну відповідь і назвати правильне слово/слова;

б. Запитання чи завдання представлені на картках за допомогою символічних знаків, які дитина (група дітей) має самостійно «прочитати» і виконати, використовуючи спеціальні фішки (геометричні фігури, дрібні предмети тощо, якими накриваються картинки – відповіді), а потім прокоментувати результат виконання завдання. Суть розумових дій дитини полягає в тому, щоб не лише знайти на таблиці правильну відповідь, а виконати додаткові завдання: накрити, розфарбувати, порахувати, співвіднести зі схемою, моделлю, символом тощо;

с. Діти можуть працювати з незаповненою коректурною таблицею і набором предметних картинок-карток, заповнюючи клітинки згідно усних завдань дорослого або символічних вказівок на форму (колір, букву, число, величину тощо). Такого роду завдання розвивають здатність орієнтуватися на таблиці, вправляють у розумінні й правильному вживанні просторових прислівників і прикметників (між, за, перед, вище, нижче, під).

Основними засобами у роботі з коректурними таблицями є інтелектуально-мовленнєві завдання «Знайди картинку, назви слова», «Продовжи речення», «Істівне – неістівне», ігри-вправи «Чого не стало?», «Вгадай за описом», «Я люблю...», які будуть постійно коригувати уявлення дітей про предмети, відчувати пов'язаність усього з усім; сприятимуть розвитку мислення й мовлення дітей, удосконаленню сприймання, уваги, пам'яті, формуванню у дошкільнят основ діалектичного світогляду, розкриттю їх творчих здібностей, забезпечуватимуть пізнавальну активність, стійкий інтерес до інтелектуальної діяльності.

**Висновки.** Отже, словесні ігри, побудовані на основі «Коректурних таблиць» стимулюють розвиток мовлення та сприяють усуненню труднощів у спілкуванні дошкільників. Тематична палітра коректурних таблиць допомагає розвивати у дітей такі загальномовленнєві навички, як культура слухання, запитування, висловлювання, обґрунтування, налагодження спілкування. Дитина намагається якнайкраще, найповніше і



найчіткіше висловити хід своїх думок так, щоб бути зрозумілим оточуючим, тобто удосконалюється та збагачується граматична та лексична сторона мовлення.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Київ: Вид-во «Освіта», 2012.
2. Богущ А. М. Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини. *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 6–10.
3. Гавриш Н., Безсонова О. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей. Методичні рекомендації щодо використання коректурних таблиць. Київ: Видавничий дім «Слово», 2012. 256 с.

*Николенко Л. Н., Садовник В. А.*

#### **ФИЛОСОФИЯ РУБАИ О. ХАЙЯМА В РАЗРЕЗЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ**

Выбор темы обусловлен несколькими причинами. Во-первых, имя О. Хайяма довольно часто используют не только литераторы, но и социальные сети, и многие граждане нашей страны. Во-вторых, темы, поднятые великим мастером, актуальны и поныне. В-третьих, цитаты, афоризмы О. Хайяма широко используются в повседневной жизни.

*Цель исследования:*

1. Показать, что изучение творчества О. Хайяма способствует формированию гуманистического мировоззрения, духовного мира личности, ее моральных и эстетических ценностей; расширению культурно-познавательных интересов; толерантному отношению к культурным традициям таджикского народа; формированию общечеловеческих ценностей.

2. Раскрыть богатство и разнообразие тем и мотивов творчества О. Хайяма, гуманистический пафос его рубаи.

*Объект исследования* – рубаи Омара Хайяма.

*Предмет исследования* – отражение жизненных взглядов в творчестве поэта, основные темы рубаи Хайяма.

*Цель достигается в ходе реализации следующих задач:*

1. Показать поэта как великого гуманиста эпохи Средневековья, творца бессмертных философско-лирических стихотворений.

2. Проанализировать и классифицировать рубаи по темам и мотивам.

3. Доказать, что гуманизм рубаи актуален в Украине.

4. Проследить и проанализировать уровень знаний украинцев творчества О. Хайяма.

5. Популяризировать творчество поэта.

Для работы над проектом были использованы следующие *методы исследования*:

- наблюдение;
- анализ;
- классификация;
- сопоставление;
- социальный опрос;
- описание;
- учет и систематизация.

Омар Хайям... Это имя известно всем жителям нашей планеты. Хайям – гений мирового масштаба. Но так было не всегда. При жизни поэт неоднократно проходил через круги ада: был и на вершине славы, и падал, и был предан забвению на долгие столетия. Великий математик, астроном, философ, поэт... Но его открытия не были поняты современниками. Построенная им величайшая в мире обсерватория была разрушена. Точнейший календарь не был принят. Написанные им стихотворения были не поняты, потому что они опередили «хайямовские» времена на несколько столетий, а если точнее – на 7 веков.

Но все же эра признания пришла. Во всем мире О. Хайяма знают как поэта, автора метких и мудрых, лукавых и дерзких, колких и утонченных несравненных стихотворений – рубаи. В них уместается огромный жизненный опыт, они пронизаны любовью к людям, глубиной знаний жизни и души человека.

Нас, современных читателей XXI века, и Омара Хайяма разделяет без малого тысячелетие. Но восточная утонченность мудреца очень близка и понятна нынешним людям.

Время, когда писал О. Хайям, современные исследователи называют «золотым веком персидско-таджикской литературы». И это действительно так. Восстав после разрушительного удара Арабского халифата, Иран и Средняя Азия возродились, а передовые люди того времени, среди которых был и О. Хайям, воспели силу духа, красоту чувств тех, кто творил историю, создавал литературные блага, хранил и приумножал традиции. Только великий гуманист мог так возвеличить человека.

*Цель творца и вершина творения – мы.*

*Мудрость, разум, источник прозрения – мы.*

*Этот круг мирозданья перстню подобен.*

*В нем граненый алмаз, без сомнения, – мы.*

Итак, переходим к необыкновенному явлению в летописи культуры всего мира – к рубаи. Это всего лишь четыре строки, заключающие мысли о жизни, о человеке, о его знании.

Великий гуманист Хайям утверждает жизнь, прославляет духовное величие и красоту человека. За каждой картиной, описанной поэтом,

скрывается глубокий смысл: чистая любовь, коварство и предательство, дружба и верность. Он прославляет пир высоких мыслей и чувств. Чаша вина – это чаша человеческого разума, дающего человеку возможность идти к новым свершениям, прогрессу.

В ходе исследования был проанализирован ряд рубаи. Красоту, разнообразие творчества О. Хайяма можно почувствовать, выделив основные темы и мотивы стихотворений.

Ведущей темой рубаи, по нашему мнению, является прославление человека:

*Мы – источник веселья и скорби рудник.*

*Мы – вместилище скверны и чистый родник.*

*Человек, словно в зеркале мир, – многолик.*

*Он ничтожен – и он же безмерно велик!*

Хайям-гуманист считал, что человек – «венец вселенной», и боролся за возвращение человеку утраченного достоинства, помогая людям освободиться от духовного рабства.

Важной темой в творчестве Хайяма является тема размышления о человеческой жизни, смысле бытия.

*Что жизнь – базар, там друга не ищи.*

*Что жизнь – ушиб, лекарства не проси.*

*Сам не меняйся – людям улыбайся!*

*Но у любой улыбок не ищи...*

Хайям задает вопрос:

*Откуда мы пришли?*

*Куда свой путь вершим?*

*В чем нашей жизни смысл?*

И приходит к выводу:

*Он нам непостижим.*

Поэт всю жизнь искал смысл жизни, бытия, утверждая бесконечность познания:

*Много лет размышлял я над жизнью земной.*

*Непонятого нет для меня под луной.*

*Мне известно, что мне ничего не известно! –*

*Вот последняя правда, открытая мной.*

Но так о себе может сказать только очень скромный человек, хотя и гений, утверждая бесконечность познания, поиска истины.

Он раскрывает внутренний мир человека, возвышая его даже над Богом. Хайям часто размышляет о Боге; он для поэта является величайшей загадкой. Но поэт решительно отвергает все церковные догмы, бросая им гневный вызов:

*Ты не очень-то щедр, всемогущий Творец:*

*Сколько в мире тобою разбитых сердец!*

*Губ рубиновых, мускусных локонов сколько.*

*Ты, как скряга, упрятал в бездонный ларец!*

Поэт находится в постоянных спорах с самим собой, Аллахом, муфтием и приходит к выводу:

*Бог есть, и все есть Бог! Вот средоточье знанья,*

*Почерпнутого мной из Книги мирозданья.*

*Сиянье истины увидел сердцем я,*

*И мрак безбожия сгорел до основанья.*

А проблема, как считает Хайям, заключается в самом человеке:

*Ад или рай – в небесах, – утверждают ханжи.*

*Я, в себя заглянув, убедился во лжи:*

*Ад и рай – не круги во дворце мирозданья,*

*Ад и рай – это две половины души.*

Мотив вечного круговорота материи, мироздания в стихах Хайяма выражен в теме гончара, который лепит кувшины из глины: вчерашнего праха умерших, в бесконечных метаморфозах глины в человека, человека в прах, праха в цветы и травы:

*На зеленых лугах хорасанских полей*

*Вырастают тюльпаны из крови царей.*

*Вырастают фиалки из праха красавиц,*

*Из пленительных родинок между бровей.*

В образе гончара Хайям показывает самого Бога-Творца, а в образе кувшина – человека:

*Гончар! Оставь терзать то нищих, то царей!*

*Питаться каждый день сияньем их очей,*

*Сто чаш-голов слеплять в одну простую чашу!*

*присядь, задумайся и о судьбе своей!*

Поэт-философ размышляет о бренности существования, призывает нас заглянуть в себя, в суть вещей.

Омар Хайям часто упоминает вино и развлечения. Вино в стихах, мы считаем, – это поэтический образ, служащий ему средством самовыражения, самоутверждения, символом земных радостей и является бунтом против существующей действительности. Вино запрещено Кораном, и, тем не менее, чуть ли не каждое четверостишие поэта посвящено вину и наслаждениям. В творчестве Хайяма своеобразно раскрыта эта тема (гедонизма – наслаждения):

*Поток вина – родник душевного покоя,*

*Врачует сердце он усталое, больное.*

*Поток усталости тебе грозит?*

*Ищи спасение в вине: ты с ним в ковчеге Ноя.*

Хайям, так много сказавший о кувшине, чаше и вине, не был ни алкоголиком, ни повесой. Мудрец, ученый трудился всю свою долгую жизнь до последнего мгновенья, и вряд ли ему могло прийти в голову предаваться пьянству и разгулу.

Тема человеческого достоинства всегда волновала Омара Хайяма. Он смело высказывал свои суждения о несправедливом устройстве общества:

*Если мельницу, баню, роскошный дворец  
Получает в подарок дурак и подлец,  
А достойный идет в кабалу из-за хлеба –  
Мне плевать на твою справедливость, Творец!*

Для поэта истинной ценностью жизни представляется сама жизнь, свобода, знания и общение с мудрыми людьми, природой, любимыми и друзьями.

Это еще одна из ведущих тем О. Хайяма:  
*Знайся только с достойными дружбы людьми,  
С подлецами не знайся, себя не срами.  
Если подлый лекарство нальет тебе – выпей!  
Если мудрый подаст тебе яду – прими!*

Омару Хайяму не были чужды земные наслаждения. Его любовная лирика исполнена нежными и светлыми чувствами к женщине, проникнута глубиной и благородством:

*Может быть, обратиться с любовью к другой?  
Но могу ли другую назвать дорогой,  
Если даже взглянуть не могу на другую:  
Затуманены очи разлукой с тобою?*

Пронзительные, стремящиеся к постижению истины мысли Хайяма о жизни связаны с его пониманием того, насколько несправедлив и жесток реальный мир, в котором ему приходилось жить. Спустя столетия этот мир, как мы понимаем сегодня, не стал лучше, и лишь углубил свои роковые противоречия, что подтверждают две мировые войны XX века, унесшие жизни более 100 млн. людей, а также война на Донбассе и бесконечные теракты начала третьего тысячелетия, в которых гибнут ни в чем неповинные люди – дети, женщины, старики и мужчины в расцвете сил. Об этом поэт-философ с горечью писал:

*Миром правят насилие, злоба и месть.  
Что еще на земле достоверного есть?  
Где счастливые люди в озлобленном мире?  
Если есть – их по пальцам легко перечесть.*

Поэт-гуманист, поэт-философ каждого человека хотел видеть счастливым:

*Если есть у тебя для жилья закуток –  
В наше подлое время – и хлеба кусок,  
Если ты никому не слуга, не хозяин –  
Счастлив ты и воистину духом высок.*

Любое стихотворение Омара Хайяма – жемчужина мудрости. В коротких и сильных стихах поэта звучат смелые размышления о

несправедливом устроївстві общества, мечты об идеальном Мире, основанном на правде и благородстве. Хайям умеет видеть горечь жизни, не отказываясь от ее радостей. Он насмехается над лицемерами и ханжами, утверждает свободное развитие личности. Поэт размышляет о природе человека, о драгоценном даре жизни, ее смысле, о взаимоотношениях людей с Богом, поисках истины и познании человеком мира. Хайям – гуманист, ведь для него каждая личность, ее счастье и духовный мир человека превыше всего.

*Когда б скрижаль судьбы мне вдруг подвластна стала,*

*Я всё бы стёр с неё и всё писал сначала.*

*Из мира я печаль изгнал бы навсегда,*

*Чтоб радость головой до неба доставала.*

На примере проанализированных рубаи мы доказали и прочувствовали многогранность и разнообразие творчества О. Хайяма, выделив основные темы и мотивы четверостиший:

- прославление человека;
- смысл человеческого существования;
- Бог и человек;
- любовь;
- смысл бытия;
- человеческое достоинство;
- вино, гедонизм;
- ценность жизни;
- жестокость реального мира;
- вечный круговорот материи;
- дружба и подлость.

Какие же мысли и чувства возникают у нас, людей XXI века, когда нравственные ценности теряют силу и значимость на фоне жестокости и насилия? Конечно, у каждого свои, но, вероятно, есть что-то общее у всех в восприятии его творчества. Не могут не поразить те вечные проблемы, о которых говорится в рубаи, глобальные и безграничные во времени и пространстве, но вмещенные в малую форму его стихов-афоризмов. Чтобы в этом убедиться или опровергнуть, нами был проведен социальный опрос. На основании полученных данных опроса были сделаны выводы.

Итак, большая часть респондентов отзывалась об Омаре Хайяме, как о гениальном поэте, талантливом математике, известном философе. Хотя нашлись и те, которые ничего не знали о поэте. Среди таких, в основном, были молодые люди. Но их было немного. Остальные опрашиваемые рассказывали столько интересной информации о нём, что мы порой просто не успевали записывать. Например, предприниматели и бизнесмены часто читают его сборник «Рубайят», чтобы найти ответ на какой-то волнующий их вопрос или с целью просто отдохнуть, перечитывая любимые строки. Церковь не питает особого интереса к его

творчеству, а священнослужители относятся скептически к творчеству Хайяма, так как большой цикл его произведений посвящен вину, например:

*Пей вино! В нем источник бессмертья и света,  
В нем – цветенье весны и минувшие лета.  
Будь мгновение счастлив среди цветов и друзей,  
Ибо жизнь заключилась в мгновение это.*

Подросткам нравятся рубаи Омара Хайяма. Они считают, что его произведения очень интересны и что сам автор очень талантлив. Что касается обычных граждан среднего социального слоя, они знают минимум, который был выучен в школьные годы:

*Чтоб мудро жизнь прожить, знать надобно немало,  
Два важных правила запомни для начала:  
Ты лучше голодай, чем что попало есть,  
И лучше будь один, чем вместе с кем попало.*

На основе проделанной работы мы можем резюмировать:

1. Омар Хайям и его творчество очень популярны в современном украинском обществе, и каждый для себя может найти что-то интересное лично ему.

2. Философские стихотворения-афоризмы формируют общечеловеческие ценности, гуманистическое мировоззрение, а также делают внутренний мир человека богаче и ярче.

3. Поэзия Хайяма – это поиск гармонии человека и мира, личности и общества, человека и Бога, человека и природы. Если человек ищет истину, он обязательно найдет путь к ней.

Мы пришли к выводу, что рубаи делают людей более образованными и определяют их духовный уровень.

Прошло уже почти 900 лет (18 мая 1048, Нишапур – 4 декабря 1131), как великий мастер слова покинул этот бренный мир, превратившись, по его же собственным словам, в глину, из которой гончар может вылепить любую посуду, а **здравомыслящие люди** в разных странах, причем независимо от своей национальной принадлежности, помнят его, ценят и читают рубаи, получая от его бессмертных четверостиший громадный духовный заряд и посыл для размышлений уже о своей собственной быстротечной жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев Р. М., Османов М. Н. Омар-Хайям. Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1959. 143 с.
2. Лэмб Г. Омар Хайям. Гений, поэт, ученый / [Пер. с англ.]. Москва: Центрполиграф, 2002. 412 с.
3. Морочник С. Б., Розенфельд Б. А. Омар Хайям – поэт, мыслитель, ученый. Сталинабад: Таджикгосиздат, 1957. 299 с.

4. Нельсон Фрай Ричард. Наследие Центральной Азии. От древности до тюркского нашествия / [Предисл. В. А. Ранова]. Душанбе, 2000. 292 с.

5. Омар Хайям. В этом мире любовь – украшение людей / стихотвор.; пер. К. Бальмонта и др. Москва: АСТ, печ. 2012. 255 с.

6. Омар Хайям. Как чуден милой лик: Рубаи: [Перевод] / [Предисл. Р. Гамзатова]; худож. И. Степанова. Москва: ЭКСМО, 2003. 351 с.

7. Омар Хайям. Рубайят / [пер. с перс.]. Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2009. 303 с.

*Носко А. О., Лях О. В.*

### **ВИКОРСТАННЯ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ У СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ ПРИ ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК**

На сучасному етапі розвитку лінгводидактики навчання лексики посідає лідируючу роль у вивченні іноземної мови. Об'єм лексичного матеріалу, необхідного для опанування, у середній профільній школі достатньо великий і вчителі намагаються знайти баланс між звичними і новими методами викладання мови. При цьому всі погоджуються, що найкращим способом опанувати мову є занурення у мовне середовище. Певним чином створенню такого середовища сприяє використання невеличких відео або цілих фільмів у процесі навчання іноземних мов.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної методичної літератури виявив великий потенціал методики викладання англійської мови на основі автентичних англомовних художніх фільмів. Роль аудіовізуальних засобів у навчанні іноземних мов відзначається в працях вітчизняних психологів (І. О. Зимня, А. А. Леонтьєв та ін.) і зарубіжних педагогів (Б. Бліс, С. Каннінгхем, Д. Коттон, Р. Купер, Дж. Роуз, Дж. Шерман, Д. Еванс та ін.). Згадані науковці визнають можливість застосування електронних звукових засобів для підвищення ефективності сприйняття інформації, внесення різноманітності в навчальний процес, здійснення управління пізнавальною діяльністю учнів, активізації психічних процесів, підвищення мотивації до навчання. Переваги навчання англійської мови на основі художнього фільму, відбір відеоматеріалів і методика роботи з ними розкриваються в педагогічних роботах зарубіжних авторів (Ф. Стіллер, М. Аллан, Д. Стюарт, Юмінг Ванг, А. Баратта, Стівен Джонс) і вітчизняних педагогів (Самарова Л. Р., Фрайфельд Є. Б., Кузьміна І. М. та ін.).

Мета навчання іноземних мов, відповідно до навчальних програм з іноземних мов, у профільних класах полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності у межах сфер і тем,



окреслених навчальною програмою для кожного профілю [1, с. 4]. Оволодіти іншомовною комунікативною компетентністю, не знаходячись постійно у природному іншомовному середовищі, дуже складно. Тому перед вчителем постає завдання створити в межах класної кімнати ситуації, реальні або уявні, використовуючи для цього усі можливі методи, способи та засоби навчання. В умовах сьогодення на допомогу вчителю приходять технічно засоби навчання, які допомагають посилити наочність навчального процесу, активізувати пізнавальну діяльність учнів та прагнення до вдосконалення набутих навичок.

У шкільному курсі іноземної мови в учнів формується активний та пасивний словниковий запас. Перегляд фільмів – це чудовий спосіб почути аутентичне мовлення та познайомитися з різними акцентами. Через те, що існує безкінечне число фільмів на будь-яку тематику, вчитель може підібрати відео для ознайомлення з лексикою за необхідною темою.

Більшість сприймає перегляд фільмів, як розвагу, тому уникає їхнього використання в навчальному процесі, остерігаючись пасивного перегляду. Щоб цього уникнути, необхідно підібрати систему вправ, які активізують пізнавальну та навчальну діяльність учнів. Вправи повинні бути і на етапі до перегляду фільму, під час і після перегляду фільму.

Робота над лексикою відбувається у наступні 3 етапи: ознайомлення з новим лексичним матеріалом, первинне закріплення та тренування, розвиток навичок і вмінь використання лексики в різних формах усного та письмового спілкування.

Певну частину лексики можна вводити до перегляду фільму у формі поданого списку слів, іншу частину – в контексті фільму. Наочність, жести і міміка допомагають розкрити значення нових слів. Розкриття значення слова (семантизація) може здійснюватися через переклад слова українською мовою або без перекладу, за допомогою пояснення іноземною мовою.

Для тренування і закріплення нової лексики, учнів слід забезпечити великою кількістю різноманітних вправ.

1) Перекладіть назву фільму і розкажіть, яким на вашу думку буде сюжет фільму з такою назвою.

2) Перегляньте відео та підберіть з нього синоніми/антоніми/еквіваленти до слів і фраз, записаних на дошці.

3) Дайте відповіді на запитання до фільму.

4) Детально опишіть персонаж, місце дії, перекажіть епізод.

5) Назвіть предмет, персонаж або місце, які описані за допомогою поданих на дошці/картках слів та словосполучень.

6) Порівняйте персонажів, місця, речі.

7) Після перегляду фільму учням необхідно розкласти картки, на яких записані події з відео (не більше 10) за правильною хронологією.

8) Роздайте кожному учню “своє” слово і кожен раз, коли учень буде чути його під час відео перегляду, від повинен підніматися зі свого місця.

9) Інценування: після перегляду відео попросити учнів відтворити те, що вони тільки що побачили на екрані. Ця вправа може бути виконана як з підготовкою, так і без неї.

10) Напишіть невеличкий анонс фільму для тих, хто його ще не бачив.

11) “Що далі?": після того, як учні подивилися певний епізод, вчитель ставить відео на паузу і питає, що на думку учнів буде далі. Вчитель може дати варіанти відповідей, а може просто запропонувати учням “включити” їхнє уявлення.

12) “Альтернативний кінець” (завдання, яке краще попросити зробити письмово вдома): попросити учнів придумати інший кінець для відео [2].

Отже, при навчанні лексики відео забезпечує прийоми семантизації слів, сприйняття слів і фраз в адекватному аудіовізуальному контексті, тренування і закріплення нової лексики за допомогою різноманітних вправ

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. Програми затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. 113 с. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf (дата звернення 20.04.2021)].

2. 10 Creative Ways to Use Popular Movies in Fun ESL Lessons URL: https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-movie-lessons/ (дата звернення 2.04.2021). – Назва з екрана.

*Овчаров В. В., Піскунов О. В.*

#### **ІНСЦЕНУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ РОЛЬОВОЇ ГРИ**

Рольова гра вже давно увійшла у навчальний процес як освітній прийом, як один з головних засобів всебічного розвитку учнів. Інценування як вид рольової гри тісно пов'язаний із такими предметами як література, музика, математика та ін. Коли учень відтворює почуття через свою гру, це й називається мистецтвом. Саме цьому життю вчить інценування, воно допомагає відкрити себе та показати свої емоції людям. Мета дослідження – розкрити значення та використання інценування як одного з видів рольової гри.

Гра як одна із форм ігрової діяльності дає можливість створити і згуртувати колектив, дає вміння орієнтуватися у реальних життєвих ситуаціях, проживаючи їх у вигаданому світі, дає психологічну стійкість. Вона, є простим і близьким людині способом пізнання навколишньої дійсності, мусить бути найприроднішим і доступним шляхом для оволодіння тими чи іншими знаннями, вміннями, навичками. Актуальна потреба у правильній побудові, організації та застосуванні гри у процесі навчання і виховання потребує ретельнішого і детального вивчення. Гра – це унікальний феномен загальнолюдської культури, її джерело і вершина. А. М. Леонтьєв у своїй роботі «Психологічний розвиток дитину у шкільному віці» виділяє такі компоненти рольової гри: ролі, вихідна ситуація, рольові дії. Ролі, які виконують учні на уроці, можуть бути соціальними і міжособистісними. Перші обумовлені місцем індивіда у системі об'єктивних соціальних відносин (професійні, соціально-демографічні), другі – визначаються місцем індивіда у системі міжособистісних відносин (лідер, друг, суперник). Підбір ролей має здійснюватися в такий спосіб, щоб формувати у школяра активну життєву позицію, кращі людські якості: почуття колективізму, взаємодопомоги, взаємовиручки [6, с. 97].

Виходячи з думок та роботи О. С. Газмана «Педагогіка», можна зробити висновок, що багатство ігрових елементів у культурі будь якого народу може слугувати одним із елементів її гуманістичного розвитку. Він пише, що природа створила дитячу гру задля всебічної підготовки людини до життя. Тому гра має генетичний зв'язок зі всіма видами діяльності особистості та виступає як специфічна форма пізнання та культури. Без гри життя стає сумним та нецікавим [2, с. 99]. Американський психолог Б. О. Шлосберг у своїй роботі «Психологія дитини» говорить, що категорія ігрової діяльності учня настільки незрозуміла, що вона є незбагнена для сучасної науки, слід відзначити, що для більшості наукових концепцій характерне пояснення гри як переважно дитячої, точніше кажучи дошкільної. Хоч гри є досить вагомою для діяльності підлітків та дорослих, вона супроводжує людину на протязі усього її життєвого шляху [15, с. 88]. Психолог та філософ С. Л. Рубінштейн у своїй роботі «Основи суспільної психології», першим здійснив спробу створити вітчизняну теорію гри. Він показує її як вічну потрібність дитини, як вона з'являється за допомогою контактів із навколишнім світом. Згідно з думками психолога, можна зробити висновок, що сутність гри полягає в тому, що вона пов'язана із практикою, через яку відтворюється формування діяльність, змінюється саме розуміння світу дитиною. Тож тому ця діяльність є осмисленою, мотиви гри знаходяться у різноманітних переживаннях, важливих для дитини, викликаних навколишньою дійсністю [12, с. 644].

За допомогою інсценування формуються такі якості особистості дитини як самостійність, впевненість, взаємодопомога та взаємна підтримка; покращується ораторські здібності; з'являється почуття колективізму, яке характеризує не лише моральні якості учня, а й перебудовує його спосіб сприймання навколишнього світу, розвиває інтелектуальну сферу мислення особистості. Д. У. Менджеричка у своїй роботі «Вихователю про дитячу гру» розкриває свої думки щодо інсценування як способу пізнання навколишнього світу. Вона каже, що самі ігри виникли як відображення трудової та громадської діяльності дорослих людей. Щоб досягти якихось результатів потрібно завжди залучати дітей до гри, до кожної постановки у школі, тому що саме від цього залежатиме подальший успіх повного самоутвердження людини як особистості. З самих перших класів вчителі пропонують дітям для інсценування різноманітні казки, притчі та байки, за допомогою яких й починаються перші ступені заохочення їх до творчості [9, с. 150]. Дослідження Т. Ф. Макарової та П. Г. Саморукової показали, що місце інсценування у вихованні інше, ніж місце самого процесу навчання різним предметам у шкільній діяльності. При використанні певної гри здійснюється практичне дійове освоєння раніше одержаних знань. З'являється сюжет, розподіляються ролі, виникає інтерес до вивченого, відтворюється цілеспрямованість у виконанні певного завдання [7, с. 43]. У інсценуванні рольової гри відбувається формування пам'яті, мислення, сприйняття та мови. Це ті фундаментальні психологічні процеси, за допомогою яких відбувається виховання гармонійної особистості. Саме розвиток мислення дитини визначає характер його повсякденної діяльності та її інтелектуальні здібності. На думку Р. І. Жуковського, однією із особливостей інсценування у рольовій грі є наявність творчої основи, яка завжди має певний зв'язок із кмітливістю, ініціативою та вигадкою. Звичайно, у кожної дитини ці якості різноманітні. В одних іграх творчість пов'язана з побудовою сюжету і вибором змісту, ролі, в інших виявляється у виборі способів дії, в їх варіативності. Безліч ігор розвивають дух колективізму, який дозволяє учням у парах або невеликих гуртках порівнювати та відтворювати дії персонажів, спілкуватись та коментувати ту чи іншу роль, дію у сюжеті. Адже завдяки комунікації з однолітками та вчителем можна повністю відчувати та відтворити світ головного героя лише за допомогою одної репліки чи жести. Творчий підхід завжди індивідуалізований, він є носієм особистості кожного учня, тому гра є засобом розвитку творчості, формування здібності дітей [4, с. 432]. Отже, при використанні інсценування у рольовій грі як способу пізнання навколишнього світу допомагає учням розкрити себе як культурну, всебічно розвинену особистість. Дозволяє пізнати мову речей та відтворити думки улюблених героїв, якщо відбувається інсценування певної розповіді. Головне завдання вчителя лежить саме у навчанні учнів

розуміння та розкриття своїх характеристик та особистих якостей через навколишній світ.

За допомогою інсценування формуються такі якості особистості дитини як самостійність, впевненість, взаємодопомога та підтримка; покращується ораторські здібності; з'являється почуття колективізму, яке характеризує не лише моральні якості учня, а й перебудовує його спосіб сприймання навколишнього світу, розвиває інтелектуальну сферу мислення особистості; відбувається формування пам'яті, мислення, сприйняття та мови. Це ті фундаментальні психологічні процеси, за допомогою яких відбувається виховання гармонійної особистості. Під самим змістом гри розуміють те, що відтворюється учнем, як головний засіб самовдосконалення. Важливу роль мають відносини між людьми, а саме почуття взаємодопомоги, щирості та відвертості.

У процесі дорослішання гра може ставати більш усвідомлюваною і, можливо, контрольованою, однак вона ніколи не зникає з життя людини, поки існує головна передумова до існування гри – уява. Дитяча гра це спосіб дитини впоратись із тривогами та переживаннями, вона допомагає їм налаштуватись та впоратись із суспільним життям, вчить їх комунікативним одиницям спілкування та налаштування на дорослий світ.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Газман О. С. Педагогика. Москва: Мысль, 1988. 210 с.
2. Жуковский Р. И. Психология ребенка. Кемерово: Новая книга, 1952. 640 с.
3. Леонтьев А. М. Психологическое развитие ребенка в школьном возрасте. Москва: Логос, 1998. 240 с.
4. Макарова Т. Ф. Дошкольная педагогическая психология. Москва: Логос, 1997. 320 с.
5. Менджеричкая Д. У. Воспитателю о детской игре. Москва: Наука, 1982. 215 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общественной психологии. Москва: Питер, 2002. 720 с.
7. Шлосберг Б. О. Психология ребенка. Москва: Логос, 1997. 310 с.

*Орел А. С., Годунова Н. Б.*

#### **ДО ПИТАННЯ ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМПЕНСАТОРНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

Відповідно до державних освітніх стандартів результатом вивчення іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції. Сучасні програми навчання іноземним мовам спрямовані не лише на

розвиток комунікативної компетенції, а й на її вдосконалення, а також на створення основи для використання іноземної мови для досягнення освітніх цілей в інших сферах.

З кінця ХХ ст. лінгвісти всього світу почали розвивати концепцію комунікативної компетенції в навчанні іноземних мов – її теоретичні основи й практичну методику викладання. Є безліч дефініцій терміна «іношомовна комунікативна компетенція» як у вітчизняній, так і в зарубіжній лінгвістиці. Так, на думку В. В. Сафоновой, лінгвіста, фахівчині в галузі іношомовної освіти, іношомовною комунікативною компетенцією є «сукупність мовної, мовленнєвої та соціокультурної складових» [4, с. 120]. Наведене визначення є підґрунтям численних навчальних програм з іноземних мов.

Іношомовна комунікативна компетенція є багатоскладовою одиницею, яка містить низку субкомпонентів, що варіюються залежно від класифікації. Світові лінгвісти виділяють такі її складові: лінгвістичну, соціолінгвістичну, соціокультурну, компенсаторну, стратегічну й соціальну [1, с. 84].

«Міжкультурна взаємодія можлива лише в тому випадку, якщо в учнів будуть сформовані всі компоненти іношомовної комунікативної компетенції» [2, с. 43], але ми докладніше зупинимося на компенсаторній компетенції як об'єкті дослідження. Компенсаторна компетенція – здатність долати труднощі різного характеру в процесі передачі та отримання інформації іноземною мовою в умовах обмежених мовних і соціокультурних вербальних і невербальних знань та норм [5, с. 55].

Проблеми учнів щодо оволодіння навичками з усіх видів мовленнєвої діяльності (читанні, аудіюванні, говорінні й письмі) можна пояснити низкою чинників, до яких відносяться: мовний та соціокультурний досвід учнів, відмінності рідної та іноземної мови, відсутність досвіду спілкування іноземною мовою тощо. З визначення компенсаторної компетенції можна зробити висновок, що наявність в учнів зазначеної компетенції дозволить їм відшкодувати наявність перерахованих вище прогалин у знаннях і досвіді, відчутти себе впевненіше під час спілкування іноземною мовою, компенсуючи брак знань у видах мовленнєвої діяльності іншим шляхом.

Розвиток компенсаторної компетенції має відбуватися одночасно з розвитком інших складових іношомовної комунікативної компетенції, адже вона пов'язана з усіма субкомпетенціями та є чинником, що підвищує рівень володіння окремим компонентом у цілому.

Компенсаторні аспекти лінгвістичної, соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної компетенцій дозволяють заповнити прогалини в знаннях із кожної компетенції для досягнення першочергової мети – донесення інформації до співрозмовника або отримання її від нього в умовах дефіциту ресурсів.

В. В. Давиденко виділяє структуру компенсаторної компетенції, до якої включено знання та вміння: лексичні (словотвір, мовні кліше та ін.), граматичні (побудова речення та ін.), усно-мовленнєві (національно-культурні особливості та ін.). Для того щоб застосувати ці знання та вміння, необхідно володіти компенсаторними стратегіями.

Компенсаторна стратегія «являє собою діяльність із реалізації якоїсь кількості цілей і засобів, що веде до досягнення головної первісної мети – компенсації перерваного процесу комунікації внаслідок дефіциту мовних засобів та ресурсів» [6, с. 292].

Компенсаторні стратегії підрозділяються на кооперативні, некооперативного, лінгвістичні та паралінгвістичні. Розглянемо кожну з них докладніше.

Кооперативна стратегія доводить, що у вирішенні проблеми в ситуації спілкування допомагає співрозмовник. Наприклад, партнер перефразовує незрозумілу фразу, розкриває поняття незнайомого слова, зменшує темп мовлення, обирає прості граматичні конструкції, вдається до допомоги малюнків, фото тощо.

Некооперативного стратегія полягає в тому, що спікер намагається самостійно впоратися з виниклою проблемою. Наприклад, звертається за допомогою до співрозмовника – ставить питання для уточнення інформації, ухиляється від обговорення теми з незнайомою лексикою, використовує словотвір для заміни терміну тощо.

В основі лінгвістичної стратегії є компенсація мовних і мовленнєвих аспектів продукування. Наприклад, мовець уникає розмов на теми, про які не має достатньо інформації, заздалегідь планує мовні висловлювання, добираючи необхідну лексику та граматичні конструкції, а в разі непорозуміння змінює стратегію; використовує синоніми і антоніми, слова з рідної мови або іншої іноземної мови.

Упроваджуючи паралінгвістичні стратегії, мовець використовує невербальні засоби комунікації – жести, міміку, погляд, рухи тіла, інтонацію, тембр і ритм голосу, а так само налагодження психологічного контакту із співрозмовником.

Відсутність в учнів досвіду розв'язання мовних завдань має відшкодовуватися компенсаторними вміннями. Аналізуючи вихідну ситуацію учню необхідно обрати відповідну стратегію для досягнення розуміння інформації або для її передачі. Провідним чинником є усвідомлення мовцем нестачі своїх можливостей для досягнення комунікативної мети засобами іноземної мови.

Як приклад наведемо кілька інструкцій до вправ із формування компенсаторної компетенції: 1) пояснення значень термінів; 2) робота в парах, уточнення інформації у співрозмовника з кожного питання; 3) розподілення слова по стовпчиках, розуміння перекладу без словника, приділення особливої уваги суфіксам; 4) з'єднання слів з різних стовпчиків

у пари синонімів. 5) робота в парах: за малюнком, покажіть співрозмовнику емоції людини на зображенні для того, щоб ваш партнер відгадав їх; 6) переклад інтернаціональних слів; 7) вимова фраз з різними інтонаціями.

Іншомовна комунікативна компетенція – це здатність до мовного спілкування. Формування компенсаторної компетенції складається з розвитку знань і умінь інших компонентів іншомовної комунікативної компетенції та засвоєння компенсаторних стратегій. Отже, для успішного акту комунікації необхідно розвивати в учнів компенсаторну компетенцію на всіх етапах процесу формування інших субкомпетенцій, використовуючи вправи, розроблені на основі наочності, з урахуванням рідної мови, вербальних і невербальних засобів спілкування тощо.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гусевская Н. Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку. *Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения*. 2013. № 6(53). С. 167–171. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-metodov-obucheniya-inostrannomu-yazyku>

2. Зайцева С. Е. Проектная наглядность на занятиях по английскому языку в юридическом вузе. *Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие»*. Санкт-Петербург, 2019. С. 42–46.

3. Иванчук Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016, № 4 (58). С. 267–274.

4. Кобзева Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку. *Молодой ученый*. 2011. № 3. Т. 2. С. 118–121.

5. Куклина С. С. Компенсаторный компонент иноязычной коммуникативной компетенции учащихся общеобразовательной школы. *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 5. С. 55–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompensatornyy-komponent-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-uchaschihsya-obsheobrazovatelnoy-shkoly>

6. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / О. И. Трубицина [и др.]. Москва: Издательство «Юрайт», 2017. 384 с.

7. Салащенко Г. М. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів та курсантів немовних закладів вищої освіти засобами проектних технологій. *Правовий часопис Донбасу*. № 3 (68) 201. С. 153–160.



## **LANGUAGE LEARNING MOTIVATION FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS**

Globalization of the English language as the main intercultural language, the demands to training modern engineers, IT-specialists, psychologists, economists, managers and other professionals mastering modern advanced technologies, the need for communication (placing orders for equipment supply, studying operating instructions, dealing with foreign business partners, etc.) set new goals in the professional English teaching. In fact, the last century foreign language training was not aimed at the practical use of language skills in situations of real communication. The education process was regulated by normative documents and standards.

Modern level of intercultural communication demands transformation in the system of vocational training for students of non-linguistic specialties and introduction of multidimensional teaching of foreign languages for special purposes. In the traditional process of learning foreign languages, which involves acquiring knowledge in artificial situations, students are not enabled to see the relevance of the subject with their future professional activities. Modern researchers assume attaining mutual understanding rather than accuracy as the primary purpose of English teaching for non-linguistic students [3: 65]. It should be considered that teaching English for specific purposes is to be targeted at integration of communicative skills and language knowledge into a thematic and situational context of a certain professional field. The study of a foreign language at the present time means no longer the study of the language of its speakers, but the language of intercultural communication which enables speakers of different languages and cultures to understand each other.

The method of teaching English based on cramming words and slogging away at grammar has exhausted its resources, which causes the necessity to search for a model of teaching considering the specific character of the profession and grounded on systemic methods and means aimed at the development of speaking skills conducive to the effective international communication. At the present time, more and more teachers are giving priority to the communicative method of English teaching. The objective matter of this method is speech itself, that is the ultimate goal is communication. This method presupposes involving the whole group into simultaneous work, creating real communicative situations. Some tasks of problematic character, proposed to the group by the teacher, and lack of time for their solving contribute to the students' mental and academic activities.

Currently, the key issue of English teaching for non-linguistic students is the complex use of foreign language skills in solving real professional problems and practical tasks. "Foreign Language" turns out to be a discipline that can enrich the content of the professional education. It creates the opportunity to

implement the interdisciplinary links between the professional subjects and the English language on the basis of the case study method.

The heart of the method lies on a student team's attempt, after having studied and analyzed a problematic professional situation, to present their variant(s) of solution and the earliest algorithm of the development of events. Based mostly on authentic material presenting real problems to be analyzed and solved, it is an integral professional approach which develops reading, writing, speaking and listening skills.

A case consists of presenting a real situation, concrete tasks to the case and some additional information for the analysis. The students were divided into some groups of experts in practical psychology of three-five and were offered the following tasks:

1) Make-up a psychological portrait of a famous person (actor, singer, politician, etc.) and explain the grounds of their success. Use information from reliable sources in the Internet, newspaper articles, TV news and so on. Give an attempt to foresee their future career opportunities.

2) During your school practice observe a problem child. Find out all the information necessary (character features, interests/ hobbies, background, family relations, etc.) to understand the reasons of their behaviour. Present your plan to reform the child.

3) A world-famous European company is going to start their business in the Eastern countries. A group of experts in psychology is hired to make up the start-up crew to implement their project. The detailed personal characteristics of the company-workers are given to be selected for the vacancies.

Needless to say that the case should be thoroughly thought over by the teacher. The level of the language command of the group, the students' scientific interests and the specific character of the future profession should be taken into account. It is preceded by reading special texts on similar problems, laborious training of new vocabulary and necessary terms. The information presented in the case should correspond to the students' knowledge for the moment [2]. It is important to create didactic and psychological conditions which promote students' cognitive activities, develop their communicative abilities, contribute to their intellectual, personal and social activities, favour positive emotional environment in the classroom.

Therefore, in the first stage of the experiment the level of the students' knowledge of the language was estimated. Accordingly, methodical material was prepared to gain awareness of specific problems on the subject and to form required skills. Further, the expert teams were created considering the level of their competence in the subject and the personal relations among the students.

To present their solutions the students were supposed to define and analyze the problem; to learn all the material presented and to search for the additional one; to think over the variants of the solution of the problem and to argue them with the team in order to generate the common most reasonable idea.

The teacher guides the whole process, directs the discussion, generates questions and fixes the answers. It is the teacher who makes the opening address and final speech, creates the business-like environment, makes decisions on the objectivity, foundation, regularity and optimality of the solutions [2].

It was up to the students whether to present their solutions in a Power Point presentation or in a written report. It is necessary to consider that the case cannot have a simple and unique solution. All the solutions had their strong and weak points. In the discussion every team was to draw up their own variant and to convince the others of the validity of their assumptions.

The results demonstrate that the number of students with high or above the average degree of motivation for learning English for their future professional activities in the field of practical psychology has increased considerably. The students mentioned that the case study method enabled them to use their language competences in professional communication. Learning the material aimed at special professional purposes aroused more interest in the English learning process. The students had to search for information concerning their professional field which had not been studied in the Practical Psychology course and, thus, obtained important knowledge in their speciality. At the same time, it favoured improvement of their reading scientific literature skills, widening their vocabulary with professional terminology and special idiomatic expressions.

#### REFERENCES

1. Гончаренко Т. Є. Мотивація вивчення іноземної мови як соціальна функція освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2010. № 4. С. 47–55.

2. Золотова М. В., Демина О. А. О некоторых моментах использования методов кейсов в обучении иностранному языку. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 4. URL: [http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2015/4/pedagogics/zolotova-demina.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/4/pedagogics/zolotova-demina.pdf)

3. Кузнецова О. Ю. Актуальні аспекти модернізації іншомовної освіти. Тези доповідей V Міжнародної конференції «Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ» (17 квітня 2011 р.). Харків, 2015. С. 64–65.

4. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации в поведении человека: науч. изд. Москва: Просвещение, 1969. 317 с.

5. Яременко Н. В. Деякі шляхи інтенсифікації викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. № 1. URL: <http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/61824/57569>

6. Gardner R. C. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464495.pdf>

Пензова А. Д.

## РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Науковий керівник –

кандидат педагогічних наук, доцент **О. В. Радзієвська**

В умовах реалізації завдань реформи загальноосвітньої школи вчителя і методисти постійно шукають резерви підвищення рівня якості та ефективності навчання іноземної мови. Одним з цих резервів можна вважати рольову гру, яка є ефективним засобом створення комунікативної спрямованості уроків іноземної мови.

Рольова гра, будучи найбільш точною і доступною моделлю іноземномовного спілкування, є тією організаційною формою навчання, яка дозволяє оптимально поєднувати групові, парні та індивідуальні форми на уроці.

За результатами участі в рольових іграх у дітей закладаються основи комунікативної компетенції, що дозволяють здійснювати іноземномовне спілкування і взаємодію учнів на уроках іноземної мови, що є головною метою навчання іноземної мови.

У методичній літературі рольова гра визначається як своєрідний навчальний прийом, при якому учень повинен вільно говорити в рамках заданих обставин, виступаючи в ролі одного з учасників іноземномовного спілкування. Обов'язковим елементом ігор є вирішення проблемної ситуації. Рольова гра, заснована на вирішенні тієї чи іншої проблеми, забезпечує максимальну активізацію комунікативної діяльності учнів. Пошук вирішення поставленого завдання обумовлює природність спілкування. Постановка проблеми і необхідність її вирішення продукують розвитку критичного мислення. Рольова гра – це навчання в дії, що підвищує якість освіти, мотивуючий фактор, що викликає інтерес учнів. Гра дає студентам опору, показує, якими мовними моделями можна висловити ту чи іншу думку. Вона супроводжується емоційним підйомом, що позитивно впливає на якість навчання, підвищує його ефективність.

На думку Д. Б. Ельконіна, рольова гра містить в собі:

- 1) ролі – вони виконуються за допомогою ігрових дій, які є способом здійснення ролі;
- 2) сюжет гри – це та область дійсності, яку учні відтворюють у грі;
- 3) зміст гри – те, що діти виділяють як основний момент діяльності або відносини між героями (дотримання правил гри);
- 4) ігровий матеріал, який використовується в ігрових діях – це іграшки, костюми, картинки та інші предмети, за допомогою яких учні розігрують ролі;
- 5) рольові відносини – учні в грі вступають в рольові відносини, які визначаються ролями і виражаються в ігрових діях.

Для ефективного проведення рольової гри учасники повинні зібрати інформацію про своїх героїв, про їх поведінку і правильно представити свого героя в грі. Хлопці повинні володіти мовним матеріалом. У грі вони повинні розвивати стратегію, як вони можуть спонтанно діяти, реагувати в ситуації, що склалася. Для вчителя мета гри – формування та розвиток мовних навичок і умінь учнів. Рольова гра керована, її навчальний характер чітко усвідомлюється вчителем. Вона володіє великими навчальними можливостями: рольову гру можна розцінювати як саму точну модель спілкування, адже вона наслідує дійсність у найістотніших рисах і в ній, як і в житті, переплітається мовленнєва та немовленнєва поведінка партнерів; рольова гра володіє великими можливостями мотиваційно-спонукального плану; рольова гра передбачає посилення особистісної причетності до всього що відбувається. Як зазначає О. М. Щукін, рольова гра сприяє розширенню асоціативної бази при засвоєнні мовного матеріалу, адже навчальна ситуація будується на кшталт театральних п'єс, що передбачає опис обстановки, характеру дійових осіб і відносин між ними. Для вчителя основними структурними компонентами навчальної рольової гри є:

- 1) ігрові, а також практичні, виховні та розвиваючі цілі;
- 2) зміст рольової гри, який базується переважно на навчальному матеріалі поточної розмовної теми і яке набуває певної сюжетної організації і розвитку;
- 3) сукупність соціальних і міжособистісних ролей, за допомогою яких учні реалізують значну частину змісту конкретної мовної ситуації;
- 4) комунікативні та лінгводидактичні умови, тобто перш за все навчально-комунікативна ситуація, створювана самими учнями під керівництвом вчителя;
- 5) реквізит – будь-які предмети, які, так чи інакше використовуються в рольовій грі та набуває знаковості, що повідомляє значення.

На думку В. В. Давидова, рольова гра може зображувати один елементарний комунікативний акт (знайомство, привітання, покупку та ін.) Або складний комунікативний акт, що складається з серії елементарних, об'єднаних загальною комунікативною метою ситуацій. Можуть бути рольові ігри, учасники яких виконують узагальнені стандартизовані соціальні ролі (пасажир, поліцейський, льотчик і т. п.), що не мають особистісних характеристик і діють в стандартних ситуаціях повсякденного життя. Нарешті, може бути рольова гра або серія ігор, в яких учень виконує роль вигаданого персонажа, що володіє всіма особистісними характеристиками конкретної особи (стать, вік і т. д.). Цей різновид рольової гри передбачає наявність певної кількості персонажів і проблемної / конфліктної ситуації, в якій учасники гри діють. Підсумком гри має стати вирішення проблеми / конфлікту. Учні, розігруючи діалог або сценку, використовують мовний матеріал, який ніби прив'язується до

ситуації безліччю асоціацій і, тим самим, міцно утримується в пам'яті. А емоції, які учні додають від себе, зв'язуються з цією ситуацією, створюючи сприятливі умови для запам'ятовування.

Згідно роботи Р. П. Мильруда, гра активізує прагнення учнів до контакту один з одним і вчителем, створює умови рівності в мовному партнерстві, руйнує традиційний бар'єр між вчителем і учнем. Рольові ігри дають можливість боязким, невпевненим у собі учням говорити і тим самим долати бар'єр невпевненості. Крім цього, рольова гра допомагає учням сформуванню таких якостей, як співпраця, співпереживання, взаємодопомога. Слід враховувати можливості учнів. Учням, у яких не сильно розвинені акторські здібності, можна дати роль без слів або другорядну роль. Потім, коли учень подолає страх і боязкість, можна дати йому повноцінну роль зі словами. Таким чином, всі учні зможуть взяти участь у рольовій грі. В результаті виходить згуртована команда.

Л. П. Бочарова наголошує, що в іграх школярі опановують такими елементами спілкування, як вміння розпочати бесіду, підтримати її, перервати співрозмовника, в потрібний момент погодитися з його думкою або спростувати її. Практично весь час у рольовій грі відведено на мовленнєву практику, при цьому учень не тільки говорить, але і слухає максимально активно, адже він повинен зрозуміти і запам'ятати репліку партнера, співвіднести її з ситуацією, правильно відреагувати на неї. Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів школярів, сприяють усвідомленому освоєнню іноземної мови. В умовах навчання усного іншомовного мовлення рольова гра – це, перш за все, мовна діяльність, ігрова і навчальна одночасно. З точки зору учнів, рольова гра – це ігрова діяльність, в процесі якої вони виступають в певних ролях. Навчальний характер гри школярами не усвідомлюється. Рольова гра керована, її навчальний характер чітко усвідомлюється вчителем.

На думку М. А. Гацкевіча, в навчальних умовах не просто викликати мотив до висловлення. Складність полягає в наступному: вчитель повинен змалювати ситуацію таким чином, щоб виникла атмосфера спілкування, яка, в свою чергу, викликає в учнів внутрішню потребу у вираженні думок. В умовах іншомовного спілкування важливо, щоб учні змогли виразити те, що їм хочеться сказати. Рольова гра будується на міжособистісних відносинах, які реалізуються в процесі спілкування. Рольова гра виконує також безліч важливих функцій. Будучи моделлю міжособистісного спілкування, рольова гра викликає потребу в спілкуванні іноземною мовою, і в цьому сенсі вона виконує мотиваційно-спонукальну функцію.

Рольову гру можна віднести до навчальних ігор, бо вона в значній мірі визначає вибір мовних засобів, сприяє розвитку мовних навичок і умінь, дозволяє моделювати спілкування учнів у різних мовних ситуаціях. Рольова гра являє собою вправу для оволодіння навичками і вміннями

діалогічного мовлення в умовах міжособистісного спілкування. В цьому плані рольова гра забезпечує навчальну функцію.

Рольова гра формує у школярів здатність зіграти роль іншої людини, побачити себе з позиції партнера по спілкуванню. Вона орієнтує учнів на планування власної мовної поведінки і поведінки співрозмовника, розвиває вміння контролювати свої вчинки, давати об'єктивну оцінку вчинкам інших. Отже, рольова гра виконує орієнтуючу функцію.

Забезпечуючи здійснення бажань підлітка, рольова гра тим самим реалізує компенсаторну функцію.

Таким чином, рольова гра дозволяє враховувати вікові особливості учнів, їхні інтереси; розширює контекст діяльності; виступає як ефективний засіб створення мотиву до іншомовного діалогічного спілкування; сприяє реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови, коли в центрі уваги знаходиться учень зі своїми інтересами і потребами.

*Перепечина М. А.*

## **СИНТАКСИЧЕСКИЙ РАЗБОР СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ С СОЧИНЕНИЕМ И ПОДЧИНЕНИЕМ**

**Научный руководитель –**

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

Сложные синтаксические конструкции (ССК) – объединения предикативных частей в сложных предложениях с разнотипной синтаксической связью. Такие конструкции очень широко распространены в речи, причем одинаково часто употребляются в произведениях разных функциональных стилей.

Комбинированные типы предложений разнообразны по объединениям частей в них, но при всем различии поддаются довольно четкой и определенной классификации. В зависимости от соединения типов связи между частями сложного предложения возможны такие виды сложных синтаксических конструкций:

- с сочинением и подчинением:

Терешина боялась не дожидаться приезда сестры, и она обрадовалась, когда послышался лай собак и шум означал, что у ворот гости.

- с сочинением и бессоюзной связью:

Даша растворила двери своей комнаты и остановилась в недоумении: пахло сырыми цветами, и сейчас же она увидела корзину с высокой ручкой и синим бантом. (*А. Н. Толстой*).

- с подчинением и бессоюзной связью:

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

- с сочинением, подчинением и бессоюзной связью:

Японский дом – настолько самобытное сооружение, что трудно сказать, кто на кого повлиял: то ли обитатель этого жилища выразил через него свою жизненную философию, то ли, наоборот, японский дом сформировал своеобразные привычки тех, кто в нем живет. (*В. Овчинников*).

Как правило, один из видов связи (сочинение, бессоюзие) является ведущим, основным, поэтому при анализе предложения и расстановке знаков препинания мы советуем пользоваться такой последовательностью: нужно выделить грамматические основы предикативных частей, после чего все предикативные части в составе сложного. Разбить сложное предложение на пары простых, которые связаны друг с другом. Установить средства связи между простыми предложениями в составе сложного. На основании вертикальной схемы установить центральную связь в сложном предложении (сочинение, бессоюзие). Построить вертикальную схему сложного предложения, отражающую систему зависимостей простых предложений в составе сложного. Указать, какие простые предложения непосредственно связаны центральной связью и какие блоки образует каждое из этих простых предложений. Установить отношения внутри каждого блока. Построить горизонтальную схему сложного предложения. Расставить знаки препинания на основании вертикальной и горизонтальной схем сложного предложения.

Ниже представлен полный синтаксический разбор сложной синтаксической конструкции с сочинением и подчинением.

Итак, ССК с сочинением и подчинением – это сложное предложение, состоящее из 3-х и более предикативных частей, связанных сочинительными и подчинительными союзами или союзными словами.

Солнце закатилось, и ночь<sup>1</sup> последовала за днём без промежутка, как это обыкновенно бывает на<sup>3</sup> юге. (*М. Лермонтов*).

*1. Анализируем сложное предложение.*

В предложении 3 предикативные части: *I часть* – Солнце закатилось; *II часть* – и ночь последовала за днём без промежутка; *III часть* – как это обыкновенно бывает на юге.

Предложение сложное (3 части); с разными видами связи (ССК) → между первой и второй частями – сочинение (средство связи – сочинительный союз *и*); между второй и третьей частями – подчинение (средство связи – подчинительный союз *как*); средство связи частей – интонация и союзы.

Схема предложения: первый блок – простое предложение (первая предикативная часть); второй блок – сложноподчиненное предложение,



роль главной части выполняет 2 предикативная часть, роль придаточной – третья; придаточное обстоятельственное образа действия (*как? каким образом?*). Между блоками – сочинительная связь (союз *и*).

2. *Анализируем вторую предикативную часть как простое предложение.*

Ночь последовала за днём без промежутка. (Простое, повествовательное, невосклицательное, двусоставное, распространенное, полное, утвердительное, неосложненное).

**Ночь** (*что?* → подлежащее, выраженное существительным) **последовала** (*что сделала?* → простое глагольное сказуемое, выраженное личным глаголом) **за днём** (*за чем?* → косвенное дополнение, выраженное именем существительным с предлогом) **без промежутка** (*как? каким образом?* → обстоятельство образа действия, выраженное именем существительным с предлогом).

3. *Анализируем словосочетания.*

Объединения слов, не являющиеся словосочетаниями →

*Ночь последовала* (грамматическая основа).

*За днём, без промежутка* (предложно-падежные сочетания).

Бессмысленные объединения слов (*за днём без промежутка* и др.).

Словосочетания: последовала без промежутка, последовала за днём, последовала за днём без промежутка.

Последовала без промежутка – словосочетание, н. ф. – последовать без промежутка, простое, глагольное, управление предложное слабое, обстоятельственные синтаксические отношения.

4. *Морфологический разбор.*

*(Бывает) на (юге)* – предлог, простой, непроездовой, пространственное значение, с П. п., может с В. п.

5. *Фонетический разбор.*

Ночь – [ноч']; 1 слог – закрытый, прикрытый, ударный; ударение подвижное.

[н] – согласный, переднеязычный зубной, смычно-проходной носовой, сонорный, звонкий непарный, твёрдый парный;

[о] – гласный, заднего ряда, среднего подъема, лабиализованный, ударный;

[ч'] – согласный, переднеязычный переднеязычный, аффриката, шумный, глухой непарный, мягкий непарный;

[ь] –

4 буквы, 3 звука

## ЛИТЕРАТУРА

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

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

3. Маторина Н. М. Виды лингвистического разбора в схемах и образцах: методические рекомендации для студентов педагогических институтов, университетов, учителей русского языка. 4-е изд., стереотип. Славянск: ДДПУ, 2013. 67 с.

*Poprotska D. T.*

**DEBATE AS A TOOL OF DEVELOPING ENGLISH SPEAKING SKILLS AT CLASSES OF FOREIGN LANGUAGES AND SESSIONS OF CIVIL ENGAGEMENT CLUB, DEBATE CLUB AND PROJECTS OF THE ENGLISH ACCESS MICROSCHOLARSHIP PROGRAM**

**Науковий керівник –**

кандидат філософських наук, доцент **М. Ю. Шевченко**

One of the main tasks of teaching a foreign language is a communicative task. For achieving successful communication, i.e., the ability to exchange information with each other, students need to learn how to interact with each other.

The "Debate" method is one of the most effective techniques to achieve successful speech interaction between communicants. This technique allows you to integrate and involve a large number of students in the process of speech interaction at the same time, and also with the help of it, you can consider and discuss current modern problems that students will be interested in themselves.

By integrating various kinds of debates in foreign language lessons, the teacher thereby contributes to the awakening of children's interest in the study of the subject.

First of all, the "debate" technique forms all four basic language communication skills in students – listening, reading, speaking, and writing. In accordance with the normative documents, these skills must be developed by a foreign language teacher.

In addition to the development of language skills directly, the "debate" technique forms the skills of public speaking. It has been proven that one of the main reasons for the fear of schoolchildren speaking a foreign language in public is their lack of communication skills and experience in public speaking their native language. Debate teaches such speech tactics which will allow students to communicate more effectively in the future, speak at international seminars and conferences, participate in discussions with foreigners, defend their own opinions aloud, and speak a foreign language publicly.

In the senior classes, "debates" can be used to generalize, systematize and consolidate educational material, and also act as control speaking. However, it must be borne in mind that not every topic can be a subject of discussion, it must be correctly formulated, as a rule, by a teacher.

The preparation and conduct of the debate involve the organization of work in groups (teams). The teacher can create teams themselves, assigning

roles, or students create groups on their own, and the roles are distributed by mutual agreement. A group can include neighbors in desks or rows.

Before conducting a direct debate, a serious preliminary preparation of students is needed. At this stage, techniques are often used to stimulate the creative and critical thinking of school children, such as "**brainstorming**" or "**mind maps**" (memory cards).

The "**brainstorming**" technique is used at the stage of direct generation and selection of ideas and assumes the observance of several principles. First of all, goals, objectives, and constraints are formulated. Participants in the discussion are provided with maximum freedom: giving the word to everyone (encouraging the shy, "sticking to" the most active and authoritative), as well as complete freedom of opinion, encouraging "crazy" ideas and analogies. The discussion is carried out hierarchically: first – the maximum "breadth", then the assessment of the prospects of options and the selection of the best, then again "breadth". While using the brainstorming method, the role of a facilitator and capturing ideas are important.

Students of the "**Civil Engagement Club**", **Debate Club "Per aspera ad astra"** and "**English Access Microscholarship Program**" use brainstorming games in every lesson. For example, on the first session of the "**Civil Engagement Club**", we played the game "*What superpower would you like to have?*" with the help of the online tool "*Mentimeter*". Learners had to pick any superpower and explain their choice. Also, during the session participants brainstormed some ideas of possible ways to stop bullying, what we can do and what people we should influence.

The main idea of the "**mind mapping**" method is to reject the usual "linear" records and fix the information in a graphical form in the form of a branching crown of a tree, using illustrations, symbols, patterns (samples, templates), and associations. Nancy Margulis gives the principles of creating maps memories developed by their creator Tony Buzan in her work "Maps of the Interior". The main topic is located in the center of the sheet, after that the most important aspects of the topic are mentally selected, and branches from the main problem are drawn. Each subtopic has its main branch, and one word is used for each concept. Where possible, the concept is illustrated. Nancy Margulis recommends making mind maps for at least thirty minutes without distraction. After the creation of the memory map, there is a phase of "smart reading", when, before speaking, speakers quickly check the main ideas, mark the key factors and important details on the map. As a result, the method serves the search, structuring, and timely use of ideas [1, p. 208].

Moreover, we can use this method online. Access students managed to perform different mind mapping tasks with the help of online tools. "*Miro*" is one of them, for example. It allows to create, broaden, change plenty of schemes and even add a picture of a tree to visualize the task.

Access students practiced their public speaking skills with Mr. Patrick Knapp, an American diplomat (a human rights officer) who works at the U.S. Embassy in Kyiv as a special guest on their regular online class. Moreover, participants tried themselves as “actors” and joined “*Online Drama Club*” with Jean Charles, English Language Fellow. During the rehearsals, learners faced some arguments in organizational skills, so they had to use only a foreign language (English) to make their point and express their opinion.

I.N. Nikulitsa considers debates as a kind of technology for teaching students to speak a foreign language and as a kind of game, which task is to prove the chosen point of view and, observing the logical line of speech (thesis, argument, link-support), to convince the opponent. The author highlights voluntary debates where children choose their team; authoritarian, where the teacher divides children into commands independently, and random [3, p. 38].

Creative techniques for teaching speaking in foreign language lessons include various discussions and debates. While studying the topic “*Education*” within the framework of the speech situation, students are invited to discuss and find out: “*Which school is better: traditional or alternative?*” To accomplish this, they are invited to split into two teams supporting different types of schools; time is given for them to prepare statements “*for*” their school and “*against*” the school of their opponents. The rules are announced that a discussion will take place within ten minutes, a goal is to convince your opponents that your team's school is better. During the discussion, the teacher writes down the points for each team's persuasive arguments on the board. After the end of the discussion the question is asked: “*Are there any team members who were convinced by the rivals and wanted to join them?*” and summarized by the number of arguments. Then the teacher analyzes the mistakes encountered during the discussion.

**In conclusion**, it should be noted that the “debate” technique is relevant and effective and can be used in foreign language lessons in high school. This technique helps to motivate students for further studying of foreign language. The use of debates in teaching the speech interaction of schoolchildren in foreign language lessons contributes to the achievement of successful communication between the participants who are involved in the discussion process, as well as to increase the interest of children in the study of the subject.

#### REFERENCES

1. Margulies N. Mapping Inner Space. Learning and Teaching Visual Mapping. Arizona: Zephyr Press, 2002. 158 p.
2. McCallum G. 101 Words Games for Students of English as a Second Foreign Language. Oxford University Press, 1980. 162 p.
3. Никулица И. Н. Использование технологии «Дебаты» на уроках английского языка. *Иностранные языки в школе*. 2012. № 7. 100 с.

4. Ощепкова Т. В., Пролыгина М. М., Старкова Д. А. Tech-Pack collection of up-to-date classroom techniques: учебно-методическое пособие. Москва: Дрофа, 2005. 381 с.

*Пятковська Т. А.*

## **ЛІНГВОКОНЦЕПТОЛОГІЯ В МОВОЗНАВСТВІ ПОЧАТКУ ХХІ ст.**

**Науковий керівник –**

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

Лінгвоконцептологія виникла на межі ХХ – ХХІ ст. Зміна наукової парадигми на когнітивно-дискурсивну спричинила перенесення фокусу уваги з об'єкта (мовної одиниці) на суб'єкт (людину). Зосередження уваги на проблемі «мова і мислення», загальнонаукові інтеграційні процеси, інтерес до терміна концепт у всіх дисциплінах когнітивного циклу і відсутність конкретного наукового напрямку для його вивчення сприяли виникненню лінгвоконцептології.

Утворення лінгвоконцептології ініціюють наукові праці зарубіжних і вітчизняних науковців, зокрема І. Голубовської, О. Воробйової, В. Жайворонка, В. Іващенко, Т. Космеди, В. Кононенка, А. Приходька, Т. Радзівської, О. Селіванової, М. Скаба, Н. Слухай, а також М. Алефіренка, Є. Бартмінського, А. Вежицької, С. Воркачова, В. Карасика, В. Красних, О. Кубрякової, Д. Лакоффа, В. Маслової, М. Піменової, З. Попової, Г. Слишкіна, Й. Стерніна, Ю. Степанова та ін.

Учені пов'язують виникнення лінгвоконцептології із лінгвокогнітологією, лінгвокультурологією та семантикою. З. Попова та Й. Стернін як представники лінгвокогнітології схиляються до думки про походження лінгвоконцептології з лінгвокогнітології, де основними завданнями є дослідження концептів та засобів їх мовної репрезентації, механізмів моделювання концептуальних одиниць. Вчені пропонують свій варіант назви – лінгвокогнітивна концептологія. Натомість лінгвокультурологи, зокрема Ю. Степанов, С. Воркачов, В. Карасик, В. Маслово, підтримують позицію щодо виділення лінгвоконцептології з лінгвокультурології «в ході переакцентації і модифікації Е. Бенвеністом тріади «мова, культура, людська особистість». С. Воркачов пропонує назву «лінгвокультурна концептологія», Ю. Степанов використовує термінологему «культурна концептологія». Дехто з науковців походження лінгвоконцептології тлумачить значно ширше: створена в межах культурології загалом (В. Нерознак) або виділилася з концептології (Й. Стернін). С. Воркачов також звернув увагу на спорідненість лінгвоконцептології із структурною та функціональною семантикою, з якої перша перейняла й методологічну базу.

На думку М. Піменової, концептологія – це вчення про концепти,

які є сутністю загальнонародного підсвідомого, вираженого вербально, в словах і граматичних формах рідної мови.

Ю. Нідзельська стверджує, що лінгвоконцептологія вивчає опредмечені в мові культурні концепти, етнічний менталітет носіїв певних природних мов, зокрема й сукупність групових поведінкових та когнітивних стереотипів.

О. Москвичова у навчальній програмі з лінгвоконцептології подає таке визначення: лінгвоконцептологія – наука про концепти, їхній зміст, еволюцію, взаємні зв'язки в межах тих чи інших концептосфер або концептосистем.

В. Колесов зауважив характерні риси лінгвоконцептології: вона ономасіологічна, це мовлення того, хто говорить, а не того, хто слухає; вона «лінгвальна», тобто подається зі сторони мовної діяльності, а не логічних суджень; вона історична, бо розглядає концепти в розвитку, в семантичному перетворенні.

О. Воробйова, В. Щербін та М. Піменова вживають поняття «концептологія» і вже в її межах розглядають лінгвоконцептологію, в їх розумінні концептологія може бути й соціологічна, економічна й мистецтвознавча тощо. Про некоректність терміну «лінгвоконцептологія» згадує С. Воркачов, оскільки наука поєднує в собі як лінгвокультурну концептологію, так і когнітивну лінгвоконцептологію.

З огляду на те, що лінгвоконцептологія бере свій початок з двох джерел, О. Воробйова та С. Воркачов наголошують на існуванні в межах лінгвоконцептології двох напрямів дослідження концептів: лінгвокогнітивного (експірієнційно-менталіського) та лінгвокультурного (духовно-менталіського). Для української лінгвоконцептології, та загалом східнослов'янської, більш характерний духовно-менталіський напрям дослідження концептів.

Базовий термін лінгвоконцептології — лінгвокультурний концепт. В. Карасик вбачає у структурі концепту кілька складових: «Лінгвокультурний концепт являє собою квант досвіду, що переживається і моделюється як тривимірне утворення, у складі якого можна виділити понятійні, образні та ціннісні характеристики» До терміносистеми лінгвоконцептології також належать: мовна (концептуальна, когнітивна) картина світу, мовне поле, національна (етнічна, лінгвокультурна) концептосфера, мовна (словникова, етносемантична) особистість, національний (етнічний) менталітет (ментальність, характер), дискурс, назви складових лінгвокультурного концепта, його різновиди, поняття «категоризація» та «концептуалізація».

Сьогодні в межах лінгвоконцептології, за В. Іващенко, можна виділити п'ять основних напрямів наукових пошуків, які активно оформлюються в окремі підрозділи:

1) етнолінгвоконцептологія, що тісно взаємодіє з лінгвокраїнознавством, лінгвокультурологією, етнолінгвістикою, етнопсихолінгвістикою й представлена науковими дослідженнями концептів окремої [етно]культури, або [етно]культурних концептів (Ю. Степанов, В. Карасик, Г. Слишкін, С. Воркачов, О. Прохвачова, В. Жайворонок, О. Селіванова, Н. Данилюк, О. Анопіна, Ю. Шамаєва, В. Топоров);

2) порівняльна етнолінгвоконцептологія, в аспекті дослідницьких проблем якої є порівняння концептуальних та мовних картин світу різних [етно]культур або концептуалізація того самого фрагмента дійсності чи знання про нього як міжмовної універсалії в різних лінгвокультурах (А. Вежбицька, Г. Слишкін, М. Красавський, І. Голубовська, В. Старко);

3) художня лінгвоконцептологія в її тісній взаємодії з лінгвостилістикою та лінгвофольклористикою, об'єктом дослідження якої є або [літературно-] художні концепти, що їх вивчають мовознавці та літературознавці в контексті як окремого літературно-художнього твору, так і життєдіяльності того чи іншого поета (письменника), або [художні] концепти в контексті уснопоетичної народної творчості (В. Кононенко, Д. Колесник, Л. Масенко, Н. Юшкова, Г. Пасічник, І. Каменська, М. Ткачук, Н. Єремєєва, Л. Іванова);

4) наукова [лінгво]концептологія, або когнітивна термінологія, в центрі уваги якої перебувають наукові концепти переважно суспільних наук (Т. Волкова, В. Зусман, Т. Скороспелова, А. Соколова, К. Петров, Дж. Сарторі);

5) лінгвоконцептографія, або лінгвоконцептологічна лексикографія, пов'язана зі створенням словників концептів і в цьому контексті – словників стереотипів, символів, образів, констант національної свідомості та опрацюванням їхніх теоретичних засад, що виявляє тісні зв'язки як із власне лексикографією та ідеографією, так і з соціо- та [етно]психолінгвістикою

Натомість О. Воробйова пропонує такі різновиди концептології: лінгвоконцептологія, у тому числі зіставна й історична, або діяхронічна; концептологія тексту і дискурсу; концептологія культури, включаючи лінгвокультурну концептологію; художня концептологія й ідіоконцептологія як її складова; інтерсеміотична, або мультимодальна концептологія, а також концептологічні студії в межах мультимодальної стилістики, що спирається на визнання наявності в художньому тексті своєрідної вбудованої мультимодальності; невербальна концептологія (жестів, музики, танцю, архітектури і под.), зокрема в аспекті паралінгвального втілення концептів; концептологія емоцій і емоційних станів, включаючи змінені стани свідомості, яку умовно можна назвати лінгвопсихоконцептологією; нейроконцептологія у контексті когнітивної

нейронауки; психолінгвоконцептологія як галузь психолінгвістики; концептологія як розділ педагогічної (лінгводидактичної) когнітології.

Й. Стернін основними завданнями лінгвокогнітивної концептології вважає: 1) виявлення складу мовних засобів, що репрезентують досліджуваний концепт; 2) опис семантики одиниць (слів, словосполучень, паремій, текстів), застосовуючи методику когнітивної інтерпретації; 3) моделювання змісту досліджуваного концепта як глобальної ментальної (мисленнєвої) одиниці в її національній (можливо і соціальної, вікової, геддерній, територіальній) своєрідності; 4) визначення місця концепту в національній концептосфері.

Завдання лінгвоконцептології як науки про концепти докладно викладені й О. Селівановою та передбачають: 1) розмежування концепту, поняття і значення; 2) встановлення його залежності від засобів мовної вербалізації; 3) класифікацію концептів за способами формування; 4) визначення різних компонентів у їх структурі; 5) встановлення специфіки концептів в індивідуальній та колективній свідомості, а також обсягу концепту залежно від репрезентації в різних картинах світу; 6) визначення типології концептів і методики їхнього аналізу; 7) методи та процедури опису й аналізу концептів.

С. Воркачов кінцевою метою лінгвоконцептології вважає становлення єдиної універсальної системи лінгвоконцептів через вивчення окремих концептів та окремих національних концептосфер.

Досягнення і проблемні питання лінгвоконцептології. Досягненнями лінгвоконцептології можна вважати становлення її як науки, унормування термінології та, зокрема і ключового поняття, розробка типології концептів та алгоритму їх моделювання

О. Воробйова наголошує й на проблемах, які наразі стоять перед концептологією: 1) розкриття енергійного потенціалу концептів, у тому числі художніх і естетичних, у їх мінливій динаміці; 2) уточнення механізмів і способів організації концептів, у тому числі фоно- і граматичних концептів, у когнітивні структури; 3) вироблення принципів побудови етно-, соціо-, ідіо- і подібних концептуальних мереж і конфігурацій, тобто прив'язка концептів до середовища їх реалізації; 4) розробку методик інтерсеміотичної реконструкції концептів у межах загальної методології концептуального аналізу.

На думку С. Воркачова, проблемною зоною лінгвоконцептології є відсутність чіткого критерію виділення базових, «ключових» лінгвоконцептів.

Подальшими перспективами розвитку галузі можуть бути: розвиток лінгвоконцептографії, створення лінгвоконцептуаріїв, пошук нових ракурсів дослідження концептів, вивчення концептів у взаємодії, в межах концептосфер, діахронічне дослідження концептів, що уможливить прослідкувати розвиток і зміни структури концепту.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Вільчинська Т. Лінгвоконцептологія як нова наукова дисципліна поліпарадигмального типу. *Наукові записки [Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка]*. Серія: Мовознавство. 2014. № 2. С. 64–68. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUmz\\_2014\\_2\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUmz_2014_2_16).
2. Воробйова О. П. Концептологія в Україні: здобутки, проблеми, прорахунки. *Вісник КНЛУ*. Серія «Філологія». 2011. № 2. С. 53–64.
3. Воркачев С. Г. Лингвокультурная концептология и ее терминсистема (продолжение дискуссии). *Политическая лингвистика*. 2014. № 3. С. 12–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-kontseptologiya-i-ee-terminosistema-prodolzhenie-diskussii>
4. Голубовська І. О. Сучасна українська лінгвоконцептологія: стан і перспективи розвитку. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2016. Вип. 10 (1). С. 151–159.
5. Іващенко В. Л. Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології): Монографія. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2006. 328 с.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: [підручник]. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
7. Стернин И. А. Психолінгвістика и концептологія. Вопросы психолінгвістики. 2007. № 5. С. 1–8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvistika-i-kontseptologiya>

*Радзієвська О. В.*

## ФУНКЦІОНУВАННЯ СЛЕНГІЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Сленг – це соціальний різновид мови, вживаний більш чи менш обмеженим числом людей і відрізняється своєю структурою (фонетикою, граматиною, лексемним складом і семантикою) від мовного стандарту. Мовний стандарт – це зразкова, нормалізована мова, норми якої сприймаються як «правильні» і загальнообов'язкові та які протиставляються діалектам і просторіччям. Сленг реалізується в тому чи іншому мовному колективі.

Можна виділити наступні моделі співвідношення сленгових варіантів з літературним стандартом і сленгом Великобританії.

Модель І. Такий територіальний різновид сленгу контактує переважно з певним ареальним варіантом (або варіантами) сленгу і не взаємодіє (або слабо взаємодіє) з іншими.

Спостерігається своєрідна ієрархія можливостей взаємного впливу окремих ареальних варіантів сленгу. Найбільший вплив (безпосередній або опосередкований) на інші територіальні варіанти сленгу на всіх рівнях надає американський сленг.

Сучасний англійський сленг запозичив величезну кількість американських сленгових слів та словосполучень (у тому числі й таких, які побутували в Англії кілька століть тому і по сьогодні збереглися лише в американському сленгу; наприклад: *guu, dilly, scat* та ін.).

Також широко використовується: 1) Типовий для американського сленгу спосіб словотворення за допомогою суто американських суфіксів. 2) Словотвір, що виник на ґрунті американського сленгу (наприклад: *lump + to munch – lunch*).

Слід зазначити, що американські елементи в англійській мові (особливо вокабули американських територіальних діалектів, які започаткувалися в англійській мові через американський сленг) у більшості є нестабільними та, як правило, через деякий час виходять з ужитку, тоді як споконвічно англійські сленгові слова існують століттями. На сьогодні зворотний вплив споконвічно англійської сленгової лексики на американську фактично не спостерігається.

В австралійському варіанті сленгу існує понад п'ятисот американських запозичень, тобто близько 15% всього сленгового словника Австралії (наприклад: *brash, baloney, cinch, jive, jane, nerts, slick, stooge, scam* та ін.); за інформацією Е. Партриджа, 40% австралійської сленгової лексики – місцевого походження, 35% запозичено з *Cockney* і 25% – американізм. Водночас австралійський сленг має більший вплив на новозеландський, ніж, скажімо, на англо-індійський або американський, а останній більше впливає на канадський, ніж на австралійський і т. д.

Інтерференція різних ареальних варіантів сленгу жодним чином не порушує їх специфіку, що є необхідним чинником збагачення кожного різновиду. При переміщенні елементів, властивих одному варіанту сленгу (в силу соціальної, економічної або територіальній близькості, а також у зв'язку з більшою або меншою спільністю тих чи інших різновидів сленгу), в інший територіальний варіант, вони можуть використовуватися з іншим семантичним наповненням; при цьому такі елементи або виходять з ужитку в вихідному територіальному варіанті, або продовжують існувати і розвиватися у ньому незалежно від виниклої ареальної паралелі. Так, «*leary*» в американському сленгу вживається у значеннях «зіпсований, підробний» (товар); «п'яний», «пильний», «сором'язливий».

В австралійському сленгу та ж лексема застосовується в значенні «без смаку одягнений»; «вульгарний; низький». В англійських діалектах «*to leary*» означає «*to sneak about with a shy and silly expression, as if afraid to look one's neighbor in the face*». «*Gaff*» у загальнолітературній англійській мові означає «багор». В американському сленгу, відповідно частково і в

австралійському та новозеландському, це слово має наступні значення (останні були характерні для англійського сленгу в метрополії кілька століть тому і зберігаються в територіальних діалектах Великобританії): 1) «кімната, житло»; 2) «образа; хвастощі; обман»; 3) (to stand the gaff): «Burk will show you where you may buss a couple of prads, and fence them at Abingdon gaff», «the drop coves maced the joskins at the gaff».

Цікаво у цьому контексті розглянути один і той самий текст на австралійському та американському сленгу: «A bonzer sheila and a dinkum bloke got stuoshed by a push before the Johns mooched along. It was a fair cow» (Австралійський сленг). «A knock-out sketch of a hot baby and an ace-high sport got beat up by some tough eggs before the cops woke up. It was a dirty meal» (американський сленг). На літературній англійській мові це означає: «A fine girl and a nice boy were attacked by ruffians and severely beaten before the police arrived at the scene. The assault was an outrage».

З іншого боку, деякі лексичні елементи окремих територіальних різновидів сленгу проявляють відносну стабільність, будучи невід'ємною ознакою того чи іншого ареального варіанту сленгу. Так, у жодного різновиду сленгу, крім австралійського та частково новозеландського, немає таких слів, як «to bash» (робити), «bodger» (поганий), «to bluiге» (обманювати), «brumby» (дикий кінь), «cobber» (друг), «sore» (поганий), «gin» (жінка), «ridge» (відмінний), «to scale» (їхати без квитка), «snork» (сосиска) (у новозеландському варіанті «дитина»), «squib» (боягуз), «zif» (борода), «komatu» (мертвий), «hoot» (гроші) (у мові маорі «hutana» «той самий») і ін. Ніде, крім англо-індійського варіанту англійського сленгу, невідомі слова: «chit» (лист), «chicken» (вишивка), «to chull» (поспішати), «to deck» (дивитися), «dash» (талант), «teek» (точний). Тільки американськими (у межах США) є такі, наприклад, сленгові слова, як: «sauce» (овочі, страва з м'ясом), «to tote» (нести), «bob» (незрілий), «gripe» (роздратування, гнів), «grift» (нечесно зароблені гроші), «gunk» (помада) і ін.

Модель II. Діалектні слова, які не зафіксовані у словниках та сленгу метрополії, у літературному стандарті Великобританії, але є вживаними в англійських територіальних говорах, використовуються (іноді з певними семантичними змінами) лише у різних регіональних варіантах сленгу (у найбільш авторитетних англійських словниках такі слова або зовсім не наводяться, або даються з позначками: і. S. S1). Наведемо деякі приклади: слово «bail» у двох значеннях 1) ручка (чайника, ліхтаря і т. п.) і 2) ухилятися від роботи; позбуватися від будь-чого, змитися (іноді у формі beel), засвідчене в Америці ще в XVII ст. і вживане до сьогодення як типовий елемент для американського сленгу, широко поширене в північних графствах Англії (особливо в Йоркширі, Норфолку). Інший семантичний варіант того ж самого слова, а саме значення «зупиняти», також типовий для сучасних англійських діалектів, специфічний для

австралійського сленгу. Наприклад в англійських діалектах: «When he wanted 'em to stop «bail up» would come a deal quicker and more natural-tike than stand». Слово «cobber» (в англ. діалектах – to cob (полюбити, відчувати повагу) у значенні «друг» використовується в австралійському сленгу. Звідси воно потрапило в США, хоча в американському сленгу вживання цього слова дуже обмежено. «To glom» «красти», згідно праць Г. Уентворта, потрапило в американський сленг з американських місцевих діалектів (Небраска, Коннектикут) у 1907 р.; будучи одним з найпоширеніших слів сучасного американського сленгу, воно співвідноситься з англійським діалектом «to glaum» у тому ж значенні. Приклад вживання в американському сленгу: «I've discovered that our hands were gloved Where'd ye gtahm'em, I asked»; «Under the pretence, ofglomming a diamond from the strong-box of rascally broker».

Слово «graft» (робота) (австралійських, сленг), «хабар» (американський сленг), співвідноситься з відповідним словом у сучасних англійських місцевих діалектах (особливо в графстві Йоркшир: «Well, I've got some graft to do now»). Американське сленгове вживання: «Taxpayers in cities the country over ... have been subjected ... to this graft-breeding form of municipal mismanagement by courtesy called government».

Прототипом слова «gizzard» (серце), що вживається в австралійському сленгу з 1916 року, безумовно було англійське діалектне (Ланкашир, Йоркшир) використання «gizzard» у словосполученнях: «to get a gizzard of one's own» (діяти на власний розсуд, бути незалежним), «to grumble (to squeak) in the gizzard» (сердитися, скаржитися). Дієслово «to lam» у значенні (втекти, відірватися), сходить до англійського діалекту «to lam» у значенні (вдарити, побити, швидко втекти). «I am thee if the bain't 'quiet»; в Йоркширі: «Wheats tuh lamming?»). Синоніми «to lam» в американському сленгу: «to beat it, break it, cut (along)». Слово «to mog» (рухатися, йти), характерне на сьогодні як для американського сленгу, так і для американських діалектів та сходить до відповідної лексеми англійських територіальних діалектів (Йоркшир, Дарбішир, Ланкашир і ін.: «Now, mog off fur the cows or they oonna be out o'thefoud by six»).

Слово «yegg» «злочинець, вбивця», вельми споживане в американському сленгу. В австралійському сленгу це слово означає «ледача людина»: «Oh, he's a yegg, mucking about all the time».

Слова регіональних варіантів сленгу іноді трансформуються у сленг метрополії, хоча в цих випадках слова або є вельми нестабільними елементами лексики, або маловживаними лексемами, як правило, які замінюються у живій мові відповідними синонімами англійського сленгу (наприклад yegg, зареєстроване в Англії 1931р.). Такі вислови не входять до англійського літературного стандарту та залежать від зовнішніх впливів.

Різні локальні стандарти проявляють неоднакові можливості надбання і засвоєння ареально диференційованих сленгових елементів. У діяхронічному плані тут важливо відзначити, перш за все, наступну обставину: у формуванні американського усного літературного стандарту велику роль відігравали не тільки елементи англійської літературної норми XVII ст., а й лексичні елементи англійського сленгу та діалектної мови тієї епохи (як відомо, перші американські поселенці походили з найрізноманітніших графств Англії).

Багато специфічних американських слів, що увійшли в американський стандарт у ранній період його формування, ніколи не були літературними в англійській мові й фіксуються в перших сленгових словниках, що з'явилися в Великобританії (Ф. Гроус, А. Баррер і Ч. Леланд, Дж. Хоттей і ін.). Наприклад: «chor» (чудовий), «dude» (піжон), «to faze» (бентежити), «to flunk» (провалитися на іспиті), «to gouge» (обманювати), «scatter» (кімната), «shoat» (свиня), «to swar» (змінюватися), «to twig» (розуміти), «to wangle» (домогтися) і т. п.

Попри певну спільність, локальні варіанти сленгу у своїй сукупності не утворюють єдиної системи; зміни на тому чи іншому рівні будь-якого регіонального різновиду сленгу, як правило, не відтворюються на інших місцевих варіантах і на відповідному мовному стандарті. Постійне міжрегіональне контактування і взаємна інтерференція мовних елементів сленгу – під впливом місцевих діалектів англійської мови в США, Канаді та Австралії, а також у результаті поєднання мов того ладу (наприклад, індійська з різними європейськими мовами в США) – зазвичай тягнуть за собою ареально різний (кількісний та якісний) розподіл закономірностей сленгу.

**Висновки.** Загальний англійський мовний стандарт не відповідає повністю іншим регіонально обмеженим мовним стандартам (американським, австралійським та ін.). Елементи, які є нормою в стандартній англійській мові США, можуть бути сленгом для англійців; навпаки, англійські сленгові елементи можуть бути невід'ємною частиною мовного стандарту США, Австралії, Канаді та інших країн. Внаслідок цього і співвідношення того чи іншого ареального варіанту сленгу з місцевою мовною нормою не є однорідним і однаковим по всій англійській мовній лексиці: той чи інший територіально обмежений стандарт в силу різних причин мовного, етнічного та історичного характеру може мати більший чи менший ступень близькості для місцевого або периферійного варіанту сленгу.

З іншого боку, різні регіональні різновиди сленгу можуть породжувати неоднакові можливості взаємного контактування і проникнення в літературну мову (селективність), і, крім того, неоднакову стабільність своїх конститутивних елементів.

## АНГЛІЙСЬКИЙ СЛЕНГ ЯК КУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

Англійський сленг є інтеграційною складовою та значущим компонентом англійської мови, що є безумовною і невід'ємною частиною культури англійської лінгвокультурної спільноти.

Аналіз структурного складу американських нестандартних фразеологічних одиниць підкреслює, що він є однотипним зі структурним складом літературних фразеологічних одиниць англійської мови. Їх відмінність полягає у більш вираженому образному, емоційно-оцінному навантаженню нестандартних фразеологічних одиниць, при цьому культурна значуща інформація, передана ними, втілюється в культурно-національній конотації фразеологічних одиниць.

У роботі підкреслюється національно-культурна специфіка сленгових одиниць англійської мови. У зв'язку з тим, що одним із завдань лінгвокультурології є виділення культурної значущості мовних одиниць, наведені в роботі приклади англійського сленгу розкривають функціонування культурної конотації сленгізмів і культурно значущої інформації, що передається лексичними та фразеологічними одиницями сленгу. Ця функція сленгових одиниць походить із призначення самого знаку – передавати інформацію, бо знак обумовлений комунікативною потребою носіїв мови.

Фразеологія природних мов завжди привертала велику увагу дослідників, результатом чого є поява великої кількості наукових праць у вигляді статей, монографій, дисертацій і т. п. Але водночас ця тема залишається актуальною, адже її різні аспекти потребують більш поглибленого аналізу, наприклад питання нестандартної фразеології.

Фразеологічні одиниці сленгу з'являються спочатку на периферії лексико-семантичної системи мови, і якщо вони висловлюють життєво необхідні для лінгвокультурної спільноти поняття, можуть переходити з периферії в центр. «Нові лексичні одиниці розташовуються на периферії мовної системи, а саме, на самому кордоні; якщо ж вони позначають важливу для суспільства реалію, тоді вони можуть проникати в центр мовної системи, попри те, що вони раніше рідко застосовувалися» [5, с.96]. У системі мови відбувається постійна міграція словникових одиниць у напрямках: периферійні пристрої – центр, центр – периферія мовної системи.

Фразеологія національної мови, як стандартної, так і нестандартної, є відображенням життя певного народу, його побуту, культури, традицій, вірувань, міфів і т. п. У сучасній лінгвістиці з цього питання існують дві протилежні точки зору. З одного боку, більшість дослідників стверджують, що ідіоматика – це «свята святих національної мови», в якій належним

чином маніфестується дух і своєрідність нації [3, с. 22]. З іншого боку, йдеться про відмову від використання поняття національно-культурної специфіки лексем (як окремих слів, так і фразеологізмів) [1].

Слід зазначити, що в усіх розвинених природних мовах існують одиниці, що передають стан людини, її поведінку у критичних ситуаціях, коли вона відчуває біль або знаходиться у ситуації великих неприємностей, але тільки в американському загальному сленгу ця ідея передається за допомогою фразеологічних одиниць, наприклад: «bite on the bullet» – зціпити зуби, боротися, терпіти біль, горе; прийняти неприємності й спробувати жити з ними та т. п. Походження зазначеної фразеологічної одиниці пов'язано з проведенням складних операцій на поранених у польових умовах під час військових дій, яким через відсутність анестезії доводилося «bite the bullet» – кусати кулю. Зараз цей вислів став стандартним і широко вживається у мові. Наприклад:

«Keep up the fight, Pardner. Do not let them make you bite the dust, just bite the bullets» [5, с. 44].

Переклад: «Воюй, Парднер. Не дай їм зламати тебе, просто тримайся».

After asking Congress to «bite the bullet» and pass his proposed 10 per cent income tax surcharge, the President himself bit the bullet by agreeing to a much larger accompanying spending reduction that he believed was in the national interest [7, с. 110].

Переклад: «Після того, як Президент попросив Конгрес зціпити зуби і прийняти його пропозицію про 10-відсотковий податок на додану вартість, йому самому довелося піти на поступки, погодившись на набагато більше скорочення витрат, що, як він вважає, робиться в інтересах нації».

З іншого боку, національно-культурна специфіка вираження поняття безумовно присутній і у словосполученні «when the eagle flies» – коли виплачуються гроші, заробітна плата – «eagle day». Таке значення пов'язане із зображенням орла на частини американських грошей. Специфіка відображується саме у способі передачі цього поняття, а не в його унікальності, бо гроші платять не тільки у США, наприклад:

«The Eagle flies on Friday, and Saturday I go out to play. Do not forget the eagle flies today» [6, с. 112].

Переклад: «Гроші платять у п'ятницю, а в суботу я виїду пограти. Не забудь, що зарплата сьогодні».

Демократизація англійської мови призводить до зростаючої взаємодії літературного стандарту і нестандартної фразеології, тісного їх переплетіння, активного використання американської нестандартної фразеології у засобах масової комунікації, у художній літературі та у повсякденній розмовній мові. За своєю структурою вони нічим не

відрізняються від стандартних фразеологічних одиниць. Тобто фразеологічні одиниці сленгу не мають певних особливих структурованих параметрів, які дали б право на виділення специфічних засобів побудови сленгових фразеологізмів в американському варіанті англійської мови. Всі вони побудовані за структурними моделями, відповідно стандарту англійської мови.

Широке поширення моделі «дієслово + іменник» і її різновидів, широко представленої в сленгу, можна пояснити широкою полісемією англійських дієслів, яка є основою варіативності фразеологічних одиниць. Фразеологічний фонд сленгу зростає завдяки семантичним змінам словникових словосполучень і сленгу. Значення фразеологічної одиниці сленгу можна зрозуміти повністю, беручи до уваги структурні особливості цих одиниць і типи залежності між компонентами. Проблема діапазону варіативності сленгових фразеологічних одиниць безпосередньо пов'язана зі співвідношенням стійкого і мінливого в їх структурі та семантиці. Варіативність фразеологічних одиниць вичерпується при повній втраті зв'язку з її первинною формою і значенням.

Мова як соціальне явище є дзеркалом, в якому відображується все розмаїття швидкоплинного життя на всіх його рівнях, фіксується розвиток процесу класової диференціації суспільства. Аналіз фразеологічних одиниць сленгу показує, що фразеологія дозволяє виявити специфічні риси певної лінгвокультурної спільності, ставлення її членів до життя, роботи, політичних і соціальних подій, явищ. Фразеологія сленгу є соціально обумовленою мікросистемою, що існує в макросистемі фразеології американського варіанту англійської мови.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Балі Ш. Французька стилістика. Москва: Видавництво іноземної літератури, 1961. 396 с.
2. Беляєва Т. М. Нестандартна лексика англійської мови. Ленінград: Вид-во Ленінградського університету, 1985. 251 с.
3. Гак В. Г. Істина і люди. Логічний аналіз мови: Істина і істинність у культурі і мові. Москва: Наука, 1995. 211 с.
4. Дешерієв Ю. Д. Соціальна лінгвістика. Москва: Наука, 1977. 61 с.
5. Bock Ph. K. Social structure and language structure. In: Readings in the sociology of language. New York: 1968, 603 p.
6. McKnight G. H. Modern English in the Making. New York, 1993. 449 p.
7. Partridge E. Slang Today and Yesterday. London, 1960. 476 p.



*Роман В. В., Дорохова Н. Ю.*

## **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УСНОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ У СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ**

У наш час існує чимало методів і технологій викладання англійської мови – як традиційних, так і новітніх; вибір новітніх методів навчання зумовлюється знанням інноваційних технологій. Ефективність їх застосування залежить від того, чи підібрані вони відповідно до тих завдань, які можуть успішно розв'язуватися з їх допомогою. Певною мірою здолати труднощі та успішно виконати завдання, що об'єктивно постають перед сучасною школою на шляху її реформування, можна за допомогою сучасних методів, форм і засобів навчання, збалансоване використання яких у комплексі з традиційними ефективними допоможе досягти визначених освітніх цілей. До них належать інтерактивні технології, які, на наш погляд, найбільш ефективно забезпечують комунікативні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, сприяють утвердженню партнерських стосунків [6, с. 28]. Проблемам застосування в навчальному процесі інтерактивних методик присвячені роботи Т. К. Полоньської, О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, В. Г. Редько та ін.

Широке використання технологій інтерактивного навчання у змісті шкільних підручників з іноземних мов певною мірою є показником їхньої ефективності. Основними критеріями ефективності застосування інтерактивних видів діяльності, що представлені в їх змісті, є: мотивація до навчання, пізнавальна активність, активізація мислення, активна інформативність, співпраця у колективі, результативність, якість засвоєння іншомовного навчального матеріалу й уміння доцільно використовувати його у практичній діяльності та обирати траєкторію власного навчання (засоби і форми, диференціація зусиль і часу, готовність до оволодіння змістом навчання залежно від умов, у яких виконується робота), здатність об'єктивно проводити діагностику рівня власних навчальних досягнень і, за необхідності, виробляти план їх удосконалення. Таким чином, інтерактивні технології у навчанні іноземних мов можна розглядати як творчі види діяльності. Це свого роду комунікативні завдання, що інтегрують знання, уміння, компетенції та досвід учнів у засвоєнні ними мовного і мовленнєвого матеріалу з різних сфер і тем спілкування. Вибір методу кожним конкретним педагогом базується на аналізові педагогічної ситуації. На визначенні методу навчання ІМ обов'язково позначиться, наприклад, кількість часу, відведеного на навчальний предмет або окрему тему; рівень підготовленості учнів, їхні вікові особливості; рівень підготовленості самого вчителя, матеріальне забезпечення навчального закладу. Вивчивши комплекс умов, педагог приймає рішення про використання у своїй роботі того або іншого методу. Зупинимось на тих

методах, які, відповідають найбільш адекватними цілям і завданням сучасної іншомовної освіти у старшій школі [3; 4; 5].

*Навчання у співпраці (Cooperative Learning)*. Метод використання малих груп учнів у реальному або віртуальному (при дистанційному навчанні) класі. Вирішення навчальних завдань передбачає таку організацію навчального процесу, при якій усі члени групи є взаємопов'язаними і взаємозалежними, і при цьому достатньо самостійними в оволодінні матеріалом і вирішенні завдань. Навчання у співпраці – це спільне дослідження, у результаті якого школярі працюють разом, колективно конструюють і продукують нові знання, а не споживають їх уже в готовому вигляді. Метою навчання є не предметні знання, а компетенції, причому не лише комунікативна, а всі в комплексі.

*Навчання в команді (Student Team Learning)*. Цей метод приділяє особливу увагу «груповим цілям» (team goals) та успіху всієї групи (team success), котрі можуть бути досягнуті лише в результаті самостійної роботи кожного члена групи (команди) у постійній взаємодії з іншими членами цієї ж групи при роботі над темою/проблемою/питанням, які належить вивчити. Уся група зацікавлена в засвоєнні навчальної інформації кожним її членом, оскільки успіх команди залежить від внеску кожного у спільне вирішення поставленої проблеми.

*Індивідуально-груповий підхід (Student Teams Achievement Divisions)*. Метод є ефективним для засвоєння нового матеріалу. У межах цього методу учні діляться на групи з чотирьох чоловік. Після пояснення матеріалу вчителем організується робота з формування орієнтувальної основи дій для кожного школяра: учням пропонується обговорити матеріал у групах, розібратися в ньому. Завдання з перевірки розуміння нового матеріалу виконується або частинами, коли кожен учень виконує свою частину завдання, або за принципом «вертушки», коли кожне наступне завдання виконується іншим школярем. Після виконання завдання всіма групами учитель організує обговорення роботи над ним, потім учням пропонується тест на перевірку розуміння й засвоєння нового матеріалу, диференціюючи складність та обсяг завдань для сильних і слабких учнів. Завдання тесту виконується не в групах, а індивідуально, і робота кожного учня оцінюється персонально.

*Індивідуалізація навчання в командах (Team Assisted Individualization)*. Суть методу полягає в тому, що учні отримують персональні завдання за результатами проведеного тестування і далі працюють індивідуально, у своєму темпі, але в межах команди. Різні команди можуть працювати над різними завданнями. Члени команди допомагають один одному при виконанні індивідуальних завдань. Після закінчення теми проводиться підсумковий тест, де кожен виконує його індивідуально. Тести оцінюються самими школярами, котрі були спеціально відібрані на ролі оцінщиків. Кожного тижня вчитель відзначає

кількість тем і завдань, виконаних командою, успішність їх виконання у класі і вдома. Найефективніше цей спосіб проявляє себе при роботі над домашнім читанням, більша частка роботи приходить на домашні завдання, а на уроці лише обговорюються питання, пов'язані з прочитаним текстом. Таким чином економиться велика кількість навчального часу на уроці.

*Командно-ігровий підхід навчання в команді на основі гри (Teams Games Tournament).* У межах цього методу вчитель спочатку пояснює новий матеріал, а потім організує групову роботу, але замість індивідуального тестування кожного тижня проводяться змагальні турніри між командами. Завдання диференціюються за складністю й обсягом залежно від того, якого рівня школярі знаходяться за столом. Команда, яка набрала найбільшу кількість балів, стає переможцем турніру. Завданнями для «турнірних столів» на уроках іноземної мови можуть бути граматичні і лексичні тести, завдання за прочитаними текстами, завдання соціолінгвістичного характеру, полілоги учасників турнірного столу.

*«Пилка» або «Ажурна пилка» (Jigsaw).* Це ще один варіант організації освітньої діяльності в малих групах: учні об'єднуються в групи по чотири-шість чоловік і працюють над навчальним матеріалом, який розбито на фрагменти – логічні або смислові блоки. Наприклад, працюючи над темою «Подорож», матеріал можна розділити на декілька смислових блоків: *подорож літаком, потягом, морем, автомобілем* тощо, або ж організувати його іншим чином, виділивши такі підтеми: *вибір маршруту, замовлення квитків, бронювання готелю* тощо. Кожен член групи займається пошуком та опрацюванням своєї інформації. Потім учні, які вивчають одне й те ж питання, але працюють у різних групах, зустрічаються й обмінюються інформацією як експерти з цього питання. Після чого вони повертаються у свої групи і навчають усього нового, що вони взнали самі, інших членів групи. Ті, у свою чергу, доповідають про свою частину завдання. Єдиний шлях засвоїти матеріал усіх фрагментів – уважно слухати своїх партнерів по команді і фіксувати в різних формах інформацію. Учні зацікавлені, щоб їхні товариші добросовісно виконали своє завдання, оскільки це може відобразитися на загальній оцінці. Звітують із всієї теми кожен окремо і вся команда. Варто зазначити, що ставити запитання до тих, хто звітує, може не тільки вчитель, але й члени інших команд, притому що члени групи мають право доповнювати відповідь свого товариша, і такі доповнення йдуть до загального заліку.

*Навчаємось разом (Learning Together).* Відповідно до концепції цієї методики клас розбивається на однорідні за рівнем навченості групи по трое-четверо учнів. Кожна група отримує якесь одне завдання, котре є частиною іншого, масштабнішого завдання, над яким працює увесь клас. Наприклад, при вивченні теми «Подорож» кожна група відповідає за певну частину маршруту: *складання культурної програми, замовлення квитків,*

*бронювання готелю* тощо. Групи спілкуються між собою, уточнюючи деталі подорожі, пропонуючи свої варіанти. Якщо врахувати, що всю лексику з теми вже засвоєно на попередніх уроках, то акцент у груповій роботі робиться на мовленнєвій діяльності, комунікативній практиці учнів. Саме тому особливу увагу слід приділяти питанню комплектування груп із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожного учня та розробленню завдань для кожної конкретної групи. Таким чином, група виконує подвійну роль: з одного боку, досягнення чисто навчальної, пізнавальної мети, а з іншого, – соціально-психологічної: учні навчаються культури спілкування один з одним, здобувають досвід толерантності і взаємодопомоги.

*Метод проектів.* Це комплексний метод, що дозволяє будувати навчальний процес, виходячи з інтересів учнів, дає їм можливість проявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї навчально-пізнавальної діяльності, результатом якої є створення певного продукту або явища. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних, творчих інтересів учнів та їхнього критичного мислення, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Цей метод завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, котру школярі виконують протягом певного відрізка часу. Метод проектів органічно поєднується з методом навчання у співпраці.

Конкретна реалізація цілей навчання іноземної мови у старшій школі спрямована на подальший розвиток іншомовної комунікативної компетентності (мовної/лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної, соціолінгвістичної, загальнонавчальної), що передбачає не лише оволодіння сумою деяких іншомовних знань, умінь і навичок, а також здатність школярів застосовувати ці знання й уміння в реальних життєвих ситуаціях. До базових компонентів профільного навчання іноземної мови можна віднести елективні курси, професійну орієнтацію, учнівське мовне портфоліо.

Сучасні методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Для учнів старшої школи такими є інтерактивні методи навчання, що дозволяють розв'язувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, метод проектів, рефлексивні методи (інтелект-карта, сінквейн, кластер) тощо.

Описані види навчальної діяльності учнів у процесі оволодіння ними іноземною мовою за своїм змістом і формами виконання різнобічно сприяють формуванню іншомовного комунікативного досвіду, забезпечують активне використання мови як важливого засобу спілкування. Отже, успішна реалізація навчання учнів старшої школи (створення нормативно-правової бази, навчально-методичного

забезпечення, фінансування тощо) потребує системної і дієвої співпраці всіх учасників навчально-виховного процесу.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Європейське Мовне Портфоліо: метод. вид. / уклад. О. Карп'юк. Тернопіль: Лібра Терра, 2008. 112 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання: наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / Редько В. Г., Полонська Т. К., Басай Н. П. [та ін.]. Київ: Педагогічна думка, 2013. 360 с.
4. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи. Київ: Педагогічна думка, 2014. 80 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
6. Редько В. Г. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 28–36.

*Роман В. В., Коротенко В. П.*

#### **ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Формування іншомовної ЛК в учнів загальноосвітніх навчальних закладів спрямоване на оволодіння ЛО у відповідності з відібраними темами і сферами спілкування. У *старшій школі* систематизується й узагальнюється мовний досвід учнів, набутий ними на попередніх ступенях вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Зміст освіти диференціюється відповідно до профілю навчання. З'являються професійно спрямовані ЛО відповідно до певної галузі знань. Збільшується робота з формування пасивного лексичного мінімуму у процесі самостійного читання. Зростає питома вага самостійної роботи учнів з новою лексикою, удосконалюються прийоми користування двомовними та одномовними словниками [1, с. 219–220].

Дослідники умовно виділяють певні етапи становлення іншомовної лексичної компетенції, під якою розглядають процес формування здібності учнів вирішувати комунікативні завдання, націлені на практичне використання іншомовної лексики в комунікативній діяльності, опираючись на набуті знання, навички та вміння (О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєва, В. Г. Редько, А. Н. Шапов). У процесі оволодіння ІЛК виділяють такі етапи:

1) *етап ознайомлення* учнів з новими ЛО, на якому відбувається формування знань про лексичну систему ІМ, правил користування нею, семантизація ЛО (розкриття значення ЛО), демонстрація особливостей її використання; 2) *етап автоматизації* дій учнів з новими ЛО (формування навичок), яка відбувається на рівні: а) *словоформи, вільного словосполучення, фрази/речення*, б) *понадфрази* (діалогічної або монологічної єдності) і мінітексту.

Формування мовленнєвих лексичних навичок здійснюється за допомогою удосконалення дій учнів з ЛО у ситуативному вживанні засвоєних ЛО при висловлюванні своїх думок в усній формі (говоріння) та письмовій формі (письмо), а також контекстне розуміння ЛО при читанні та аудіюванні. До навчання нових ЛО історично склалося чотири підходи: *інтуїтивний, свідомо-зіставний, функціональний, інтенсивний*.

В *інтуїтивному* підході семантизація здійснюється шляхом встановлення безпосереднього зв'язку слово-значення без опори на рідну мову (РМ); автоматизація – шляхом багаторазового відтворення, імітації умов оволодіння РМ; активізація ЛО здійснюється в умовах, наближених до природного спілкування.

*Свідомо-зіставний* підхід передбачає розкриття значення та форми, а не особливостей застосування ЛО; автоматизація здійснюється шляхом зіставлення з РМ, перекладу, некомунікативних вправ, відповідей на запитання; самостійність висловлювання з використанням ЛО обмежується навчальним завданням.

*Функціональний* підхід пропонує розкриття функції та значення через контекст, створення мотивації до використання ЛО; автоматизація відбувається шляхом самостійного вибору та комбінування ЛО у процесі оформлення думки; засвоєння форми, значення і функції відбувається взаємопов'язано. Для цього підходу характерне використання умовно-комунікативних вправ. Застосування нових ЛО відбувається під час виконання комунікативних вправ.

В *інтенсивному* підході відбувається багаторазове пред'явлення великого обсягу ЛО у полілозі; використовується перекладна і безперекладна семантизація; відтворення ЛО відбувається у контексті, імітація – з використанням паралінгвістичних засобів, автоматизація – в умовах керованого спілкування. Учні застосовують нові ЛО шляхом розігрування етюдів, імпровізації у різних обставинах.

Розглянемо детальніше зміст етапів, за якими доцільно організувати навчання нових ЛО. 1) *Ознайомлення* з новими ЛО (орієнтувально-підготовчий етап формування лексичної навички). На цьому етапі відбувається усвідомлення лексичної системи ІМ у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею; сприйняття й осмислення нових ЛО через семантизацію. Можливими способами семантизації є: розповідь, бесіда, окремі ситуації, самостійне ознайомлення

зі словом (читання або прослуховування тексту). Вчитель спонукає учнів до пізнавальної діяльності, презентує нову лексику у контексті, чітко і правильно вимовляючи нові ЛО, оскільки перше запам'ятовування форми є психологічно настільки сильним, що його наступне коригування є заважким, а інколи й неможливим. 2) *Способи семантизації* поділяють на дві групи: перекладні та безперекладні. До *перекладних* способів відносять: – *однослівний переклад, багатослівний переклад, пофразовий переклад, тлумачення значення і / або пояснення ЛО рідною мовою*. До *безперекладних* способів розкриття значень іноземних ЛО відносяться: 1) *наочна семантизація* шляхом демонстрації предметів, малюнків, жестів, рухів тощо; 2) *мовна семантизація* за допомогою: а) контексту, ілюстративного речення / речень; б) зіставлення однієї ЛО з іншими відомими ЛО іноземної мови – за допомогою антонімів і зрідка синонімів; в) *дефініції* – опису значення нової ЛО за допомогою уже відомої; г) *тлумачення значення ЛО іноземною мовою*.

Вибір способу семантизації залежить від ряду факторів, насамперед від лінгвістичних особливостей самої ЛО: її форми, значення, сполучуваності, збігу або розбіжності з ЛО рідної мови, належності ЛО до активного чи пасивного мінімуму. Так, ЛО, що виражають абстрактні поняття, недоцільно семантизувати за допомогою унаочнення або ілюстративного речення, а ЛО, що виражають поняття, які відсутні в рідній мові учнів, – за допомогою однослівного перекладу. Якщо значення ЛО повністю збігається в іноземній і рідній мовах або значення іноземної ЛО є ширшим, ніж у рідній мові, найбільш доцільним прийомом семантизації ЛО є переклад. Якщо ж рідний еквівалент може створити хибні асоціації, доцільно доповнити переклад поясненням.

Обираючи спосіб семантизації, необхідно також брати до уваги ступінь навчання, вікові особливості та мовну підготовку учнів (психолого-педагогічні фактори). Семантизація нових ЛО активного мінімуму здійснюється учителем, а незнайомі слова, що належать до пасивного мінімуму, можуть бути семантизовані учнями самостійно за допомогою словника. На початковому ступені переважають такі способи семантизації як наочність та однослівний переклад, а на старшому можна застосувати дефініцію або тлумачення ІМ тощо. Оптимальність того чи іншого способу семантизації конкретної ЛО у конкретних умовах визначається його економічністю і надійністю: чим менше зусиль і часу потрібно для розкриття значення нової ЛО, чим точніше розуміння учнями його значення, тим краще обрано спосіб семантизації.

У багатьох випадках доцільно об'єднувати два чи більше способів, наприклад, вербальну наочність (контекст) та невербальну (малюнок, рухи, жест тощо). Таку можливість дає вчителю розповідь з елементами бесіди, яка включає нові ЛО. Перед новою ЛО вчитель трохи уповільнює темп мовлення і виділяє нову ЛО інтонацією. Потім, в залежності від факторів,

про які йшлося раніше, семантизує нове слово тим чи іншим способом і продовжує свою розповідь, час від часу залучаючи учнів до бесіди у межах їх мовних можливостей.

На етапі *застосування* (варіативно-ситуативний етап формування лексичної навички, за С. П. Шатіловим) здійснюється відтворення ЛО на рецептивному і продуктивному рівнях. Учитель створює умови для спілкування в усній і письмовій формі з використанням нових ЛО. Учні вживають нову лексику у мовленні у відповідності з поставленою комунікативною ситуацією спілкування.

На кожному етапі необхідно застосувати інтерактивні методи навчання, щоб підвищити якість засвоєння навчального матеріалу учнями, сформувані у них пізнавальну активність та здатність самостійно здобувати нові знання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2012. 224 с.

3. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 4. С. 19–21.

*Роман В. В., Питта О. А.*

### **ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ СЕРЕДНЬОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [3] визначені пріоритетні напрями викладання іноземної мови, що спрямовують діяльність вчителя на формування в учнів комунікативної компетенції. Однією зі складових комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція, яку слід розуміти як систему уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країн, мова якої вивчається, а також систему навичок та вмінь адекватно поводитися, використовуючи ці знання. Вона визначається як засвоєння культурних та духовних цінностей свого та інших народів і є інструментом виховання особистості, орієнтовної на полікультурне спілкування, яка усвідомлює взаємозалежність і цілісність світу, необхідність міжкультурного співробітництва для розв'язання глобальних проблем [3, с. 181]. Проблема формування соціокультурної компетенції у процесі навчання іноземної



мови розглядається багатьма вченими, методистами в процесі навчання усного іншомовного спілкування (І. В. Алексеєнко, В. М. Біла, Л. В. Калініна, В. О. Калінін).

Формування соціокультурної компетентності учнів здійснюватиметься шляхом паралельного і взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Відповідно до їхніх вікових особливостей відбуватиметься перехід на продуктивні види роботи, які спонукатимуть учнів до творчого мислення, розвитку самостійності у визначенні мовного оформлення мовленнєвих дій і вибору способів їх засвоєння [1, с. 143–144]. Основними складовими частинами соціокультурної компетентності є культурознавча та лінгвокультурознавча, соціальна, соціолінгвістична та країнознавча компетенції. Якщо перераховані складові сформовані на належному рівні, то це дає змогу учню легко орієнтуватися в іншомовному середовищі, швидко адаптуватися до нього та конструктивно вирішувати перешкоди, які виникатимуть у процесі міжкультурної комунікації. Оволодіння школярами соціокультурною компетентністю передбачає засвоєння необхідного рівня соціокультурних знань, подальше формування навичок і вмінь узгоджувати свою поведінку відповідно до цих знань [4].

Соціокультурна компетентність формується як фонові знання, як загальнокультурна обізнаність комуніканта із світовою історією, географією, літературою, мистецтвом тощо, знання про предмети, явища, факти суспільно-культурного життя, загальноприйняті у певній мовній громаді норм етикету, або комунікативні моделі поведінки (вербальні і невербальні). Учні *старшої школи* продовжують знайомство із країною (країнами) мови, яку вивчають, у них створюється система світоглядних, країнознавчих, культурознавчих, естетичних, етичних та історичних відомостей про країну і її культуру. Учні повинні розуміти й адекватно інтерпретувати культурознавчу і соціокультурну інформацію, отриману з різних джерел; виділяти й розуміти соціокультурні факти в автентичних художніх текстах, співвідносити й узагальнювати їх; враховувати соціолінгвістичні і соціокультурні особливості мовленнєвої поведінки у процесі спілкування у межах програмних тем; знаходити, аналізувати й усвідомлювати відображені у мові деякі особливості культури і менталітету, норм і стандартів поведінки; оволодівати найпростішими стратегіями вирішення міжкультурних непорозумінь [6]. На цьому ступені навчання, як і на попередньому, учитель також допомагає учням розвивати соціокультурну спостережливість і рефлексивне мислення, звертаючи їх увагу на культурні і мовні відмінності, вчить адекватно розуміти й оцінювати поведінку, дії, думки, почуття і точки зору зарубіжних однолітків, не приписуючи їм свої очікування, оцінки і характеристики, зумовлені власною культурою, і долати, таким чином, вже існуючі стереотипи та упередження. Набуття культурологічних фонових знань

повинно стати невід'ємним складником змісту навчання іншомовного спілкування учнів 10–11-х класів, вони передбачають: 1) знання старшокласниками загальноприйнятих у країні, мова якої вивчається, найтипівіших норм поведінки (етикету) або комунікативних моделей поведінки; 2) знання культурних реалій [3].

Успішною запорукою формування соціокультурних знань є правильно підібраний НМК, який знайомить учнів із соціокультурними, соціальними та соціолінгвістичними особливостями у межах тем, що опрацьовуються. Якщо такої інформації в НМК недостатньо або бракує, учитель надає її сам. Так, наприклад, при опрацюванні теми “*Транспорт*” учнів слід проінформувати про всі види транспорту та особливості їх використання у країнах виучуваної мови (наприклад у тексті для читання), наголосивши на відмінностях від користування транспортом в Україні. Важливо передбачати як фактологічну інформацію, наприклад, який вид транспорту найпоширеніший, які найбільші аеропорти країни, яким авіалініям віддають перевагу тощо, так і інформацію соціокультурного побутового характеру, яка, можливо, знадобиться учням під час перебування за кордоном (як користуватися метро, як виглядають жетони або білети, чи варто купувати проїзний квиток на час подорожі, якою є схема метро і як краще дістатися до деяких визначних місць, на якій відстані слід стояти у черзі на зупинці автобуса, які види вагонів бувають у потягах тощо) [5].

Соціокультурна інформація дуже різноманітна і багатогранна, адже вона торкається усіх сфер життя. З огляду на це необхідно використовувати додаткові аутентичні матеріали, наприклад: художні тексти (особливо нариси про подорожі носіїв мови в інші країни або іноземців у країну, мова якої вивчається), відеофільми, записи радіо і телепередач, газети, журнали, прагматичні тексти (буклети, оголошення, меню, реклами, білети, програми тощо), тексти з Інтернет ресурсів (країнознавчу інформацію автентичних сайтів, блоги, чати, довідники тощо).

Для формування й розвитку соціокультурної компетенції учнів у процесі вивчення англійської мови застосовуються певні форми та методи, зокрема: 1) *порівняльний метод*, що базується на контрастах і який містить у собі різноманітні дискусії. У класі обговорюються традиції, звичаї країни, мова якої вивчається у порівнянні з рідною культурою; 2) *«метод критичних випадків»*, що ставить за мету висвітлити різницю між вербальним та невербальним спілкуванням; згідно з цим методом учням пропонується опис ситуації, коли співрозмовники неправильно розуміють один одного у спілкуванні через різницю в культурі та ментальності; 3) *метод «короткого викладення культурних аспектів»* сконцентрований на одній із різниць у культурі двох країн, таких як, наприклад, різниця між покупцями у Великобританії та Україні; 4) *використання автентичних*

пісень на уроках англійської мови; 5) проведення нетрадиційних уроків під час вивчення свят і традицій англомовних країн; 6) навчання мовленнєвого етикету та розмовної англійської мови; 7) використання таких автентичних текстів, як меню, оголошення, реклама; 8) рольові ігри; 9) використання автентичного відеоматеріалу. При виборі форм та методів роботи, учителю слід ураховувати вікові та індивідуальні особливості учнів старшої школи. Беззаперечно, що найоптимальнішими формами для реалізації процесу формування іншомовної соціокультурної компетентності, зокрема оволодіння школярами знаннями про національну культуру та менталітет, що пов'язані з різноманітними сферами, перш за все побутом та сім'єю, а також уміннями користуватись цими знаннями у міжкультурному спілкуванні, є *інтерактивні форми навчання* (навчально-мовленнєві ситуації, рольові ігри, проектна робота та ін.). Однак, при цьому можуть бути використані певні прийоми автономізації навчальної діяльності, які посилюють мотивацію навчання школярів, активізують їх пізнавальні можливості, які особливо необхідні для формування соціокультурної спостережливості як параметру соціокультурної компетентності [2]. Доцільним вважається при роботі з учнями старшої ланки використовувати такі методи та форми роботи, як: рольові ігри, що характеризуються посиленням особистої причетності до всього, що відбувається; порівняльний метод з обговоренням та висловленням власної думки; автентичні багатофункціональні пісні філософського, побутового, інтимного забарвлення; використання автентичного відеоматеріалу та текстів; навчання мовленнєвого етикету; проведення нетрадиційних уроків [5, с. 195].

Наведемо приклади соціокультурних завдань у світлі профільного навчання. Для зазначеного профілю цікавим буде виконання пошукових завдань. Соціокультурні пошукові завдання пізнавального, ігрового або творчого характеру спонукають учнів до пошуку необхідної соціокультурної інформації або пошуку самостійного рішення соціокультурних проблем в іншомовних мовленнєвих ситуаціях. Такі завдання посилені для учнів профільної школи, які мають достатній мовний запас, мовленнєвий досвід, гарно розвинуті мовленнєві операції (порівняння, синтез, аналіз, абстрагування, узагальнення, систематизація), так необхідні під час зіставлення різних культур у різноманітних видах інтелектуальної діяльності. Крім цього, пошуково-пізнавальні соціокультурні завдання передбачають виконання індивідуальних або пізнавальних навчальних дій, пов'язаних з майбутньою спеціальністю учнів на основі автентичних соціокультурних матеріалів з подальшим узагальненням й обговоренням усім класом. Пізнавальний компонент завдання вимагає від учня виконання пізнавальної дії, спрямованої на розширення його загального і лінгвокраїнознавчого кругозору, ознайомлення з соціокультурними реаліями англомовного світу.

Використання таких завдань створює передумови для реального поєднання іншомовної комунікативної практики учнів у сфері їх майбутньої професійної діяльності з інтенсивною інтелектуальною діяльністю пізнавального або цілісно-орієнтованого характеру. *Наприклад*: Read about the freak weather conditions in the USA and find out their most peculiar features. Do some individual research about the survival skills necessary in a tornado situation. Say what freaks of nature are common for Ukraine. Tornadoes are storms with very strong turning winds and dark clouds. These winds are perhaps the strongest on the earth. They reach speeds of 300 miles per hour. The dark clouds are shaped like a funnel – wide at the top and narrow at the bottom. The winds are the strongest in the centre of the funnel. Tornadoes are especially common in the United States, but only in certain parts. They occur mainly in the central states. A hot afternoon in the spring is the most likely time for a tornado. Clouds become dark. There are thunder, lightning, and rain. A cloud forms a funnel and begins to twist. The funnel moves faster and faster. The faster the winds, the louder the noise. Tornadoes always move in the northeastern direction. They never last longer than eight hours. A tornado's path is narrow, but within that narrow path a tornado can destroy everything. It can smash buildings and rip trees. Tornadoes can kill people as well. The worst tornado swept through the states of Missouri, Illinois and Indiana in 1925, killing 689 people. Modern weather equipment now makes it possible to warn people of tornadoes. People have a much better chance to protect themselves. But nothing can stop tornadoes from destroying everything in their path [5, с. 194].

Дослідження показують [2, с. 196–197; 5]: щоб забезпечити зацікавленість учнів у вивченні іноземної мови та вищий рівень її засвоєння, доцільно використовувати соціокультурний матеріал з наступних сфер: 1) навчально-професійна сфера спілкування (оголошення щодо працевлаштування; розклад уроків; вирізки з газет і журналів про систему освіти, шкільні проблеми; рекламні проєкти різних навчальних центрів (курси іноземної мови, підвищення кваліфікації); програми різних заходів (музичних, образотворчих, спортивних); 2) соціально-культурна сфера спілкування (запрошення на виставки, концерти, у музеї; програми екскурсій, турів, розваг під час літнього відпочинку; вхідні квитки на видовищні заходи; репродукції художніх творів; рекламні проспекти, довідники з ілюстраціями визначних пам'яток, карти-плани міст; програмки й афіші спектаклів, концертів, фестивалів, масових видовищ); 3) побутова сфера спілкування (предмети побуту; реклами готелів, кемпінгів, перукарень; схеми-плани всіх видів транспорту; проїзні квитки всіх видів транспорту; рахунки для оплати різних видів послуг); 4) торгово-комерційна сфера спілкування (реклами різноманітних товарів; запрошення-реклами в ресторани, кафе, бари (із зазначенням різноманітних страв та послуг); меню замовлених страв, відомості про доставку їх додому, зазначення їх вартості; рецепти приготування

національних блюд; рахунки за покупки, обіди, вечері); 5) спортивно-оздоровча сфера спілкування (реклама оздоровчих центрів, спортивних комплексів; афіші про масові спортивні заходи; рекламні проспекти різних лікувальних заходів і засобів); 6) сімейно-побутова сфера спілкування (листи, листівки, запрошення; візитні картки; бланки вітальних листівок у зв'язку з різними святами (народження, весілля, ювілей).

Отже, формування в учнів соціокультурного компоненту передбачає не лише знайомство з історією, традиціями, звичками країни, мова якої вивчається, а й першочергово воно повинно давати знання, які можуть стати в пригоді безпосередньо у ситуаціях спілкування. Таким чином, соціокультурна компетентність повинна виступати як мета і результат підготовки учнів до соціокультурної взаємодії у світі та суспільстві 21 століття.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексєєнко І. В. Мовленнєві опори як засіб навчання усного мовлення на уроках іноземної мови в старшій школі. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Київ: Пед. думка, 2012. Вип. 12. 231 с.

2. Біла В. М. Формування соціокультурної компетенції учнів середньої і старшої школи засобами англійської мови. *Таврійський вісник освіти*. 2015. 3. С. 192–198.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 261 с.

4. Калінін В. О. Кризь призму соціокультурного контексту (Формування соціокультурної компетенції учнів загальноосвітніх навчальних закладів: шляхи розв'язання проблеми учителем). *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2004. № 1. С. 130–135.

5. Калініна Л. В., Калінін В. О. Формування соціокультурної компетенції учнів профільної школи з використанням інтерактивних методів навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. № 54. С. 50–53.

6. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. Strasbourg: Council of Europe; Council for Cultural Cooperation (Education Committee), CC – LANG, 1994. 278 p.

*Рубан А. А., Масич А. А., Поволоцкая Н. Ю.*

### ЦВЕТОВАЯ СИМВОЛИКА В ПОВЕСТИ М. А. БУЛГАКОВА «РОКОВЫЕ ЯЙЦА»

Повесть М. А. Булгакова «Роковые яйца» – острейшая сатира на послереволюционную Россию, рожденную «красным лучом» революции. Сатира Булгакова горька и правдива, временами зла: революция принесла

не «освобождение от эксплуатации», а утерю Дома, распад Семьи, голод и нищету. «Москва переходит к новой невиданной в ней давно уже жизни – яростной конкуренции, беготне, появлению инициативы» [4, с. 50]. Одним из приемов, используемых писателем при изображении катастрофичности такой жизни, становится цветосимволика.

Повесть «Роковые яйца» (1925) своего рода антиутопия, основанная на перенесении действия на несколько лет вперед, в 1928 г. В произведении Булгаков вновь обыгрывает характерную для эпохи тему «преображения действительности, ускорения ее развития», положив в основу историю фантастического изобретения профессора Персикова, поймавшего в своей лаборатории «красный луч» – луч жизни, под действием которого может многократно усиливаться жизнедеятельность организмов.

Сначала «красный луч» не несет ни для читателя, ни тем более для героя повести, профессора Персикова, никакой смысловой нагрузки – это «непорочное дитя, случайно родившееся при движении зеркала и объектива микроскопа» [2, с. 185], хотя уже здесь проглядывает искусственность ярко-красного цвета.

Сначала *красный* цвет осмысляется в исконно русском контексте, непосредственно восходящем к восточнославянской культуре. Так, в русском языке слова «красный», «кровь» и «краса» имеют общий корень. Красный цвет всегда присутствует в народной вышивке, росписи. В народной поэтической речи эпитет «красный» приобрел большое количество значений (в словаре В. И. Даля их приводится более тридцати), среди которых особенно «выделяется значение красоты как жизненной силы, способности продлить род («красная девушка»)» [3, с. 59]. Именно в таком значении впервые появляется образ «красного луча»: «... в том месте, где пролегал *красный* заостренный меч, происходили странные явления. В *красной* полосочке кипела жизнь. Серенькие амебы, выпуская ложноножки, тянулись изо всех сил в красную полосу и в ней (словно волшебным образом) *оживали*. Какая-то сила вдохнула в них дух жизни» (здесь и далее курсив наш – авторы) [2, с. 185].

Но уже в этой «жизненной силе» много предостережений: красный луч родился «при движении зеркала и объектива микроскопа», превратился в «*красный заостренный меч*» и пронзил *вялые* и *беспомощные* амебы. Они *бешено размножались*, «ломаю и опрокидывая все законы, известные Персикову» [2, с. 144]. Красный цвет становится символом опасности, и к концу повествования это уже не луч жизни, а луч смерти. Фантастическое допущение оказывается в повести способом выявления абсурдности, иррационализма «построенного» мира-жизни.

Наивный профессор, мечтая осчастливить своим открытием мир, продолжает эксперимент уже не на лягушках, которые под воздействием «*красного луча*» становятся не только огромными, но еще и злобными. Он

выписывает яйца крокодилов, змей и страусов из-за границы, дабы узнать, на что же еще способен этот луч. Таким образом, профессор Персиков пытается выяснить сущность луча: он рождается лишь от электрического освещения или же и от солнечного света тоже, но обнаруживает, что в спектре солнца (заметим – *золотого*, дарующего жизнь всему живому!) его нет. Он может быть получен только от электрического света матового шара, и профессор отгораживается от «*белого утра с золотой полосой*», дающего надежду на светлое будущее, несущее положительный заряд, «*черными глухими шторами*», которые «*закрыли утро и в кабинете ожила мудрая черная ночь*» [2, с. 182].

А за окнами уже Москва американизовавшаяся, утратившая прежнюю духовность, уютность, теплоту, подсвеченная мертвенным светом реклам, оглушенная воем газетчиков. Только как память о прошлом Москвы, как знак навсегда ушедшей нормы лейтмотивом проходит в повести образ храма Христа Спасителя – пятиглавого собора, увенчанного «*золотым шлемом*».

Внешние признаки стабилизации, подчеркнута подробные описания устоявшегося житейского и научного быта подчеркивают обманчивость нормы, якобы вступившей в свои права, служат фоном, на котором развивается мотив мистического зла, порожденного, с одной стороны, отвлеченным разумом и его вмешательством в таинство жизни, с другой – зависимостью «*пречистенских мудрецов*» от авантюризма устроителей «*нового мира*», с которыми профессор Персиков находится в отношениях вряд ли естественного сотрудничества: он общается с «голосом» из Кремля, ему покровительствуют представители разного рода комиссариатов, к нему по его звонку приходят люди с Лубянки, для него выписывают из-за границы специальную аппаратуру. Открытие профессора освещают сотрудники московских журналов «*Красный Огонек*», «*Красный Перец*», «*Красный Журнал*», «*Красный Проектор*», «*Красная Вечерняя Москва*». Платой за союз с дьяволом оказывается явление Рокка «с бумагой из Кремля».

Александр Семенович Рокк, директор совхоза с «незатейливым» названием «*Красный Луч*», желая осчастливить человечество и обещая «возобновить у себя куроводство, потому что за границей пишут про нас всякие гадости» [2, с. 216], добивается передачи «магических» черных ящичков в свое пользование.

Развитие событий в совхозе «*Красный Луч*» начинается с описания чудесной лунной ночи: «А ночи чудные, обманчивые, *зеленые*. Луна светила и такую красоту навела на бывшее имение Шереметевых, что ее невозможно выразить» [2, с. 223]. Идиллическая картина длилась недолго. «В Концовке собаки, которым по времени уже следовало бы спать, подняли вдруг невыносимый лай, который постепенно перешел в общий мучительный вой. Все это было так жутко, что показалось даже на

мгновенье, будто померкла таинственная колдовская ночь» [2, с. 225]. Мир замер в предчувствии катастрофы, и она не замедлила явиться.

Катастрофа в Концовке напоминает картины Страшного суда и Апокалипсиса, где сначала «сделалось безмолвие на небе, как бы на полчаса» (Откр. 8:1), потом «семь Ангелов, имеющие семь труб, приготовились трубить» (Откр. 8:6). Также и в Концовке: «пруд уже два дня не отзывался никакими звуками» [2, с. 229], затем завыли собаки, предвещая беду, смолкли птицы, словно перед грозой и потом наступила «подозрительно-неприятная тишина». Только в камерах слышится непрерывный стук в «красных яйцах». В результате появилось «что-то напоминающее по высоте электрический московский столб. Но только это что-то было раза в три толще столба и гораздо красивее его», правда в глазах его «мерцала совершенно невиданная злоба» [2, с. 230]. Под звуки флейты «голова вновь взвилась, и стало выходить и туловище» [2, с. 230]. Невиданных размеров гады, появившиеся из яиц, опустошают окрестности совхоза и движутся огромной массой на Москву, пожирая все на своем пути.

А в Москве «пылала бешеная электрическая ночь. Горели все огни, и в квартирах не было места, где не сияли бы лампы со сброшенными абажурами» [2, с. 241]. Хотя и ярко горят огни над Москвой, но свет этот не естественный – дневной, солнечный, а электрический – искусственный. Искусственно вызванные к жизни создания процветают в призрачном свете, неся с собой «преображение действительности», «ускорение ее развития», выявляя своим существованием абсурдность, иррационализм «построенного мира».

Паника, поднявшаяся в Москве после известия о нашествии гадов, охватывает все население. Пожар, при помощи которого хотели избавиться от появившейся нечисти, не явился ни очистительным, ни спасительным. Не спасла и конная армия с легендарным командиром в *малиновом* башлыке: «прошла многотысячная, стрекочущая копытами по торцам, змея конной армии» [2, с. 242], – ввергая город в еще большее безумие: «Толпа, мечущаяся и воющая, как будто ожила сразу, увидав ломящиеся вперед, рассекающие расплеснутое *варево безумия*, шеренги. В толпе на тротуарах начали призывно, с надеждою, выть» [2, с. 242].

Для героев Булгакова от *красного* луча (и гадов, порожденных им, и красной армии, якобы спасающей от него людей) нет спасения. Он преследует людей. «Искаженные лица, разорванные платья запрыгали в коридорах, и кто-то выстрелил» [2, с. 246]. Такой представлена безумная Москва.

В этой связи вспоминаются строки из стихотворения В. Я. Брюсова «Конь блед» (1903), а также апокалипсические картины финала повести Л. Н. Андреева «Красный смех»: «повсеместные побоища, бессмысленные и кровавые... красная кровь просится наружу и течет так охотно и



обильно» [1, с. 56], а вокруг «рядом с одним мертвецом, где раньше было свободное место, вдруг появился труп: по-видимому, их выбрасывала земля» [1, с. 72]. Так, один за одним обезумевшая толпа убивает в «Роковых яйцах» Панкрата, профессора Персикова и Марию Степановну. *Красное, кровавое* безумие охватывает всю Москву. «*Красный луч*» превращает «Москву в богом проклятое, забытое им место, от которого может остаться «только туман»» [2, с. 247], «сырость и мокрота», «влага в воздухе», «грязюка» и «гниль от бесчисленных трупов крокодилов и змей» [2, с. 247].

Таким образом, в использовании *красного цвета* Булгаковым художественно воплощена идейно-мировоззренческая концептосфера автора. В выборе эпитета *красный* проявилась определенная направленность образа луча. Сначала происходит олицетворение абстрактного понятия (луч рождается, луч – «непорочное дитя»), затем этот образ становится гротесковым (луч – заостренный меч). Однако на этом развитие образа не прекращается. Его дальнейшие метаморфозы отражают этапы катастрофы, изображенной в повести. Красный луч предстает то в образе безжизненной неоновой Москвы и совхоза «Красный Луч», то воплощается в змею, размножившуюся на тысячу змей, вышедших из повиновения «факира» Рокка и разящих своего бывшего «прародителя» Персикова, то уподобляется красной коннице, сметающей все встречное, и всеобщему безумию Смерти. Поэтому *красный цвет* в «Роковых яйцах» ассоциируется не столько с жизнью, сколько с отвлеченным разумом, невежеством, помноженным на авантюризм, всеобщим безумием, приводящим к хаосу и смерти.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Л. Н. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Художественная литература, 1990. Т. 2. 559 с.
2. Булгаков М. А. Собачье сердце: Повести и рассказы. Москва: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Фолио», 2004. 322 с.
3. Зуева Т. В. Символика цвета в русских обрядах («Мороз, Красный нос» Некрасова). *Литература в школе*. 1985. № 6. С. 59–60.
4. Ковалева В. П. Московский роман. *Русская словесность в школах Украины*. 2003. № 5. С. 46–54.

*Рубан А. А., Чаплик Л. А.*

#### ЦВЕТ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ПОЭТИКИ А. А. БЛОКА

Цвет – один из важнейших компонентов поэтики А. А. Блока. Поэт пользовался им для создания поэтического образа, а в конечном счете и символа.

Особая роль в поэтической палитре Блока принадлежит белому и красному цветам, традиционная оппозиция которых может быть соотнесена с «тезой» и «антитезой» блоковской «трилогии вочеловечивания». Это цветовой код оппозиции «человеческое – божественное», тождественной противоположениям «физическое – духовное», «конкретное – сущностное», «видимое – невидимое», «конечное – бесконечное» и т. п.

Преобладание белого или красного цвета в тот или иной период творчества знаменует тяготение к одному из полюсов этих пар, является внешним признаком внутреннего состояния, когда, говоря словами Блока, «Каждый душу разбил пополам / И поставил двойные законы».

Белый цвет – цвет периода блоковской «тезы», цвет Прекрасной Дамы («*Белая Ты, в глубинах несмутима*»), цвет, символизирующий бесконечное бесконечностью цветов, заключенных в луче белого света. Неслучайно цикл, непосредственно предшествующий «Стихам о Прекрасной Даме», назван «*Ante Lucem*» («предрассветное»; «до света»). *Белый* здесь чаще всего выступает как *бледный* – лишенный лучезарности знак (здесь и далее курсив наш – А. Р., Л. Ч.).

Героиня Блока пока еще лишена лучезарности, а значит, и божественного, небесного начала. В последующий период, в «Стихах о Прекрасной Даме» уже явно прослеживается усиление мотива света. Дама становится *лучезарной, исполненной света – светлой*:

Тебя пою, о да! Но просиял твой *свет*  
И вдруг исчез – в далекие туманы... («Не ты ль в моих мечтах...»);  
Как ясен горизонт! И *лучезарность* близко.  
Но страшно мне: изменишь облик Ты... («Предчувствую Тебя...»);  
Ты над могилой – *лучезарный* храм («Ты далека...»).

Такой она предстает и в последующих циклах, задавая тему возврата к идеалу и тоски по нему (ср., например, в «Распутьях» (1902–1904):

Я знаю, не вспомнишь Ты, *Светлая*, зла,  
Которое билось во мне,  
Когда подходила Ты, *стройно-бела*,  
Как лебедь, к моей глубине («Когда я уйду на покой от времен...»).

Божественная сущность Прекрасной Дамы, ее причастность небесному, лазурному обуславливает тот факт, что в палитре Блока *голубой, лазоревый, лазурный* являются не столько обозначением голубого цвета, сколько синонимом света, лучезарности, цветовым кодом «миров иных»:

Но откуда в сумрак таинственный  
Смотрит, смотрит свет *голубой*? («Мы, два старца, бредем  
одинокие...»);  
Из *лазурного* чертога

Время тайне снизойти («Ранний час. В пути незрима...»).

*Лазурь* у Блока – одно из цветовых воплощений идеального принципа, содержащего *белое* начало. Лазурь связана с белым началом постольку, поскольку заключает в себе его «лучезарность», понимаемую не только как физически осязаемый свет, видимым источником которого является небо (*лазурь*), но и как отвлеченный принцип (божественное начало).

По мере приближения к идеалу нарастает понимание невозможности его реального воплощения и обретения. Не находя конкретного воплощения, откровение обращается в обман. Мистический восторг сменяется разочарованием:

На *белом* холодном снегу

Он сердце свое убил.

А думал, что с *Ней* в лугу

Средь *белых* лилий ходил («Ушел он, скрылся в ночи...»).

Попытка материализовать лучезарный образ лишает его божественной сущности. Сопричастный «земному», *белый* начинает вбирать в себя демоническое начало:

Длинный вырез платья, платье, как змея,

В сумерках *белее* платья *чешуя* («День был нежно-серый...»).

Наметившаяся метаморфоза достигает своего предела в «Снежной маске» и «Файне». Оба цикла относятся к периоду «антитезы», хотя цветовой фон еще остается в пределах *белого*, который выступает здесь как *снежный, снеговой*. Мотив смерти – сквозной в «Снежной маске» – усиливает демоничность белого цвета:

Завела, сковала взорами

И рукою обняла,

И холодными призерами

*Белой смерти* предала... («Обреченный»).

В белом цвете все явственнее ощущается синий отблеск. В отличие от светоносного голубого (*лазурного, лазоревого*) периода «Стихов о Прекрасной Даме», в «Снежной маске» и «Файне» белое начало уже несет в себе мрак и холод infernalного мира и выступает в ипостаси *синий* – цвет, принадлежащий гамме «лиловых миров». Иными словами, проекция света на тьму заменяется проекцией тьмы на свет.

В 1904–1905 гг. Блок увидел, что божественная «лучезарность» уходит; «лазурное», «золотое», «розовое» сменяется «кровавыми» зорями и закатами, «алым сумраком», «закатным пожаром»:

Город в *красные* пределы

*Мертвый* лик свой обратил,

*Серо-каменное* тело

*Кровью* солнца окатил [1, с. 104].

Тяготение к красному, явно осязаемое в цикле «Город» и предшествующих ему стихотворениях 1904–1908 годов, свидетельствует об окончательном погружении в стихию «земного». В этот период душа поэта переживает inferнальную судьбу, ослепленная демонической привлекательностью новой Прекрасной Дамы – Незнакомки, которую Блок называл «дьявольским сплавом из многих миров».

Красный цвет выступает как архетипический символ переживаний человека, сгорающего в пламени «злого, земного огня». В этом смысле показательна насыщенность циклов такими образами, как «огненные языки», «огненный плащ», «огненный смерч», «раскаленный, пылающий бич».

Однако путь «нисхождения» не является бесцельным и разрушительным падением в хаос, но имеет своей целью восстановление цельности человека при помощи пробуждения памяти крови. В этом погружении в «сумрак лиловых миров» Блок видел закономерный этап личностной «трилогии вочеловечивания», свое «второе крещение». Поэт сознательно изменяет вектор пути:

Я бросил сердце с *белых гор*,  
Оно лежит на дне!  
Я сам иду на твой костер!  
Сжигай меня! («Сердце предано метели»).

Хлынуло демоническое – лиловое и фиолетовое (совершенно новое значение цветов по сравнению с архаической мифологией):

День догорел на сфере той земли,  
Где я искал путей и дней короче.  
Там *сумерки лиловые* легли  
Меня там нет. Тропой *подземной* ночи  
Схожу, скользя, уступом скользких скал.  
Знакомый *Ад* глядит в *пустые* очи.  
Я на земле был брошен в *яркий бал*,  
И в *диком танце масок* и *обличий*  
Забыл любовь и дружбу потерял [1, с. 196–197].

В статье, посвященной памяти художника Врубеля (1910), он не случайно окрасил Тьму, Мировую Ночь в сине-лиловые тона. Такую Ночь видел и рисовал вместе с Демоном не только Врубель, но и Блок.

Одно из лучших стихотворений той поры – «Девушка пела в церковном хоре» (1905) – запечатлело начало этих перемен в мировосприятии Блока. Оно построено на контрасте *света и тьмы*, *мечты (надежды)* и *трагической действительности*. До последнего двуступенчатого в нем доминирует светлое начало, которое ассоциируется с образом поющей (молящейся) девушки. Оно варьируется в мотивах «луча», сияющего на ее «белом плече», «белого платья», которое «пело в луче»; «светлой жизни», которую якобы уже обрели «на чужбине

усталые люди». Все это вместе со «сладким голосом» героини вселяет во всех молящихся в храме Веру и Надежду и вроде бы выражает прежний оптимизм поэта, верившего в Ее прибытие и воцарение на земле счастье. Однако, хотя по сравнению со *светом тьма* и редуцирована до одной строчки («И каждый из мрака смотрел и слушал» [1, с. 92]), в конце стихотворения она резко усиливается диссонирующим с общей атмосферой «светлой надежды» звуком:

Причастный тайнам, – плакал ребенок

О том, что никто не придет назад [1, с. 92].

На смену «весенним зорям» ранней лирики пришли «зимние вьюги» и «снежные метели». С этого времени и до конца жизненного пути Блока главной стихией и одним из основных мотивов его творчества станет ветер [2, с. 273]. Они вызвали к жизни только три основных цветовых символа – белый, черный и красный (см. поэму «Двенадцать»).

Итак, цветовой код «белый – красный» в поэзии Блока имеет ярко выраженную архетипическую природу и стоит в одном ряду с символами, посвящающими в тайны духа всего человечества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блок А. А. Стихотворения. Поэмы. Москва: Художественная литература, 1978. 384 с.

2. Эпштейн М. Н. Природа, мир, тайник вселенной...: Система пейзажных образов в русской поэзии. Москва: Высшая школа, 1990. 303 с.

*Рубан А. А.*

#### КАРНАВАЛИЗАЦИЯ И ЮРОДСТВО В СИСТЕМЕ МОТИВОВ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»

Анализируя поэтику романов Ф. М. Достоевского, М. М. Бахтин указывает на одну из основных ее черт: проблему карнавализации. Она реализуется в таких важнейших категориях, как вольный фамильярный контакт между людьми, эксцентричность, карнавальные мезальянсы и профанация [2, гл. 4]. Для первой категории характерно то, что отменяется всякая дистанция между людьми. *Эксцентричность* – это особая категория карнавального мироощущения, органически связанная с категорией фамильярного контакта; она позволяет раскрыться и выразиться – в конкретно-чувственной форме – подспудным сторонам человеческой природы. Когда вольное фамильярное отношение распространяется на все (на все ценности, мысли, явления и вещи), то проявляются карнавальные мезальянсы. В этом случае карнавал сближает, объединяет, обручает и сочетает священное с профанным, высокое с низким, великое с

ничтожным, мудрое с глупым и т. п. *Профанація* – это карнавальные кощунства, целая система карнавальных снижений и приземлений, карнавальные непристойности, связанные с производительной силой земли и тела, карнавальные пародии на священные тексты и изречения и т. п.

В романе «Идиот» карнавализация проявляется одновременно и с большой внешней наглядностью, и с огромной внутренней глубиной карнавального мироощущения. В центре романа стоит по-карнавальному амбивалентный образ «идиота», князя Мышкина. «Этот человек в особом, высшем смысле не занимает никакого положения в жизни, которое могло бы определить его поведение и ограничить его чистую человечность» [2, с. 301]. С точки зрения обычной жизненной логики, все поведение и все переживания князя Мышкина являются неуместными и крайне эксцентричными. Все поведение князя парадоксально с точки зрения обычной жизненной логики: парадоксальна «попытка Мышкина сочетать в жизни свою одновременную любовь к Настасье Филипповне и Аглае. Вне жизненной логики находятся и отношения Мышкина к другим героям: к Гане Иволгину, Ипполиту, Бурдовскому, Лебеву и др. Можно сказать, что Мышкин не может войти в жизнь до конца, воплотиться до конца, принять ограничивающую человека жизненную определенность. Он как бы остается на касательной к жизненному кругу. У него как бы нет жизненной плоти, которая позволила бы ему занять определенное место в жизни (тем самым вытесняя с этого места других), поэтому-то он и остается на касательной к жизни. Но именно поэтому он может «проникать» сквозь жизненную плоть других людей в их глубинное «я»» [2, с. 243].

У Мышкина эта изъятость из обычных жизненных отношений, эта постоянная неуместность его личности и его поведения носят целостный характер, он именно «идиот».

Характер карнавализации вынесен и в заглавие романа. Достоевский уже в нем и в образе главного героя полемически подчеркнул свое противопоставление разума сердцу. Мышкин – человек мало образованный, ничему толком не учившийся, больной, в течение ряда лет находившийся «без памяти». И именно он оказывается умнее всех окружающих его людей в России. «Он решает все самые трудные вопросы человеческих взаимоотношений пронизательно, в то время как они все путают, ничего не могут решить, руководствуясь лишь эгоизмом» [4, с. 178]. Князь, с точки зрения здравого смысла, – в лучшем случае чудака. Он бескорыстен, чужд каким бы то ни было эгоистическим страстям, и прежде всего – денежным; он искренен, говорит только правду. Он носит в душе всечеловеческое страдание и любит людей, он наивен и если ошибается, то только в сторону преувеличения достоинств людей; всегда готов пожертвовать собой для других. По мнению В. Ермилова, «его болезнь, в чисто парадоксальности Достоевского, не мешает, а

наоборот, помогает его душевной ясности и превосходству над здоровыми» [4, с. 178]. Мышкин прост, как ребенок, у него детская душа, потому он и оказывается умнее многих, больных эгоизмом и жадой славы и денег.

В этом случае возникает и новая проблема творчества Ф. М. Достоевского – это проблема юродства. Природа юродства как явления народно-христианской культуры скрывает немало загадок. Юродивый часто вводил людей в грех, и сам это понимал. Под маской мнимого безумия он совершал всякие неподобства, а иногда и кощунствовал и тем самым провоцировал агрессию окружающих в отношении себя. Его били и унижали, а он не только терпел, но и сам напрашивался на новые оскорбления. Так князь Мышкин неоднократно подвергается насмешкам, оскорблениям и даже получает пощечину. Будучи князем, он прислуживает, как лакей (встречает Настасью Филипповну на квартире у Гани). Мышкин беден: не имел в Швейцарии и не имеет сейчас ни копейки денег; бескорыстен: полученные от генерала Епанчина 25 рублей тут же отдает Иволгину. Герой словно проникает в самую суть помыслов окружающих и, наконец, пророчит грядущую смерть Настасьи Филипповне.

Согласно феноменологии юродивости, в православно-христианском ее состоянии, юродивый как тип поведения реализуется в двух контрастно сопоставимых ситуациях: на людях, в театрально-зрелищном действе и наедине с самим собой, в молитвенном уединении. Этой двойственностью определяется самая общая стратегия жеста юродивого: «Юродивый совмещает персонализм и общественное осуждение» [5, с. 86].

Первая ситуация характеризуется провокативными акциями, организованными по определенным моделям условной семиотики жеста, которая строится на игровых возможностях собственного тела, «образа себя» [5, с. 90]. Умышленная неблагообразность, непристойность собственного образа, антикультурного провокативного жеста является характерной приметой такого типа юродивого. В романе «Идиот» к нему можно отнести образы Ипполита, генерала Иволгина, Лебедева и Бурдовского. Эти персонажи «намеренно нагнетают признаки «противного», «отталкивающего», «неприличного» в самоидентификации» [1, с. 64].

В этих случаях вполне соотносима с юродством, по определению М. М. Бахтина, мениппея. Одним из признаков мениппеи у Достоевского является положение героя на пороге: на пороге жизни и смерти (это исповедь Ипполита – «мое необходимое объяснение» [3, с. 412]), лжи и правды (поведение Лебедева и Бурдовского), ума и безумия (жизнь генерала Иволгина).

В «исповеди» Ипполита страх и сознание собственного ничтожества подняты до идеи абсурдности мира, до всемирной трагедии.

И хотя «страх этот по-человечески понятен, идея, выросшая из него, не может быть убедительной, т. к. она вытекает, по мнению Достоевского, лишь из одной половины человеческой природы – из эгоизма» [6, гл. 5]. Бунт Ипполита и представлен как чисто «головная» идея, не выдерживающая жизненной пробы. А по формальным признакам, «исповедь» – хорошо спланированное, отрежиссированное действие, требующее зрителей и эффектного финала (попытка самоубийства).

Генерал Иволгин добровольно играет роль шута, дурака (не случайно его имя – Ардалион – в переводе с латинского означает «суетливый человек, хохотун»). «Это был человек очень смирный и с наклонностями почти добрыми», однако при этом «ссорился, начинал говорить пышно и красноречиво, требовал безмерного и невозможного к себе почтения и в конце концов исчезал из дому, иногда даже на долгое время» [3, с. 504].

Генерал Иволгин, в отличие от своего бывшего сослуживца генерала Епанчина, живет в бедности, но имеет манеру «с видимым ревнивым желанием поразить достоинством» [3, с. 121]. Разговаривая с малознакомыми ему людьми, генерал держится уверенно, его трудно сконфузить или уличить во лжи. Но присущее ему чувство собственного достоинства, самоуверенности раскрывается лишь в эффектной манере поведения. Он постоянно стремится попасть в центр всеобщего внимания, а для этого выбирает путь лжи и обмана: «... это был один из того разряда лгунов, которые хотя и лгут до сладострастия и до самозабвения, но и на самой высшей точке своего упоения все-таки подозревают про себя, что ведь им не верят, да и не могут верить» [3, с. 524]. А заканчивается все воровством, раскаянием и смертью.

В понимании Достоевского, юродивый – далеко не всегда благостный миротворец, каким он может представляться современному сознанию. Это своего рода провокатор, атакующий мир с целью его исправления по законам Христа. Именно к этой стороне юродства у писателя был довольно пристальный интерес. В его творчестве нет внешних признаков юродства, а скорее представлена модель поведения юродивого. Она показана через действия многих героев романа.

Слово «юродивый» встречается в романе всего несколько раз, а такие определения, как «безумный (-ая)», «сумасшедший (-ая)», «помешанный (-ая)», достаточно часто. Уже в начале романа во время знакомства Рогожин называет князя Мышкина юродивым: «... совсем ты, князь, выходишь юродивый, и таких, как ты, бог любит!» [3, с. 39].

С первых страниц романа Мышкин предстает как человек, во многом соответствующий облику и поведению юродивого. В ноябрьскую стужу он почти лишен какой-либо теплой одежды, у него почти нет личных вещей: «в руках его болтался тощий узелок... заключавший, кажется, все его дорожное достояние» [3, с. 30]. Он не знает, куда ему



пойти, если Епанчины не примут его. В Швейцарии он был окружен детьми, которые сначала обижали его, а потом полюбили. Князь выполнил свою миссию в Швейцарии: об этом свидетельствует история Мари (аналогия с библейской легендой о Христе и блуднице) и созданное им детское братство. Можно сказать, что и в Россию он приехал с определенной миссией: «С людьми мне будет, может быть, скучно и тяжело. На первый случай я положил быть со всеми вежливым и откровенным; больше от меня ведь никто не потребует» [3, с. 102].

Но Мышкин нарушает два важных для юродивых запрета: не принимать для себя денег и не иметь семью (и даже не стремиться к этому). И еще одно существенное отличие: князь не только не отказывается добровольно от ума, но и подчеркивает, что не считает себя глупее остальных: «... я действительно, пожалуй, философ, и кто знает, может, и в самом деле мысль имею поучать...» [3, с. 86]. Он мягко, но настойчиво возражает, когда его называют «идиотом». Юродивые же не искали ни человеческого уважения, ни человеческой любви – Мышкин напротив.

Юродивые стремились достичь двух главных целей – обретение подлинного смирения и обличение мира, забывшего о настоящей вере. Князь все принимает и всех прощает. Как и юродивые, он не обличает ложь, а стремится не замечать ее; когда же замечает, пытается облегчить муки совести лгущего, что всегда является губительным для человека в нравственном отношении.

В романе проявлен и тип поведения юродивого через молитвенное уединение. Для Достоевского только уединенный разговор с самим собой может стать моментом полноты и целостности личности. Уединенность поэтому мыслится в аспекте молитвы. Разговор с самим собой – это и есть разговор с Богом. Юродивый тоже не вечно на виду, не вечно играет роль, он удаляется в невидное никому уединение и снимает маску: ночью юродивый становится самим собой, пребывая в молитве: «Молитву юродивый творит без свидетелей – либо ночью, либо в душе... Молитва не имеет никакого отношения к уличному действию, к игре, в которой участвует толпа и подвижник-лицедей: ведь молится уже не юродивый, а человек, снявший личину мнимого безумия» [3, с. 91].

«Молитвенное, сакральное бытие – центральное в этой парадигме. Именно это ценностное ядро мотивирует подвиг самоуничтожения, за которым, несомненно, стоит кенотический жертвенный образец, – в парадигме восточно-христианского миропонимания юродство – это вариант сораспятия со Христом, испытавшим на себе максимальное человеческое унижение» [1, с. 65].

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бабай П. Н. Маска юродивого в повествовательных стратегиях и системе мотивов «Уединенного» и «Опавших листьев» В. В. Розанова.

*Вісник ХНУ. № 595. Сер. Філологія. Вип. 38. Харків, 2003. С. 63–66.*

2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва: Советский писатель, 1963. 363 с.

3. Достоевский Ф. М. Идиот. Москва: Правда, 1981. 640 с.

4. Ермилов В. В. Ф. М. Достоевский. Москва: Гослитиздат, 1956.

5. Лихачев Д. С., Панченко А. М., Понырко Н. В. Смех в Древней Руси. Ленинград: Наука, 1984. 295 с.

6. Щенников Г. К. Достоевский и русский реализм. Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1987. 352 с.

*Рухленко Є. С.*

## **ЛЕПБУК ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ**

**Науковий керівник –**

кандидат філологічних наук, доцент **Н. П. Лапушкіна**

Пріоритетним завданням нової української школи стає формування в учнів ключових та предметних компетентностей, котрі необхідні для успішної соціалізації. «Освітнє середовище традиційного репродуктивного навчання має трансформуватися задля забезпечення оптимальних умов для здобування вихованцями знань самостійно й у співпраці з іншими, легко й творчо, а головне, керуючись власними внутрішніми потребами та інтересами. Все це потребує впровадження інновацій: використання нових форм та методів навчання, його індивідуалізації, збільшення комплексу новітніх технічних засобів, широкого застосування цифрових технологій навчання» [5, с. 453].

Одним із перспективних методів, котрі сприяють вирішенню завдань нової української школи, є лепбук.

«Лепбук – інтерактивна папка для дітей та особлива організація навчального матеріалу на певну тему» [5, с. 453].

«Методика використання технології «лепбук» розвиває увагу, пам'ять, творчу уяву, забезпечує вироблення вміння порівнювати, виділяти характерні властивості предметів, узагальнювати їх за певною ознакою, отримувати задоволення від знайденого рішення» [3]. Адже, як відомо, краще запам'ятовується те, що цікаве, емоційно забарвлене.

Дослідження та впровадження лепбука в освітній процес висвітлено в таких працях педагогів, як Д. Гатовська, О. Крігер та інші. Використання лепбука було активно впроваджено у молодших класах НУШ, але він буде корисним і в середній та старшій ланці. Проте застосування його на уроках літератури старшими дітьми має певну специфіку і недостатньо висвітлено у науково-методичній літературі, що й складає актуальність нашого дослідження.

Відмінністю використання лепбуків у старшій ланці буде те, що більший акцент робитиметься на самостійне опрацювання, роботу в парах та групах, ускладниться виготовлення, оформлення та зміст наповнення папки.

Лепбук є одним із різновидів проєкту, підсумковою формою подання матеріалу з його подальшою реалізацією.

Створення лепбука містить наступні етапи:

1. Проблема – визначення мети, формулювання теми.
2. Планування – розробка лепбука.
3. Пошук інформації – виконання.
4. Готовий продукт.
5. Презентація результату проєкту.

Лепбук може використовуватись як колективна, парна та індивідуальна форма роботи. Так, при роботі в групі діти обирають завдання, яке їм під силу і виготовляють колективну книжку. Хтось з учнів, наприклад, робить аплікацію, інший – виготовляє матеріал для наповнення тощо. І головне: при створенні лепбука діти здобувають знання самі, а не отримують їх у готовому вигляді. Учні самостійно шукають необхідну інформацію та виділяють із неї головне.

Якщо це індивідуальна робота, то застосовуватися вона може, як спосіб заохочення певної дитини до вивчення предмету, або ж як поглиблене опрацювання складної теми для слабкого учня: таким чином дитина більш якісно занурюється у особливості конкретного питання, не переважувачуючи себе нецікавою інформацією.

Якщо лепбук виготовляє вчитель самостійно, то цей метод можна використовувати як на різних уроках вивчення певної теми, так і під час конкретного уроку.

Це може бути лепбук:

– пізнавального характеру для наочного пояснення нової теми під час вивчення біографії письменника, історії написання твору (наприклад, на уроці зарубіжної літератури у 7 класі під час вивчення творчості В. Скотта (зокрема роману «Айвенго») буде доречним на етапі актуалізації опорних знань використати лепбук як наочність для пояснення поняття «лицарства», згадки історичних осіб, побуту описаної епохи, реальних подій, котрі лягли в основу твору тощо);

– для поступового вивчення певної теми, коли кожна окрема сторінка папки стає у пригоді на уроках різного типу (наприклад, у 9 класі на уроці української літератури, під час вивчення творчості М. Гоголя, зокрема його повісті «Тарас Бульба», можна використати лепбук, де б перша сторінка була присвячена біографії письменника та його зв'язку з Україною, друга сторінка – історії українського козацтва, теорії літератури; третя – проблематиці, символіці твору; четверта – образній характеристиці);

– котрий можна використати на уроці узагальнення та систематизації знань як засіб оцінювання учнів (наприклад, на уроці зарубіжної літератури у 8 класі, під час заняття на тему «Уроки Маленького принца» (за казкою-притчею Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц») можна використати лепбук, як збірник ілюстрованих та яскравих завдань для оцінювання якості знань учнів з цієї теми:

*Завдання «Зоряний шлях Маленького принца»*

Учасники команд по черзі беруть з однієї шухлядки цитату, а з іншої – стрілочки, котрими викладають шлях подорожі персонажа. При цьому учні мають:

1. Упізнати планету за отриманою цитатою.
2. Піддати критиці слова мешканця планети, використовуючи текст (слова Маленького принца).
3. Зробити висновок: чому герой не залишився на жодній із планет?

*Завдання «Сучасний Маленький принц»*

Учасники команд отримують шаблон сторінки Інстаграм і мають розробити сторінку від імені літературного героя (1 команда) та автора (2 команда). У кишеньці лепбуку діти також можуть знайти приклади таких сторінок та матеріали для виготовлення).

Отже, шляхом неодноразових вправлянь з лепбуком у дітей розвиваються ключові уміння:

- планувати майбутню діяльність;
- спілкуватися з однолітками;
- розподіляти обов'язки;
- шукати потрібну інформацію, узагальнювати її, систематизувати;
- самостійно давати пояснення на питання;
- приймати-рішення, спираючись на свої знання і вміння;
- використовуючи усне мовлення, висловлювати власні думки і бажання.

Основними напрямками застосування лепбука на заняттях літератури у школі є уроки узагальнення знань, формат портфоліо при оцінюванні, презентація результатів учнівського проєкту, дидактичний матеріал при опрацюванні нового матеріалу. Тому такий вид роботи, безперечно, буде корисним на уроках з літератури у середній та старшій школі.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Архипенко Е. Н., Артеменко Е. М., Лэпбук как современное средство обучения и воспитания детей. URL: <http://io.nios.ru/articles2/87/10/lepbuk-kak-sovremennoe-sredstvo-obucheniya-i-vozpitaniya-detey> (дата звернення: 01.04.2021).

2. Гатовская Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС. Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI Международ. науч. конф. (Пермь, апрель, 2015). Пермь: Меркурий, 2015. С. 162–164.

URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7616/> (дата обращения: 19.04.2021).

3. Журавська Г. В. Технологія «лепбук» як засіб формування життєвих компетентностей старших дошкільників. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=175> (дата звернення: 16.03.2021).

4. Ірина Н. Лепбук як новітній спосіб систематизації знань URL: <http://metodysty.blogspot.com/2017/12/lepbuk-yak-novitnii-sposib.html> (дата звернення: 09.04.2021).

5. Стрілецька Н. М., Лаврінчук Ю. О., Петренко Н. П. Теоретичні аспекти розробки та використання лепбуку «Young Scientist». № 5 (69). May, 2019. С. 453–459.

6. Чеверда А. Я. Лепбук як ефективний засіб вивчення морфемної будови слова. URL: <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/%D0%A7%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B4%D0%B0.pdf> (дата звернення: 09.04.2021).

*Седашев Я. Ю.*

## **ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Науковий керівник –**

кандидат педагогічних наук, доцент **Н. П. Нікітіна**

У зв'язку зі стратегіями розвитку держави та великим запитом суспільства, сучасна система іншомовної підготовки передбачає більш раннє навчання іноземних мов, а покращення ефективності і навчання іноземних мов дітей дошкільного віку є одним із нагальних питань сучасної педагогічної системи. Отже, важливим питанням є пошук ефективних інноваційних методів навчання англійської мови дітей дошкільного віку задля якісного іншомовного спілкування.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних педагогів (В. М. Плахотник, К. Д. Ушинський, Т. К. Полонська, А. Ф. Гергель, Ш. О. Амонашвілі, В. Г. Редько) обґрунтовано доцільність раннього навчання іноземних мов. Стратегія навчання з опорою на імітаційні здібності дитини висвітлена у науковому доробку З. Я. Футермана та О. Данна (O. Dunn). Н. В. Імідадзе і Р. Вейл розглядали стратегію засвоєння мови у пізнавальній діяльності дитини. Т. М. Шкваріна, В. М. Карташова, О. О. Коломінова, Р. Ю. Мартинова, Ю. С. Вауліна, Л. В. Позняк, З. М. Никитенко, Г. В. Рогова, Т. Е. Сахарова, З. Я. Футерман, Л. А. Штакіна, О. Б. Бігич, О. Є. Мисечко вивчали проблему підготовки майбутніх учителів іноземних мов до раннього навчання. Л. В. Щерба досліджував розвивальне значення вивчення іноземних мов у ранньому віці, його вплив на удосконалення мовних та

мисленневих операцій. О. І. Зимня, О. О. Леонтьєв, М. І. Житкін займалися дослідженням розвитку мовленневих механізмів рідною та іноземними мовами.

Метою статті є дослідження сучасних методів навчання англійської мови дітей дошкільного віку, а саме: сугестивного, комунікативного та методу повної фізичної реакції.

У теоретичних дослідженнях мовленнєвий акт розглядають як чинник мовленнєвої діяльності, який можливий за умови виникнення певної мовленнєвої ситуації й орієнтування в ній. Мовленнєва діяльність завжди має комунікативний характер, адже формування та розвиток її якісних характеристик реалізується в процесі мовленнєвого спілкування. Вивчення іноземних мов на ранньому етапі має розглядатися як засіб розвитку особистості дитини з урахуванням її мотивів, інтересів і здібностей [1, с. 45].

Одним із поширених методів у навчанні дітей іноземних мов є метод повної фізичної реакції. Навчання іноземних мов має стати для дитини бажаним і цікавим процесом. Оскільки формування мовленнєвої активності можливе за умови наявності в дитини потреби в емоційному спілкуванні з дорослими, в позитивному емоційному спілкуванні, то саме цей метод сприяє в цьому якнайкраще.

Для дітей дошкільного віку цей метод реалізується у вигляді рухливих ігор. Такий метод навчання ідеально підходить для даної вікової категорії, оскільки їм притаманне бажання постійно рухатися, імітувати, фантазувати. Метод повної фізичної реакції враховує вікові та психологічні особливості дошкільників, базується на узгодженні мовлення і дії: навчання мовлення здійснюється через фізичну (моторну) активність. Перевагою використання даної методики на заняттях іноземної мови є мотивація дитини до навчання за рахунок створення комфортних для неї умов. Реагуючи на вимоги педагога фізичними діями, дитина «пропускає через себе» отриману інформацію. У такий спосіб досягається бажаний ефект застосування методики [2, с. 293].

Цей метод широко використовується у Великій Британії та США. Розробник методу – Джеймс Ашер, професор психології університету Сан Хосе в Каліфорнії. Метод повної фізичної реакції пов'язаний з теорією сліду пам'яті в психології, за якою, чим частіше та інтенсивніше фіксуються зв'язки в пам'яті, тим сильніші асоціації і більша ймовірність, що вони будуть відтворюватися. Відтворення може відбуватися вербально чи разом з моторною активністю [4, с. 291–300].

Д. Ашер стоїть на позиціях школи гуманістичної психології щодо ролі афективних (емоційних) факторів у навчанні мов. Метод, що пов'язує навчання з ігровою рухливою діяльністю, на його думку, знімає стреси, створює у дітей позитивний настрій, що полегшує навчання та мотивацію до подальшого вивчення іноземних мов. Основними принципами цього

методу є: 1) розуміння іноземних мов має передувати говорінню; 2) розуміння необхідно розвивати шляхом виконання наказів; 3) змушувати дітей говорити, а тим більше примушувати – не потрібно, завдяки наказам та фізичним діям під час їх виконання спонтанно розвивається готовність до говоріння.

Наступний ефективний метод навчання дітей дошкільного віку іноземних мов є сугестивний метод. Сугестивне навчання досить широко використовується в методиці викладання іноземних мов. Ще в 70-ті рр. ХХ ст. болгарський лікар-психіатр Г. Лозанов запропонував своєрідну технологію сугестивного навчання – цілеспрямоване навіювання на основі релаксації у звичайному стані свідомості, що приводить до виникнення ефекту гіпермнезії, тобто над запам'ятовуванню.

Сугестивний метод ґрунтується на таких принципах: створення сприятливих умови для оволодіння усним мовленням; особистісно-орієнтоване навчання; емоційно позитивні стосунки; навчання у двох планах свідомому та підсвідомому; засвоєння та активізація матеріалу в атмосфері гри; навчальний матеріал вводиться на основі полілогів; основна увага приділяється усно мовленнєвій комунікації. На практиці цей метод використовується у процесі вивчення з дітьми іноземних мов повсякчас. Оскільки найпоширенішою та найефективнішою формою активного відбиття дитиною обліку, поведінки і діяльності людей є гра і саме під час гри відбувається несвідома активізація мовлення дітей. Під час занять з іноземної мови з дітьми дошкільного віку весь час використовуються різні види ігор, які ґрунтуються на таких самих принципах, що і цей метод. А саме, основна увага приділяється емоційній стороні процесу навчання, усно мовленнєвій комунікації, поповненню словника, засвоєння та активізація проходить у грі та з використанням мови та рухів, драматизації. Велика кількість ігор робить процес навчання іноземних мов цікавим, радісним і бажаним. Дидактичні ігри, як зазначає Т. М. Шкваріна, покликані своїм змістом здійснювати навчання, нести в собі навчальні завдання, розв'язання яких має реалізовуватися засобами активної, захоплюючої ігрової діяльності [3, с. 45]. Доцільність використання ігор на заняттях з іноземних мов доведена багатьма науковцями, тому педагогам залишається озброїтися матеріалами для проведення ігор, і навчання дітей дошкільного віку стане ефективним та продуктивним. З допомогою гри легше зосередити увагу дітей дошкільного віку, залучити їх до активної роботи. Це пов'язано з психологічними особливостями дитячого організму. Гра надає можливість зробити процес повторення лексики та граматичних конструкцій захоплюючим для дітей дошкільного віку. Використання ігор надає можливість активно мислити та сприяє процесу активізації іншомовного мовлення.

На сьогодні поширення серед сучасних методів навчання набув комунікативний метод. Розробкою комунікативного методу в тій чи тій

мірі займалось багато наукових колективів і методистів у різних країнах. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування методу зробили найпопулярніші його прихильники: У. Литлвуд (Англія), Ю. Пассов (Росія), Г. Піфо (Німеччина), Г. Уїдоусан (Англія). Основною метою навчання іноземних мов за цим методом є навчання не системі мови, а її застосуванню в реальному (переважно усному) спілкуванні, а основним засобом навчання виступають ситуації, що моделюють реальне спілкування. Основні принципи організації навчання іноземних мов на засадах комунікативного методу можна сформулювати наступним чином: мовленнєва спрямованість освітнього процесу, полягає у тому, що шляхом до мовленнєвої практичної мети є саме практичне користування іноземною мовою; індивідуалізація при керівній ролі її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації й активності, з урахуванням їхнього життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери та статусу конкретної особистості в колективі; функціональність, яка забезпечує відбір іншомовного адекватного процесу комунікації; ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції та умова розвитку мовленнєвих навичок; новизна, яка виявляється у постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань тощо.

Використання комунікативного методу на заняттях з англійської мови дає позитивні результати. Діти дошкільного віку під час гри на заняттях у гуртку залюбки користуються англійською мовою, при описі чогось користуються 2-4 реченнями.

Кожен метод безперечно має свої позитивні і негативні сторони, але за певних умов усе те, що є позитивного в цих методах, може бути використане креативним педагогом.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко О. В. Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови. *Наукові записки Ніжин. держ. ун-ту імені М. Гоголя*: наук. журн. / за ред. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ, 2006. С. 45–48.

2. Коваленко О. Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти. *Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти*: збірник матеріалів [Редкол: К. І. Волинець, Г. Г. Кондратенко, Н. В. Кудикіна та ін.]. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. С. 293–298.

3. Шкваріна Т. М. Англійська мова для наймолодших: програма, методичні рекомендації, розробки занять. Харків: Видавнича група «Основа», 2005. 176 с. (Бібліотека журналу «Англійська мова та література»; вип. 12 (24).

4. Asher J. J. The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1965. Vol.3, Issue 4. P. 291–300.



## ПРОБЛЕМА КЛАСИФІКУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

### Науковий керівник–

кандидат філологічних наук, доцент **І. М. Рябініна**

Професор Б. Ларін приблизно в середині 50-х рр. зазначив, що фразеологія як лінгвістична дисципліна перебуває в стадії «прихованого розвитку». Із того часу мовознавці починають глибоко та швидко досліджувати фразеологічні проблеми, але всі ці дослідження відбувались переважно на ґрунті східнослов'янських мов. Бібліографія налічувала тисячі найменувань із загальної й часткової фразеології – посібники, монографії, статті.

Навіть незважаючи на те, що фразеологію досліджують достатньо довго, упродовж багатьох років, у центрі уваги мовознавців залишається проблема класифікації фразеологізмів. Фразеологічні одиниці не є однорідними й відрізняються одна від одної, тому можна вважати, що їхні класифікації також відрізняються.

Аналіз класифікації фразеологізмів свідчить, що значна доля розбіжності між ними припадає саме на різне розуміння дослідниками сукупного цілого, обсягу фразеології. Звідси, принаймні на один тип одиниць більше або менше містить та чи інша класифікація фразеологізмів. Особливо це стосується прислів'їв та приказок, термінів, складених із двох і більше слів, а також цілої низки зворотів.

Першу семантичну класифікацію розробив швейцарський лінгвіст Шарль де Баллі. У своїй науковій праці він обґрунтував необхідність вивчення стійких словосполучень, зазначаючи: «Якщо в якому-небудь словосполученні кожна графічна одиниця частково або повністю втрачає своє значення й тільки сполучення в цілому зберігає чіткий смисл, то ми можемо стверджувати, що маємо справу з фразеологічним виразом». Мовознавець виділив чотири типи словосполучень: 1) вільні словосполучення; 2) звичні словосполучення; 3) фразеологічні ряди; 4) фразеологічні єдності. Вважається, що Шарль де Баллі одним із перших зосередив увагу на зовнішніх та внутрішніх ознаках фразеологічних одиниць.

Дослідженням характеру фразеологічних одиниць займалися представники вітчизняної та зарубіжної філологічної науки: Я. Баран, В. Виноградов, О. Кунін, А. Левицький, А. Пайдзінська, М. Шанський, Л. Булаховський, Б. Ларін, Л. Скрипник, Б. Ковальова, О. Молотков, А. Бабкіна, С. Гавриш та інші.

Однією з найвідоміших класифікацій фразеологічних одиниць у вітчизняному мовознавстві з точки зору їхньої семантики є класифікація, запропонована академіком В. Виноградовим. У її основі лежить ступінь видозміни значення слова в різних синтаксичних і стилістичних умовах

фразоутворення. Ураховуючи все це, учений розрізняє три групи фразеологічних одиниць: фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності та фразеологічні сполучення.

1) фразеологічні зрощення – це абсолютно неподільні словосполучення, значення яких зовсім не залежить від їх лексичного складу, від значень компонентів (*бити байдки* – нічого не робити). Семантична неподільність виникає або підтримується у фразеологічних зрощеннях рядом фактів:

а) наявністю в складі фразеологічних одиниць застарілих слів, незрозумілих для загалу (*вскочити в халену*); б) наявністю граматичних архаїзмів (*притча во язицех*); в) втратою в межах фразеологічної одиниці живого синтаксичного зв'язку. Взагалі фразеологічні зрощення не можна перекладати, тому в іншій мові добираються відповідники з її фразеологічного складу.

2) фразеологічні єдності – це звороти, у яких зберігся принцип семантичної окремоті компонентів, натяк на вмотивованість загального значення (*тримати язик за зубами* – мовчати). До цього розряду фразеологічних одиниць В. Виноградов залучає фразові штампи, кліше, типові для різних стилів і літературні цитати, крилаті вислови, народні прислів'я та приказки. 3) фразеологічні сполучення – це звороти, що утворюються завдяки реалізації фразеологічно зв'язаних значень слів (*нагла смерть* – раптова смерть). Ця група фразеологічних одиниць відрізняється від фразеологічних зрощень і фразеологічних єдностей, бо фразеологічні сполучення утворюються зі слів із зв'язаними значеннями, що виникають як переносні на ґрунті основного значення.

Доречно вказати, що вітчизняний лінгвіст Я. Баран зауважив на відсутності в побудові класифікації В. Виноградова єдиного принципу. Два перших типи – зрощення та єдності – розрізняються за ступенем умотивованості, тобто можливості чи неможливості вивести значення фразеологізму зі значень їхніх компонентів, а третій тип – фразеологічні сполучення – за ступенем обмеженої сполучуваності фіксованого компонента у даному значенні. Класифікацію, яку запропонував В. Виноградов, застосовували без будь-яких змін до вивчення сталих наук не тільки російської мови, а й багатьох інших мов.

До класифікації В. Виноградова четвертий тип фразеологічних одиниць додає мовознавець М. Шанський. Цей тип – фразеологічні вислови.

Фразеологічні вислови – це стійкі звороти мови, які семантично неподільні й складаються зі слів з вільним значенням, але в процесі мовлення відтворюються як сталі мовні одиниці. До фразеологічних висловів мовознавець відносить: 1) фразеологічні вислови комунікативного характеру, тобто речення. Сюди можна віднести приказки, прислів'я, крилаті вислови, порівняння: (*як оселедців у бочці*);

2) фразеологічні вислови номінативного типу, виражені простими словосполученнями (*чорне золото, золоті руки*). Класифікація М. Шанського дістала широкого визнання особливо в науково-методичній літературі. Варто також зазначити, що ця класифікація не є досконалою, бо науковці критикують її за наявність протиріччя в її основі. Науковці вузького розуміння обсягу фразеології, а саме Б. Ларін, не відносять крилаті вислови до фразеологічних одиниць. Учений вважає, що такі одиниці виконують лише комунікативну функцію. Український лінгвіст Л. Булаховський, класифікуючи сталі словосполучення з позиції їх семантики, виокремлює дві групи: ідіоми й фразеологічні одиниці. «Ідіоми, – пише він, – це своєрідні вирази з певних мов, що за своїм ужитком і змістом є цілісними, звичайно не можуть бути точно передані іншими мовами й при перекладі вимагають добору відповідника зі схожим стилістичним забарвленням. Друга група – фразеологічні одиниці – це звичайні словосполучення, розкладні щодо змісту, але усталені в мові як матеріал широко вживаної цитації». Л. Булаховським на початку 60-х років XIX ст. було розроблено генетичний принцип, який ще називають класифікацією за джерелами і яка включає в себе 8 груп: 1) прислів'я та приказки; 2) професіоналізми; 3) усталені вислови з анекдотів, жартів тощо; 4) цитати й образи зі Старого й Нового Завітів; 5) ремінісценції античної старовини; 6) переклади поширених іншомовних висловів (французьких, німецьких, італійських, англійських); 7) крилаті слова російських та іноземних письменників; 8) влучні фрази видатних людей. Л. Скрипник теж керувалася генетичним принципом. Тому у фразеологічному складі української мови мовознавці виділяють різну кількість генетичних груп. Л. Скрипник називає: 1) запозичені фразеологічні одиниці (до неї належать фразеологізми, які увійшли до мови в спільнослов'янський період, до V–VI ст. н. е. (*умивати руки, водити за ніс*)); 2) питомо українські фразеологічні одиниці (які відображають особливості історії, побуту, культури, пов'язані з історією України); 3) фразеологічні кальки і напівкальки (крилаті вислови українських письменників та історичних діячів).

Б. Ларін працював над семантичною класифікацією фразеологічних одиниць у плані діахронії. Він спостерігав за історичним розвитком усталених словесних сполук, і класифікація вченого відбиває етапи розвитку й перебудови первісних вихідних словосполучень: а) перемінні словосполучення; б) стійкі метафоричні словосполучення, що відзначаються наявністю стереотипності, традиційності й метафоричного переосмислення, відходом від первісного значення («фразеологічні єдності»); в) ідіоми («фразеологічні зрощення»), які, порівняно з метафоричними словосполученнями, відзначаються більш деформованим, скороченим, далеким від первісного складу (лексичним і граматичним) і помітним послабленням тієї семантичної подільності, яка й зумовлює

метафоричність, тобто смислову двоплановість. Науковці вважають, що узагальнення Б. Ларіним семантичних процесів, які відбуваються в галузі фразеології, є важливими, але все ж таки знаходять незручності у його класифікації.

Стилістична класифікація фразеологічних одиниць була розроблена Г. Їжакевич. Дослідниця вважала, що класифікація повинна забезпечувати 2 аспекти: функціонально-стильовий аспект і власне стильовий аспект. У функціонально-стильовому аспекті відбувається співвіднесення окремих фразеологізмів або їх груп з певними функціональними стилями чи їхніми різновидами в певній національній мові. Власне-стилістичний аспект у широкому розумінні повинен урахувувати закріпленість чи переважне вживання сталого словосполучення в певній сфері мовлення.

Отже, опрацювавши класифікації фразеологічних одиниць різних мовознавців, можна зробити висновок, що кожна класифікація особлива, деякі схожі між собою, але всі вони варті уваги. Незважаючи на значну кількість розроблених мовознавцями класифікацій фразеологізмів, лише класифікація В. Виноградова має великий успіх серед усіх інших.

*Siechka S. V.*

#### **SLANG CORRELATION WITH LITERARY STANDARD: PECULIARITIES AND CHARACTERISTICS**

Slang is a social variety of language used by a more or less limited number of people and differs in its structure (phonetics, grammar, token structure and semantics) from the language standard. The language standard is an exemplary, normalized language, the norms of which are perceived as «correct» and universally binding and which are opposed to dialects and colloquialisms. Slang is realized in a particular language group.

The greatest slang scholar in the world is Eric Partridge, who throughout his life collected a huge amount of factual material and published many works, including dictionaries. E. Partridge and his followers (for example, J. Greenock and K.I Kittridge) define slang that exists in the colloquial sphere as very weak, unstable, uncodified, and often completely chaotic and random sets of tokens that reflect the social consciousness of people belonging to a certain social or professional environment. Slang is seen as a conscious, deliberate use of elements of general literary vocabulary in colloquial language for stylistic purposes, to create the effect of novelty, unusualness, difference from recognized patterns; to convey a certain mood of the speaker, to add to the expression of specificity, liveliness, expressiveness, accuracy, brevity, imagery, as well as to avoid clichés [2].

The main motive for the use of slang, researchers call the expression of a sense of emotional community among members of social groups or subcultures, their commitment to certain values and attitudes.

The most characteristic theoretical and linguistic understanding of slang, which has its roots in the psychological direction of linguistics, is covered in the following position of O. Espersen: «... slang - a form of language that owes its origin, the desire of the human person to deviate from ordinary language. bound to her by society». The main impulse in creating slang is «a sense of mental superiority». Slang is the result of mankind's «love of play».

Thus, M.M. Makovsky believes that slang is «historically formed on the basis of English territorial dialects of different regions and other ancient linguistic elements and to a greater or lesser extent common to all native speakers linguosocial norm, which, realized at the level of spoken language (phonetics, grammar, vocabulary), genetically and functionally different from the slang and professional elements of language» [1, p. 20].

Among domestic linguists, the greatest contribution to the development of slang problems was made by V. A. Homyakov. The territorial variety of slang is in contact mainly with a certain areal variant (or variants) of slang and does not interact (or weakly interacts) with others.

There is a kind of hierarchy of possibilities of mutual influence of separate area variants of slang. American slang has the greatest impact (direct or indirect) on other territorial variants of slang at all levels.

Modern English slang has borrowed a huge number of American slang words and phrases (including those that existed in England several centuries ago and are still preserved only in American slang; for example: guy, dilly, scat, etc.).

Also widely used: 1) Typical of American slang way of word formation using purely American suffixes. 2) Word formation based on American slang (for example: lump + to munch – lunch).

It should be noted that American elements in English (especially vocabularies of American territorial dialects that originated in English through American slang) are mostly unstable and tend to become obsolete after some time, whereas originally English slang words have existed for centuries. Today, the reverse effect of the original English slang on American is not actually observed. In the Australian version of slang, there are more than five hundred American borrowings, about 15% of the entire slang dictionary of Australia (for example: brash, baloney, cinch, jive, jane, nerts, slick, stooge, scram, etc.); according to E. Partridge, 40% of Australian slang vocabulary is of local origin, 35% is borrowed from Cockney and 25% – Americanism. At the same time, Australian slang has a greater impact on New Zealand than, say, Anglo-Indian or American, and the latter has a greater impact on Canadian than on Australian, etc. [5].

The interference of different areal variants of slang in no way violates their specificity, which is a necessary factor in the enrichment of each variety. When moving elements inherent in one variant of slang (due to social, economic or territorial proximity, as well as due to greater or lesser commonality of certain types of slang), in another territorial variant, they can be used with a different semantic content; in this case, such elements are either obsolete in the original territorial version, or continue to exist and develop in it, regardless of the resulting areal parallel. Thus, «leary» in American slang is used to mean «spoiled, counterfeit» (goods); «Drunk», «vigilant», «shy».

In Australian slang, the same token is used to mean «tastelessly dressed»; «vulgar; low». In English dialects, «to leary» means «to sneak about with a shy and silly expression, as if afraid to look one's neighbor in the face». «Gaff» in general literary English means «bagor». In American slang, in part in Australian and New Zealand, respectively, the word has the following meanings (the latter were characteristic of English slang in the metropolis several centuries ago and are preserved in the territorial dialects of Great Britain): 1) «room, housing»; 2) «image; boasting; deception»; 3) (to stand the gaff): «Burk will show you where you may buss a couple of prads, and fence them at Abingdon gaff», «the drop coves maced the joskins at the gaff».

It is interesting in this context to consider the same text in Australian and American slang: «A bonzer sheila and a dinkum bloke got stuoshed by a push before the Johns mooched along. It was a fair cow» (Australian slang). «A knock-out sketch of a hot baby and an ace-high sport got beat up by some tough eggs before the cops woke up. It was a dirty meal». (American slang). In literary English, this means: «A fine girl and a nice boy were attacked by ruffians and severely beaten before the police arrived at the scene. The assault was an outrage» [4].

On the other hand, some lexical elements of certain territorial varieties of slang show relative stability, being an integral feature of a particular variant of slang. Yes, no kind of slang, except Australian and partly New Zealand, has such words as «to bash» (do), «bodger» (bad), «to bluiге» (deceive), «brumby» (wild horse), «cobber» (friend), «sope» (bad), «gin» (woman), «ridge» (excellent), «to scale» (to go without a ticket), «snork» (sausage) (in the New Zealand version «child» ), «Squib» (coward), «zjif» (beard), «komaty» (dead), «hoot» (money) (in the Maori language «hutana» «the same»), and others. Nowhere, except in the Anglo-Indian version of English slang, are the words unknown: «chit» (letter), «chicken» (embroidery), «to chull» (hurry), «to deck» (look), «dash» (talent), «Teek» (exact). Only American (within the United States) are, for example, slang words such as: «sauce» (vegetables, meat dish), «to tote» (carry), «bob» (immature), «gripe» (irritation, anger), «grift» (dishonestly earned money), «gunk» (lipstick) etc. [6].

Conclusion. The general English language standard does not fully comply with other regionally limited language standards (American, Australian,

etc.). Elements that are the norm in standard English in the United States may be slang for English; on the contrary, English slang elements can be an integral part of the language standard of the United States, Australia, Canada and other countries. As a result, the correlation of one or another areal variant of slang with the local language norm is not homogeneous and the same throughout the English language vocabulary: one or another territorially limited standard due to various linguistic, ethnic and historical reasons may have a greater or lesser degree of closeness to the local language. or a peripheral variant of slang.

On the other hand, different regional varieties of slang can give rise to unequal opportunities for mutual contact and penetration into literary language (selectivity), and, in addition, unequal stability of their constitutive elements.

#### LITERATURE

1. Балі Ш. Французька стилістика. Москва: Видавництво іноземної літератури, 1961. 396 с.

2. Беляєва Т. М. Нестандартна лексика англійської мови. Ленінград: Вид-во Ленінградського університету, 1985. 251 с.

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

4. Хомяков В. А. Вступ до вивчення сленгу – основного компонента англійського просторіччя. Вологда, 1971. 356 с.

5. Fitzgerald F. S. The Great Gatsby. Kiev: Dnipro Publishers, 1973. 182 pp.

6. Hughes L. Poor Little Black Fellow. Modern American Short Stories. Essex. Longman Group, Ltd., 1983. 245 pp.

7. Maurier du D. Rebecca. M.: Foreign Languages Publishing House, 1956. 447 pp.

*Сідашенко В. А.*

### **ВОГОНЬ І НАДІЯ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

**(літературно-мистецький вечір, присвячений 150-ї річниці з дня народження української поетеси Лесі Українки)**

**Мета:** систематизувати знання учнів про життя і творчість Лесі Українки; сформувати цілісний образ Лесі Українки – мисткині, жінки й патріотки – як прикладу для наслідування; вшанувати пам'ять української поетеси Лесі Українки.

**Обладнання:** портрет Лесі Українки; плакат «Україна нині не має поета, щоб міг силою і різносторонністю свого таланту зрівнятись з Лесею Українкою» (І. Франко).

#### **Хід вечора**

**І ведучий.** У жодній із світових літератур немає такого прекрасного сузір'я жінок письменниць, яке прикрашає українську літературу:

легендарна поетеса Маруся Чурай, Марко Вовчок, Олена Пчілка, Ольга Кобилянська, Ліна Костенко та ін. У цьому сузір'ї незгасною зорею сяє ім'я Лесі Українки. Світ ще не знав такої поетеси. Безсмертна іскра Прометея запала глибоко в її серце і загорілася ясным вогнем.

### **Слайд-шоу «Дитячі роки Лесі Українки»**

**II ведучий.** Велика українська поетеса Лариса Петрівна Косач (Леся Українка) народилася 25 лютого 1871 р. в місті Новограді-Волинському в інтелігентній родині. Мати – письменниця Олена Пчілка. Батько – юрист, громадський і культурний діяч Петро Антонович Косач. Усього в сім'ї Косачів зростало шестеро дітей. Першим був син Михайло, старшою дочкою – Леся. Коли Лариса народилася, родину спіткало лихо – мати захворіла на тяжку хворобу, не могла годувати немовля. Тато змушений був усі турботи взяти на себе. Усе своє життя він був особливо добрим і ніжним до Лариси. Сестра Ольга пояснює виняткову любов не тільки жалістю до хворої, але й поважнішими причинами. Може, й тому, що він мав властивість скоро й влучно складати ціну кожній людині. Отже, певно, багато раніше за інших склав ту високу ціну Лесі, якої вона була варта. Леся відрізнялася лагідною вдачею, працьовитістю, винятковими здібностями до науки, поезії, музики. Мати її кохалася в народній творчості, навчила дітей шанувати рідну мову, пісню.

**Маленька Леся:** Скажи, матусю, звідки беруться пісні?

**Мати:** Як то звідки? Люди складають.

**Маленька Леся:** Люди... А я теж хочу!

**Мати:** Виростеш, той, може, складеш.

**Маленька Леся:** Ні, я тепер хочу.

**Ведучий:** Її мрія здійснилась. У 4 роки Леся читала, а в 9 років, коли заарештували її улюблену тітку Олену Косач, написала першого вірша «Надія».

### **Читець. Читає вірш Лесі Українка «Надія».**

**Леся:** Малою я захоплювалась народними казками, піснями, легендами. Із задоволенням брала участь у дитячих хороводах, любила дивитися на святкування Івана Купала, Різдва. Ще зовсім малою пішла з Михайлом до Стиру на Водохреща. Із захопленням спостерігала за освяченням води, слухала пісні. Стояла, не відчуваючи тріскучого морозу. Я застудилася і тяжко захворіла. Місяць не підводилася. Наслідки цієї важкої хвороби лягли сумним тягарем на все моє життя. Потім почала боліти права нога, та я, незважаючи на те, була дуже терпляча, аж плакала від болю. Вважали, що то гострий ревматизм. Од тої пори треба датувати початок моєї 30-літньої війни з туберкульозом».

**I ведучий.** Важко лежати хворій. Що ж воно буде? Ні вишивати, ні писати, ні грати. Але ні – це не кінець. Не бути цьому. Я ще співатиму, гратиму. У кімнаті було тихо. Леся насилу добралася до фортепіано. Легенько торкнула декілька клавіш. Тільки хотіла заграти, як шпигонуло в



ліву долоню, пронизало все тіло. Леся зрозуміла, що змушена попрощатись зі своїм фортепіано.

**Фонова музика – «Місячна соната» Л. Бетховена.**

*Декламаторка (підходить до фортепіано, виконує уривок з поезії Лесі Українки «До мого фортепіано»).*

**II ведучий.** Важка хвороба не дала дівчинці ходити до школи, вона не закінчила жодного навчального закладу, учителями її були батько, книги і життя. Та здібність до науки, розум, наполеглива праця дали змогу Лесі стати високоосвіченою людиною свого часу, її різногранні і глибокі знання вражали сучасників. Маючи феноменальні здібності до мов, Леся знала майже всі основні європейські мови, а також старогрецьку та латинську – всього понад 10 мов. Французькою, італійською, німецькою могла писати навіть вірші. Згодом поезії Лесі Українки також перекладуть багатьма мовами світу.

**Читець.** *(Читає вірш Лесі Українки «Як дитиною, бувало...» українською мовою).*

**Читець.** *(Читає вірш Лесі Українки «Як дитиною, бувало...» англійською мовою).*

**Ведуча:** Важко було Лесі Українці усвідомлювати, що їй не судилося стати піаністкою. Та залишались ще уроки малювання, які приносили творчу насолоду і бажання відчувати себе повноцінною. Та прийшов час прощатись і з мольбертом, бо руки не тримали вже пензель, а біль у тілі не давав можливості відчувати красу світу і насолоджуватись нею.

**Леся:** *(Валентина Сідашенко «Прощай, мій друже, мольберте»):*

Прощай, мій друже милий, мій мольберте, і ви тоненькі пензлики в футлярі; фарби різні, чарівні, які ще так ось, віднедавна були в руках моїх твердих. Сьогодні, може, вже востаннє ось так до тебе підйду, змішаю фарби, пензлем точно я колір на мольберт кладу.

Ось тато з мамою виходить, сестра і брат, а поруч дім, ліс, річка, сонце. Небо. Та це востаннє вже, бо ... біль, пекучий біль у серці, в тілі. Я вже не можу як колись стояти тут біля мольберта, бо в скронях тільки біль і біль. Та я залишу в серці спогади про ті часи, коли я клала на мольберті чудові образи, краси, бо мріяла про велике, значне, красиве, але біль, він знов нагадує про себе, і пензель падає до ніг. Та хто сказав вам, слабка я, що я корюся долі.

**II ведучий:** Тридцятилітня війна з туберкульозом гнала її світами. Болгарія, Італія, Швейцарія, Єгипет, Австрія – ось неповний перелік подорожей Лесі. Ні краса цих країн, ні лагідність їх південного клімату не приносили їй душевного спокою. Краса моря, тиша приносили задоволення і спокій. Народжувалися нові образи, картини, звуки. Слухаємо тишу.

Чужина завжди викликала тугу за рідним краєм, серце рвалося на батьківщину. А зловісна хвороба відмірювала останні роки життя. Вона

перенесла дві операції. Пізніше туберкульоз зачепить легені і проникне в нирки. Та Леся не корилася хворобі «Я постараюся доказати, – говорила Леся, – що я таки не до кінця інвалід. І докажу це без слів! Коли вже хтось живе, то треба жити, а не скніти». І мужньо линуть слова: «Хто вам сказав, що я слабка? Чи дух, чи думка мої кволі?!» Віра в перемогу над складними обставинами життя, спричиненими недугою, звучить у вірші «*Contra spem spero!*».

**Читець.** (*Читає вірш Лесі Українки «Contra spem spero!»*).

**І ведучий.** У Ялті Леся Українка познайомилася з Сергієм Мержинським. Їх поєднала спільна праця, мрії, навіть хвороба. Сергій був чудовим співрозмовником. Вони могли годинами говорити. Часом про все і ні про що. Часом мовчали, сидячи над загадковим морем. І відбувалося неймовірне: у неї зникав біль у нозі і в руці, він переставав кашляти. Згодом вони зустрічались у Києві, листувалися.

**Сценка «Він і Вона»**

(*Музичне тло – мелодія з опери «Орфей і Евридика» К. Глюка.*)

**В і н:** «Я вірю в Вашу безсмертну зірку, Лесю. Коли я дивлюся на Вас, мені здається, що Ви з тонкого скла зроблені. Одного разу бачив дивний сон, неначе падав скляний дощ. І коли я простяг угору руки, тонкі нитки дощу ламалися з таким ніжним звуком. Коли Вас немає – мучуся, боючись, щоб Ви не впали, не послизнулись, не зламалися».

**В о н а:** «Мій друже, любий мій друже, створений для мене. Як можна, щоб я жила сама, тепер, коли я знаю інше життя?.. Я бачила тебе і раніше, але тепер я йду до тебе з усією душею, як дитина йде в обійми того, кого вона шкодує... Це нічого, що ти мене не обіймав ніколи, це нічого, що між нами не було поцілунків... Тільки з тобою я не одна. Тільки з тобою я не на чужині...» (Леся Українка «Твої листи завжди пахнуть зів'ялими трояндами...»)

**І ведучий.** Леся Українка не приховувала своїх почуттів. Але як же їй залікувати незагойну рану, котру лишає на все життя нерозділене кохання?

**І ведучий.** Гірку чашу нерозділеного кохання ця феноменальна жінка випила до дна і зуміла переплавити своє безмежне горе у вогні творчої фантазії. Невимовна туга звучить у цей час у її творах.

**В о н а:** Я бачила, як ти хилився додолу. Пригнічений своїм важким хрестом. Ти говорив.

**В і н:** Я втомлений... так, справді... Я дуже втомлений... Боротися? Навіщо? Я самотній і... немає вже сили!

**В о н а:** Ти говорив так просто і спокійно, щось в голосі тремтіло, мов сльоза. Та полиском сухим світилися очі, як завжди... Я стояла біля тебе, не зважилася ані за руку взяти, ані схилитись до твого чола, ані тебе підвести... Я дивилася. Як ти хилився під своїм хрестом.

**I ведучий.** Майже два з половиною місяці Леся відважно боролася за життя свого друга. Та рятунку не було – 3 березня він помер у неї на руках. Змучена, знесилена й розбита, поверталась вона додому. І знову своє горе виливала у вірші...

**Читець.** (Читає вірш Лесі Українки «Уста говорять: «Він навіки згинув!»)

**II ведучий:** Тяжко пережила Леся втрату коханого. Цей розпач залишався з нею протягом всього життя. Пізніше вона пише сестрі: «Не міряй і не важ, хто більше, а хто менше любить... не збирайся жити, а живи, люби, скільки можеш і як можеш, то менше буде жалю, вір мені, ніж коли б ти все розмірила, розважила і відклала на завтра, бо «завтра» не завжди приходить.

**I ведучий:** Свої почуття, страхи та відчуття невідворотності втрати коханого вона викладе в творі «Твої листи завжди пахнуть зів'ялими трояндами». Жанр «проза в поезії» стане унікальним літературним явищем і утвердить славу поетеси навіки.

**Леся:** Твої листи завжди пахнуть зов'ялими трояндами, ти, мій бідний, зів'ялий квіте! Легкі, тонкі пахощі, мов спогад про якусь любу, минулу мрію. І ніщо так не вражає тепер мого серця, як сії пахощі, тонко, легко, але невідмінно, невідборонно нагадують вони мені про те, що моє серце віщує і чому я вірити не хочу, не можу. Мій друже, любий мій друже, створений для мене, як можна, щоб я жила сама, тепер, коли я знаю інше життя? О, я знала ще інше життя, повне якогось різкого, пройнятого жалем і тугою щастя, що палило мене, і мучило, і заставляло заламувати руки і битись, битись об землю, в дикому бажанні згинувати, зникнути з цього світу, де щастя і горе так божевільно сплелись... А потім і щастя, і горе обірвались так раптом, як дитяче ридання, і я побачила тебе. Я бачила тебе і раніше, але не так прозора, а тепер я пішла до тебе всею душею, як сплакана дитина іде в обійми того, хто її жалує. Се нічого, що ти не обіймав мене ніколи, се нічого, що між нами не було і спогаду про поцілунки, о, я піду до тебе з найщільніших обіймів, від найсолодших поцілунків! Тільки з тобою я не сама, тільки з тобою я не на чужині. Тільки ти вмієш рятувати мене від самої себе. Все, що мене томить, все, що мене мучить, я знаю, ти здіймеш своєю тонкою тремтячою рукою, – вона тремтить, як струна, – все, що тьмарить мені душу, ти проженеш променем твоїх блискучих очей, – ох, у тривких до життя людей таких очей не буває! Се очі з іншої країни...

Мій друже, мій друже, нащо твої листи так пахнуть, як зів'ялі троянди?

Мій друже, мій друже, чому ж я не можу, коли так, обливи рук твоїх, рук твоїх, що, мов струни, тремтять, своїми гарячими слізьми?

Мій друже, мій друже, невже я одинока згину? О візьми мене з собою, і нехай над нами в'януть білі троянди!

Візьми мене з собою.

Ти, може, маєш яку іншу мрію, де мене немає? О дорогий мій! Я створю тобі світ, новий світ нової мрії. Я ж для тебе почала нову мрію життя, я для тебе вмерла і воскресла. Візьми мене з собою. Я так боюся жити! Ціною нових молодощів і то я не хочу життя. Візьми, візьми мене з собою, ми підемо тихо посеред цілого лісу мрій і згубимось обоє помалу вдалині. А на тім місці, де ми були в житті, нехай троянди в'януть, в'януть і пахнуть, як твої любі листи, мій друже...

Крізь темряву у простір я простягаю руки до тебе: візьми, візьми мене з собою, се буде мій рятунок. О, рятуй мене, любий!

І нехай в'януть білі й рожеві, червоні й блакитні троянди.

**II ведучий:** На початку ХХ століття Леся Українка утверджує себе в новому для неї жанрі – драматичної поеми. Хто не знає її драматичних творів «Одержима», «Кассандра», «Осілля Казка», «Бояриня», «Лісова пісня»?

У «Лісову пісню» Леся Українка вклала «цвіт душі». Вона вражає нас красою мрії, глибиною думки, музикою слова.

Це пісня пісень не лише Лесі Українки, а й усієї української драматургії, це твір, який варто б назвати Лесиним словом – дивоцвіт, Лесиною лебединою піснею.

**Слайд-шоу «Лісова пісня».**

**Інценізація уривка з «Лісової пісні» (діалог Лукаша та Мавки).**

**I ведучий:** З листа Лесі Українки до матері: «Мені здається, що я просто згадала наші ліси та затужила за ними. А то ще я й здавна туго Мавку в умі держала. Ще із того часу, як ти мені щось про мавок розказувала... Потім я в Колодяжному в місячну ніч бігала самотою в ліс (ви того ніхто не знали) і там ждала, щоб мені привиділася Мавка. Зачарував мене цей образ на весь вік».

**II ведучий:** Леся писала, писала свої прекрасні твори. А тим часом її здоров'я погіршувалося. На світанку 1 липня 1913 року, на сорок другому році життя зупинилося полум'яне серце поетеси. У жалобі схилила голову мати-Україна.

*(Музичне тло – «Етюд» М. Скорика.)*

**II ведучий:** З листа Олени Пчілки до Ольги Кобилянської: «Нема Лесі! Не тільки боляче, але якось дивно уявити собі це. Такий величний вогонь перестав горіти, такий високий і тонкий інтелект перестав жити, думати, працювати! Кому, нащо потрібна дочасна згуба цієї прекрасної людини і ще серед таких мук?»

**I ведучий:** Ще перед смертю Леся Українка просила не класти на останній сумний повіз металевих вінків. Очевидець говорить про море квітів, у яких потонули і труна, і колісниця. І не хотілось думати, що це похід смерті... Але навіщо ж про це? Вона жива! Вона лише перейшла в безсмертя!

Як я умру, на світі запалає

Покинутий вогонь моїх пісень,  
І стримуваний племін засіяє,  
Вночі запалений, горітиме удень.

(Леся Українка «Як я умру, на світі запалає покинутий вогонь моїх пісень...»)

Д о р о с л а Л е с я У к р а ї н к а: Горить моє серце, чуєте, люди. Його запалила іскра палкої до вас любові. Ви навчили мене ніжності і мужності, пісням своїм і плачам, добру навчили і злу, радощам і стражданням. Спасибі вам, люди! Я не гніваюсь на свої муки, не нарікаю на долю. Вони дали мені сил Прометеевих, терпіння народного. Я ними житиму, я маю в серці те, що не вмирає. Я йду до вас, люди!!!

**П ведучий:** Твій голос в пісні нашій, в нашому житті,  
Твоя зоря цвіте над рідним краєм,  
Так! Ти жива! Ти будеш вічно жити!  
Ти в серці маєш те, що не вмирає. (В. Гей)

*Skaletskaya D. O.*

## PRODUCTION OF WEAK FORMS OF ENGLISH VOWELS IN CONNECTED SPEECH

**Науковий керівник –**

кандидат педагогічних наук, доцент **О. В. Дмитрієва**

The English language is one of the most spoken languages in the world. It spreads across the globe at the expense of its originality. Due to the fact that the non-native speakers have accents, the pronunciation in the English language is greatly affected. The English pronunciation involves more than identifying and practising the sounds of which a language is composed.

Pronunciation work should play integral role among classroom activities. A teacher may start a lesson with a phonetic ice-breaker or warm-up, intergrade new vocabulary words into grammar rules, paying attention to their transcription and pronunciation, etc. It helps students to see the whole picture and be fully prepared for real life situations. The English language, like speech, is connected, and student benefits from learning the weak forms and stress patterns of new words from the start and repeat them.

In English, it is very important to observe the brevity and length of vowel sounds, since the meaning of a word may depend on the length of the sound. For example, two words: “ship” and “sheep”. The transcription of the first word “ship” is [ʃɪp], and of the second one “sheep” is [ʃi:p]. In the first word, the sound [ɪ] is short, and in the second, the combination of vowels [ee] is also the sound [i:], only it is long.

These two words “pen” and “pan” should be also pronounced carefully, keeping in mind that not reaching one sound, you might change the meaning of the word. The transcription of the first word “pen” is [pɛn] and the transcription of the second one “pan” [pæn].

Among the phonological features that are linked to English pronunciation problems faced by students are weak and strong forms. Often learners use only strong forms and it has an impact on their spoken English.

The inappropriate use of strong forms impacts speech in two dimensions: phonologically and semantically. If student uses only strong forms in their speech, the utterances become full of tense vowels which disrupts the rhythm of the language. It makes more difficult for the listener to understand the meaning of a sentence. Semantically speaking, the all-strong-form use in speech mares its intelligibility. Reduction in English speech is a common and necessary process. It saves energy in speech and in sound production.

The English language is a stress-timed language and stresses occur at regular intervals. The words which are most important for communication of the message, that is, nouns, main verbs, adjectives and adverbs, are normally stressed in connected speech. Function words such as auxiliary verbs, modals, conjunctions, pronouns, articles, linkers and prepositions are not usually stressed, and are reduced to keep the stress pattern regular.

For example, in the sentence “What do you want to do this evening?” the first “do” is a weak form and the second one is stressed.

In the dialogue “Have you finished? Yes, I have!” the first “have” is a weak form and the second one is stressed.

The weak forms are by far more frequent than the strong forms in formal, semi-formal, and informal speech.

The strong forms are used:

- when there is one word stands in a sentence, for example: “Who?” [hu:];
- when we quote, for example: “He said “of” [ɒv], not “off”[ɒf]”;
- at the end of a phrase or a sentence, for example: “What are you looking for [fɔ:]?”.

A teacher can help students with weak forms by doing the following activities:

• **Count them!**

A teacher plays a short dialogue and ask students to listen and write down the number of words they hear. Then they go over each phrase to check whether they could identify all the words and then to see if they can accurately produce what they heard. They contrast the weak or natural version with the full version, pointing out that the full version is often more difficult to pronounce.



- **List of words.**

A teacher asks students to record themselves reading a dialogue as if it were just a list of words. The words may be written on cards and students reveal one at a time, so the reader gives each word its full pronunciation. Afterwards a general feedback session is conducted in order to discuss the role of weak and strong forms, punctuation and intonation.

- **Weak form in phrases.**

Students may integrate pronunciation into vocabulary work, practising, for example, the weak form in phrases with “of”. For example, using phrases “a loaf of bread”, “a cup of coffee”, “a can of coke” in sentences or dialogues.

Weak phonemes appear in those positions that differ in a smaller number of sound units. This phonetic position is called a weak position. So, in the unstressed position, vowels appear in a smaller number of sound units. Unstressed vowels are weak phonemes, and their phonetic position is a weak position. The quality of weak vowel phonemes turns out to be dependent, on the one hand, on the position in an unstressed syllable and, on the other hand, on the quality of neighboring consonants.

Weak forms are syllable sounds that become unstressed in connected speech and are often then pronounced as a schwa. The phonemic symbol for this sound is [ə]. It is the name for the most common sound in English. It is a weak, unstressed sound and it occurs in many words. It is often the sound in grammar words such as articles and prepositions. By introducing and practicing the schwa sound a teacher helps students to make their pronunciation more accurate and natural. Structural words are often pronounced in their weak forms, since they do not carry the main content, and are therefore not normally stressed.

It is important to underline, that any vowel letter can be pronounced as schwa and the pronunciation of a vowel letter can change depending on whether the syllable in which it occurs is stressed or not. Compare these two words: “man” and “postman”. In the word “man” the letter “a” has its full sound – represented by the transcription symbol [æ]. In the word “postman” the syllable “man” is not stressed and the letter “a” is pronounced as schwa, represented by the symbol [ə].

Also, it should be mentioned, that a sound schwa does not only represent a single letter and is only used if the syllable which it is in is not stressed. In some words it is the sound of several letters or even a whole syllable. In the following example the schwa sounds [ə] are underlined: “This present is for my sister. It’s a book about a flowerer”.

In some word endings containing the sounds [m, n, l] like “passion” [ˈpæʃn], “little” [lɪtl], the schwa sound can be omitted, leaving a syllable without a vowel sound – known as a syllabic consonant. Schwa is omitted before sound [r] in words like “camera” [ˈkæm(ə)rə], “dictionary” [ˈdɪkʃ(ə)n(ə)rɪ], “history” [ˈhɪst(ə)rɪ]. In all of

the above examples, the option of removing the schwa is normally shown in dictionaries with brackets.

In order to improve students' listening skills and natural-sounding pronunciation a teacher helps students to notice the schwa. It also raises the awareness of an important feature of spoken English.

A teacher may ask students the following awareness-raising questions concerning the weak forms of English vowels in connected speech:

- What kinds of words are stressed?

(Content words, such as nouns, main verbs, adjectives, adverbs, etc.).

- What kinds of words are generally not stressed?

(Functional words, such as auxiliary verbs, pronouns, articles, linkers, prepositions, etc.).

- Do stressed syllables ever contain schwa? (No).

- In what activities students use weak forms of English vowels?

(Listening or speaking).

To conclude, we should underline that acquiring the English language requires a long process of studying its grammar, vocabulary and phonetics. Very often much attention is given to grammar and vocabulary, but not pronunciation. So, students who try to achieve a good level of English, speak fluently, and sound natural often do not realize how important the correct articulation of English sounds can be. Moreover, one of the crucial and very noticeable aspects in oral communication is correct pronunciation, including the articulation of weak forms of English vowels in connected speech.

Thus, students should recognize and cope with weak forms of English vowels in connected speech when they hear them as well as to use them themselves when speaking English. Doing so, their English language will sound more natural and less formalized, and the listeners will easily identify the points of focus.

*Slabouz V. V.*

## **TEACHING PRACTICAL ENGLISH GRAMMAR AT THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES**

Studying at the language faculty, students study all the aspects of the foreign language, knowledge, and command of which is necessary for its complete and successful mastering. These include the grammar of the language. Grammar "is not an aim in itself, it is one of the most important means of language acquisition, an integral component of all the types of speech activity". A. A. Lyubarskaya was the first to make this conclusion, who wrote back in 1934, "At no stage of secondary school studying grammar is viewed as an aim in itself. However, everywhere knowledge of it is the very obligatory foundation, without which it is inconceivable to understand the text, possession



of lively colloquial speech. It should be given a proper place in the processing of oral speech, reading and writing” [4, p. 145].

Various authors, both domestic and foreign, adhere to fairly similar definitions of the concept of grammar, although each of them highlights some of its own characteristics of the term. Dictionaries, regardless of their highly specialized focus, offer synonymous interpretations of grammar, emphasizing the fact that the existence of any language seems impossible without a certain set of rules that make up grammar. All this characterizes the term grammar as a holistic and clearly meaningful term that does not cause much discussion around its definition.

The ambiguity of the concept of grammar determines its division into practical and theoretical components. Practical grammar prescribes certain rules of use, pronunciation, and spelling, and theoretical grammar, analyzing the facts of the language, expounds them without giving any prescriptions. Theoretical grammar allows existing many points of view on the same problem that there is in the language, represented by different linguists. Practical grammar does not imply such differences of opinion but provides a ready-made solution. The purpose of practical grammar is to teach the correct use of the language, avoiding mistakes in speech and writing, which implies that practical grammar is prescriptive [2, p. 318]. When studying a foreign language professionally, of course, both disciplines are studied – theoretical and practical grammar – which is a necessary component of language education not only from the point of view of mastering the language itself, but also the development of mental processes such as memory and thinking, the ability to think critically and adequately assess the different views of linguists on the same problematic situation.

As for studying at a university, there is a specificity of studying grammar. Students should have an idea of which of the many existing grammatical forms will most adequately express the content of the utterance, in other words, will most fully realize the goal of the communicative act.

According to A. B. Strelnikova, the choice of grammatical structures is determined by the form of communication (written or oral), the situation of the communicative act, the speaker’s intention, the characteristics of the addressee. Teaching communicative grammar involves the use of only authentic materials that exclude abstract speech situations. The lexical material on which the grammar is mastered must be well known to the learners, which removes additional difficulties in mastering the grammar rules, and is relevant: learners must be interested in the communicative act. Also, any grammatical phenomenon must be considered in terms of the form, content, and function that a particular grammatical structure performs. An equally important condition for the implementation of a communicative approach to teaching grammar is that the development of the acquired skill is implemented in all types of speech activity: speaking, writing, reading, and listening. The exclusion of one or more

of the above-mentioned aspects deprives the skill of versatility and significantly reduces the effectiveness of the subsequent use [7].

The principle of conscientiousness is the main one at the first stage of teaching grammar in the 1–2 years of studying at the language faculty. This is explained by the fact that the conscious implementation of an action leads to its automation much faster than its mechanical repeated repetition. Using this approach, it is necessary that the content of any grammatical form should be clearly formulated, and students should be aware of it before working out speech structures, that is, before automating the skill [3, p. 14]. Teaching grammar in junior courses at a language university pursues primarily a practical goal – to develop students' ability to use the studied grammatical material in oral and written speech. Obviously, knowledge of the rules alone cannot ensure mastery of the studied grammatical phenomenon. The key to success can only be in “the unity and interpenetration of the language rule and speech action” [1, p. 143]. This once again emphasizes the importance and effectiveness of practice, which is based on theory (rules), and the assimilation of theory is impossible without practical actions with the studied grammatical material, without long and detailed speech training. Accordingly, the teaching of grammar in the 1–2 years of studying at the language faculty is carried out taking into account the unity of theory and practice.

The main task of the initial stage is to teach the construction of grammatically correct sentences according to certain models, patterns. Teaching grammar is functional, communicative in nature, the ultimate goal of learning is not to master the rules, but grammatical structures [6, p. 113].

One can turn to one of the possible algorithms for teaching communicative grammar, which assumes the presence of four stages: 1) statement of the problem and search for solutions: identification of grammatical structures and determination of possible content components; 2) discussion of the content components and definition of an algorithm for choosing adequate grammatical structures; 3) skill formation by performing well-known and widely used educational exercises; 4) application of the skill in the production of oral or written speech [7, p. 1039].

This sequence of actions for teaching communicative grammar is aimed primarily at the formation of productive grammatical skills implemented in speaking and writing, but also involves consolidating the studied grammatical material during listening and reading to form receptive grammatical skills, as an implementation of an integrated approach to mastering the grammar of the target language. It is very important to apply the principle of consistency in the selection of grammatical material in the process of teaching grammatical structures and to perform all the types of exercises in the classroom and at home. O. A. Nekhai in her book presented the following algorithm for working with grammatical structures: 1) familiarizing with the grammatical structure before introducing it into the classroom; 2) listening to the grammatical structure in the

classroom; 3) students' reacting in chorus and individually to the speech of the speaker and teacher; 4) designing intonation of the grammatical structure; 5) using familiar vocabulary in the studied grammatical structures; 6) mastering new lexical units in the studied grammatical structures; 7) connecting the studied structures in a logical sequence with those previously mastered; 8) developing situationally the grammatical structure in speech; 9) mastering grammatical structures in texts and oral topics; 10) using grammatical structures in oral and written speech in a spontaneous-situational way [5, p. 194].

This algorithm for working on grammatical structures is aimed at the most complete and deep study of a particular grammatical phenomenon, taking into account its consolidation in all the types of speech activity: both receptive and productive. However, it is important to consider the fact that students should be familiar with the grammar material before it is introduced into the classroom. Also, these stages of working with grammatical material allow not only consolidating the previously learned vocabulary but also gradually introducing a new one. All this contributes to the effective and successful mastering of the grammatical structures of a foreign language with the exclusion of interference with the native language.

In the classroom, a new grammatical structure is introduced in a speech situation, from which it is extracted and written down on the board and in notebooks. The teacher tells the students the rules for using the structure under study, this should not take more than 10 minutes. This is followed by a series of exercises for each individual rule. Well-defined pronunciation, mastered skills of using grammatical forms give students the opportunity, immediately after listening, to move on to reproducing structural material in various kinds of exercises, situations, and dialogues. As one masters the grammatical system of the language, the vocabulary in grammatical structures reflects the topics being studied [5, p. 195].

Taking into account all of the above-mentioned methodical recommendations for mastering grammatical material, it can be concluded that the study of the grammar of a foreign language can be considered through the parallel improvement of other language skills and the development of all the speech skills because teaching grammatical structures is not an aim in itself, it is a means for the practical development of a foreign language and for the formation of thinking in a foreign language. If the learning process is organized correctly, students do not feel that this is training in grammatical structures; they perceive it as communication, speaking. The role of teaching here is to control the acquisition of grammar and help in the spontaneous-situational mastery of the structural grammatical material at all the stages of learning.

Mastering the grammatical structure of the language as a system is necessary for future teachers. Therefore, the objective of the course is not only to teach students the ability to analyze the use of grammatical phenomena in the text but also to explain the meaning of certain grammatical categories, their

place, ways of forming utterances, the main use cases. Therefore, a certain part of the time in the classroom is devoted to questioning the rules, which should not be mechanically memorized, but consciously learned. Mastering practical grammar prepares students to master the theoretical grammar course in English successfully. The practical grammar course is expected to provide the combination of speech and language skills that future teachers need.

#### LITERATURE

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. Москва: Просвещение, 1969. 279 с.
2. Бархударов Л. С. Грамматика английского языка. Москва: Высшая школа, 1973. 422 с.
3. Беляев, Б. В. Применение сознательности в обучении иностранным языкам. *Психология в обучении иностранным языкам*. 1967. № 3. С. 10–17.
4. Любарская А. А. Методика преподавания французского языка в средней школе. Москва: Учпедгиз, 1939. 398 с.
5. Нехай О. А. Самоучитель английского языка. Интенсивный курс. Минск: Вышэйная школа, 1995. 366 с.
6. Прокопчук Г. С. Учебник по теоретической грамматике для студентов педагогических институтов. Ленинград: Просвещение, 1971. 245 с.
7. Стрельникова А. Б. Коммуникативная грамматика английского языка: методы преподавания в техническом вузе. *Молодой ученый*. 2015. № 8. С. 1039–1042.

*Тендітна Н. М.*

#### **ФУНКЦІ І РОЛЬ МОЛОКА У КАЗКАХ НАРОДІВ СВІТУ**

Основною сюжету або конфлікту у багатьох казках народів світу є молоко. І не дивно, адже це – один із найцінніших продуктів, який містить усі необхідні для харчування людини речовини. Тому неодноразово йдеться про нього як основне джерело харчування: *«І вона доїла ту оленичку... І так то шанувала, аби з дитинкою мала молоко»* [3, с. 283]. Найціннішою їжею для дітей: *«Что ж странного в том, что ребенок успокоился... если он два дня материнским молоком питался»* [6, с. 22]. Й слугує чи не найшвидшим засобом для вгамування голоду: *«дала им хлеба и молока»* [1, с. 141]. А в іранській казці «Місяцечола» серед скарбів, які потрібно віддати за наречену вказано і: *«П'ятдесят срібних грошей за материне молоко»* [5, с. 101]. В англійській казці *«Джек и бобовый стебель»* молоко є єдиним засобом для існування: *«Корова каждое утро давала молоко, и мать с сыном продавали его на базаре, – этим и жили»* [1, с. 63]. Про молоко, як цінний продукт харчування йдеться у казці *«Пастух, который тысячу зайцев пас»*: *«хлеб да молоко не трогают,*

напоследок оставляет, когда голод совсем дойдет» [2, с. 209]. Воно ж рятує і життя: *«К пузырью приник и все молоко до капли выпил... От неминучей смерти спас ты меня!»* [2, с. 211].

Розглянемо інші функції і роль молока у казках. Так, у грецькій казці «Жабеня та гадючка» пропажа молока стає причиною сварки між дідом і бабою. А в казці «Як Іван чортів обдурив» – способом вирішення суперечки між чортами: *«Та й що будеш з каменем робити? – Коли схочу молока, потисну, і з него потече молоко... Цей як потиснув – дійсно чурить молоко»* [13, с. 267].

Молоко є символом достатку та щедрості: *«Дам молока, м'яса, сиру, всього, що тільки він забажає»* [3, с.130]. А в англійській казці «Том – мальчик с пальчик» – символом гостинності: *«... жена его, принесла молока в деревянной миске и темный хлеб на тарелке»* [1, с. 83]. Або навпаки: *«Бідний Панько послав своїх дітей до віта позичати... найбільше молока. На вічне віддавання позичав»* [2, с. 178]. Бо молоко виступає найбільшим скарбом для бідних сімей: *«Коли б нам таку корову! Було б дітям молоко!»* [11, с. 216].

Молоко слугує основною платою за роботу: *«Чи я би у вас не заробив якийсь трейцар на боханчик хліба, на коновочку молока...»* [12, с. 105]; *«Піде він до того дідича, позмітає подвір'я, і дідич дасть йому гладунчик молока»* [3, с. 279]. Або подякою за роботу: *«Я буду прясти в село жінкам, а жінки будуть мені давати хто миску муки, хто кавальчик сала, а хто тарчик молока»* [12, с. 46]; *«Поверх плати за роботу хто давав гарнець молока, хто хліб, хто кавалок солонини»* [14, с. 78]. Чи милостини: *«люди йому надають всякого, хто що має. Кусок хліба, яйце, горня молока»* [13, с. 131].

У казках «Ворона» та «Стрелок и Царкин-Хан», молоко входить до складу ліків: *«Тіло дівчини почало пухнути... Тоді цариця поклікала слуг, вони змастили тіло дівчини медом і молоком. Пухлини зійшли»* [3, с. 38]; *«Тільки молоко большой тигрицы с тигрятами может вернуть мне здоровье и силу»* [2, с. 224]. Тому щоб дістати його, шукачі здатні на будь-яку ціну: *«Коли вони хочуть мати молоко від рудої кози... але тільки тоді, коли вони погодяться називатися його рабами й дозволять, щоб він поставив на їхніх спинах своє тавро»* [5, с. 10]. Приготована на материнському молоці страва рятує життя в башкирській казці «Рогатый хан»: *«Замесила мать на своём молоке тесто из травы лебеды и напекла сыну лепёшек»* [2, с. 203]. Купання ж у киплячому молоці робить героїв красенями: *«подойти всех коров и кобылиц, слить молоко в чан, чтоб закипело, а Долманеш пусть искупается в том чане... и вышел из чана прекраснее, чем был»* [7, с. 197]. А Янко стає золотим у словацькій казці «Золотая подкова, золотое перо, золотой волос»: *«Прыгнул Янко в молоко и стал весь золотой»* [1, с. 259]. Хоча інших героїв такі процедури призводять до загибелі: *«Прыгнул в молоко, и... остались от него только*

кости» [7, с. 196]. Або втрати сили: *«Когда он выкупается в парном молоке, то разомлеет и заснет. А ты возьми конский волос, свяжи ему руки...»* [7, с. 203].

Молоко є основою національних страв: *«Буду варити чир, а тим молоком білити»* [13, с. 104]; *«напъешься лучшего айрана»* [1, с. 289]. Про кисле молоко йдеться у киргизькій казці «Старик Канбак-Шал». Бринза згадується у казці «Як чистили полонину» [13, с. 107]. Виступає традиційним сніданком: *«дала ему кусок хлеба с сыром да кувшин молока»* [1, с. 65] та вечерею: *«девочка несла кувшин молока на ужин своим братишкам и сестренкам»* [1, с. 33].

В узбецькій казці «Лисиччина порада» молоко виступає межею між добром і злом: *«Звичайно на добро відповідають злом. От візьміть мене: доки я була молода і давала молоко тричі на день, господарі мене любили... А тепер я постаріла, не стало в мене молока, і господарі збираються завтра продати мене на м'ясо»* [10, с. 21]. А Іван зводить рахунки із попом: *«Попадя здоїла корову, молоко процідила й поставила перед образами... Іван упівночі устав і сметаною з того молока поляпав по всіх образах... Біда, жінко... вже святі нас не люблять. Сметану зібрали і самі помазалися»* [13, с. 110].

Молоко стає частиною загадки у закарпатській казці «Сон Герасима». Щоб відгадати котре із лошат молодше, потрібно в посудину налити молоко, до якого і підійде «младший жеребенок» [7, с. 291]. У гуцульській казці «Як висватали розумну дівку»: *«А вам... чого їсти рихтувати: чи того... що прибуває... Коровку здоїте рано, на полудне і ввечір. Та й це прибуває»* [13, с. 137]. Та в малагасійській: *«Видишь вон ту корову? Объясни, почему это у неё шкура чёрная, а молоко белое?»* [8, с. 525]. Або надскладним завданням: *«Пока мы будем на празднике, отдели воду от молока»* [6, с. 19].

За допомогою молока відкриваються шахрайські дії: *«Продавав молоко. – Жидку, а ти не сипав у молоко воду? – Ну-ну, трошки сипав»* [11, с. 237]. Про те, як циган нажився на забобоні йдеться у гуцульській казці «Про цигана-шахрая і нерозумних жінок»: *«ваша корова збавлена... У дванадцятій годині ночі здійте корову. І беріть того молока в склянку й бийте сметану. І би світло горіло. Будете видіти, та, що вашу корову збавила, уночі в дванадцятій годині прийде до вас додому»* [3, с. 285]. Розбагатіти із глечика сметани мріяла і героїня із казки «Забагатіла» [15, с. 173].

У казках «Доньчина відданість» та «Сказка про цыгана через молоко відображається особлива турбота: *«Я тебе напуватиму молоком, годуватиму кишимшем»* [10, с. 163]. А в казці «Іван – коровий син» підкреслюються надздібності героя, які він придбав завдяки молокові: *«Теленка Иван зарезал, а корову сам сосал. И стал сильным-пресильным молодцем»* [7, с. 149].

В казках «Брат і сестра» та «Від долі не втік» згадка про молоко говорить про виживання в екстремальних умовах: *«коза кормила своїм молоком»* [2, с. 160]. У багатьох казках новонародженій дитині корова стає за матір: *«І лягла біла корова коло хлопчика, присунулася до него, і хлопчик зачав ссати її»* [13, с. 65]. А в казках народів сходу і верблюдиці: *«власник верблюдиці, який виріс на її молоці»* [9, с. 333]. Існує і таке поняття, як молочні брати: *«в ім'я молока, яким ми з тобою вигодувані»* [9, с. 283].

Смакування молоком призводить до загибелі у казці «Лисичка і глек»: *«встромила голову в глечик, випила молоко, а голови назад ніяк не витягне... встромила глечик у воду, а глечик набрався води... потягнув лисичку за собою»* [15, с. 131-132]. Та у збірці «Тисяча і одна ніч»: *«Він принесе вам кухлі з молоком і скаже: «Ви втомилися з дороги, тож візьміть це молоко й випийте його. І коли ви його вип'єте, ви станете такими самими, як і ми»* [9, с. 277].

Мотивацією до відкриття дверей у російській казці «Волк и коза» стають такі слова: *«Я – ваша мати пришла, / Молока принесла...»* [4, с. 147]. А у казці «Гуси-лебеди» фоновим пейзажем стає *«молочная река, кисельные берега»*.

Полюбляють молоко чорти: *«Лакают, как псы»* [7, с. 312]; брауні: *«поставить на порог чашку с парным молоком – брауни на ужин»* [1, с. 379] та жаби: *«...принесла хлеба, кувшин молока и досыта накормила лягушку»* [1, с. 115].

Отже, як бачимо, молоко в казках стає повноцінним «героєм», виконуючи різноманітні ролі та функції й займаючи провідні позиції у житті народу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Английские народные сказки. Москва: «Молодая Гвардия», 1992. 158 с.
2. Гора самоцветов: Сказки народов СССР в пересказе М. Булатова. Москва: Дет. лит., 1989. 416 с.
3. Грецькі народні казки. Київ: Веселка, 1985. 159 с.
4. Гуси-лебеди. Фольклор для детей от колыбельных до былин. Москва: Правда, 1990. 608 с.
5. Іранські народні казки. Тернопіль: Богдан, 2014. 232 с.
6. Карельские народные сказки. Москва: «Детская литература», 1989. 48 с.
7. Сказки Верховины. Закарпатские украинские народные сказки. Ужгород: Изд-во «Карпати», 1975. 379 с.
8. Сказки народов мира. Москва: Правда, 1987. 640 с.
9. Тисяча і одна ніч. Харків: Вид-во «Ранок», 2008. 448 с.
10. Узбецькі народні казки. Київ: Веселка, 1985. 222 с.
11. Українські народні казки. Київ: Веселка, 1990. 271 с.



12. Українські народні казки: Книга 1. Казки Гуцульщини / запис., упоряд. і літ. опрац. М. Зінчук. Львів: «Світ», 2003. 383 с.

13. Українські народні казки: Книга 2. Казки Гуцульщини / запис., упоряд. і літ. опрац. М. Зінчук. Львів: «Світ», 2004. 311 с.

14. Українські народні казки: Книга 3. Казки Гуцульщини / запис., упоряд. і літ. опрац. М. Зінчук. Львів: «Світ», 2004. 327 с.

15. Українські народні казки. Книга 40. Казки Чернігівщини / запис., упоряд. і літ. опрац. М. Зінчук. Чернівці: Букрек, 201. 504 с.

*Тесленко Н. І.*

### **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Для забезпечення навчання та корекційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку в Україні до сьогоднішнього дня функціонує система спеціальної освіти: спеціальні дитячі садки і школи, дошкільні групи і класи в масових закладах. Водночас, певна частина дітей з особливими освітніми потребами може навчатися в колективі здорових однолітків за умови відповідної психолого-педагогічної підтримки. Інклюзивна освіта ефективна для багатьох дітей з відхиленнями в розвитку, однак інтегрування таких учнів в загальноосвітній простір інколи відбувається стихійно. Ця частина дитячої популяції відзначається великим різноманіттям, робота з яким ускладнюється з причин приховування або нерозуміння батьками проблем дітей. Ефективність роботи закладу залежить від створення особливого навчального середовища, командного підходу, психологічного та корекційного супроводу, раціонально підібраних стратегій навчання. Важлива роль належить учителю, який організовує та забезпечує оптимальні умови навчання, сприятливу атмосферу в учнівському колективі, спосіб презентації теми, який би залучав до діяльності, був захоплюючим та не обтяжуючим чи виснажливим для «особливої» дитини, стимулював засвоєння інформації, сприяв застосуванню знань, умінню пов'язувати їх з життям, оцінюванню учнівських досягнень в різний спосіб. Саме тому на передній план виходить підготовленість навчального закладу, власне самого вчителя, до роботи з розмаїтим учнівським колективом.

Більшість дітей з особливостями психофізичного розвитку може навчатися у загальноосвітніх школах за умови реалізації моделі інклюзивної освіти. Пріоритетними напрямками є *сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку* кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.



Успішність організації навчально-виховного процесу забезпечується за рахунок введення нових технологій, тому педагогічні колективи цілеспрямовано працюють над модернізацією змісту методичної роботи, переорієнтацією вчителів на нову особистісно орієнтовану філософію, методологію роботи з дітьми з особливими потребами. Серед упроваджуваних навчальних технологій в інклюзивній освіті в області є: технологія особистісно зорієнтованого навчання, диференційоване викладання, традиційне інтенсивне навчання, проектна діяльність тощо. Перед сучасною школою стоїть завдання сприяти становленню дитини як неповторної індивідуальності, розвивати її творчий потенціал, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Традиційна методика переважно спрямовує учнів на запам'ятовування програмового матеріалу та його відтворення. Завдання інклюзивної освіти полягає в створенні нової школи: школи діалогу, школи, яку творять самі діти спільно з учителями. У цьому сенсі є актуальним особистісно орієнтований підхід до навчання, який охоплює різні сторони навчального процесу. Узагальнення здобутків педагогічної теорії і практики дає змогу виділити основні ідеї особистісно орієнтованого навчання:

- школа складає частину життя;
- велика увага приділяється навчанню як процесу, а не як результату;
- активне залучення учнів до розв'язання проблем і планування;
- задоволення навчальних проблем кожної дитини на уроці;
- особлива увага до групових і парних форм роботи;
- домінуюча форма навчального спілкування – діалог між учнями, учнями та вчителем;
- формування в учнів раціонального способу дій;
- залучення учнів до аналізу своєї діяльності, стимулювання їхнього самооцінювання.

Уроки, побудовані на особистісно орієнтованій взаємодії, дають змогу здійснити індивідуальний підхід, стимулюють пізнавальну активність, навчають школярів визначати шляхи здобуття ґрунтовних знань, умінь і навичок.

**Диференційоване викладання** – це концептуальний підхід і практична технологія планування й реалізації курикулуму й навчального процесу, що бере свій початок з усвідомлення важливих відмінностей між учнями. З наукових праць Керол Енн Томлінсон (Carol Ann Tomlinson) відомо, що ця технологія допомагає враховувати в навчальному процесі такі учнівські відмінності: рівень підготовленості – через коригування темпу навчання та ступеня складності матеріалу; індивідуальні стилі навчання – через організацію численних видів діяльності, щоб учні мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб і на різних рівнях; та інтереси – спираючись на схильність, зацікавлення та бажання

самої дитини оволодіти певною темою чи виробити певне уміння. Організація і методика упровадження диференційованого викладання дає змогу задовольняти індивідуальні потреби, розвивати сильні сторони дітей та їхні інтереси в ході уроку. Як наслідок, сучасні вчителі мають застосовувати такий курикулум та підходи викладання, що дають змогу ефективно працювати з дітьми із ширшим діапазоном навчальних відмінностей. Під час реалізації навчального процесу в інклюзивному класі використовуються педагогічні підходи, які довели свою ефективність: традиційне інтенсивне навчання, кооперативне навчання та формування когнітивних стратегій.

Розглянемо особливості традиційного інтенсивного навчання. Відповідно до цього підходу, навчання відбувається під керівництвом учителя й орієнтоване на повне засвоєння базових умінь і понять. Традиційне інтенсивне навчання застосовується в комбінації з будь-якими формами роботи (фронтальними, груповими, індивідуальними). Як правило, центральною особою в ньому виступає вчитель. Ця методологія бере свій початок із 1970 рр., коли Розеншайн (Rosenshine, 1971, 1976) і його колеги (Андерсон, Евертсон і Брофі (Anderson, Evertson, & Brophy), 1979; Фішер, Берлінер, Філбі, Марлайв, Кахен і Дішо (Fisher, Berliner, Filby, Marliave, Cahen, & Dishaw, 1980) почали вживати цей термін у зв'язку з ефективною педагогічною практикою й учнівськими досягненнями. Згідно з цим методом, педагог організовує навчання за чітко структурованою схемою, розбиває цей процес на маленькі кроки, контролює розуміння пройденого матеріалу, моделює застосування цільових умінь і навичок та забезпечує учням достатньо можливостей для самостійного їх відпрацювання під його керівництвом. Весь цей процес має систематичний та послідовний характер. Цей метод передбачає виконання вчителем шести методичних функцій, що лежать в основі ефективного навчання:

1. Актуалізація та перевірка раніше засвоєного матеріалу.
2. Презентація і демонстрація.
3. Керована практика.
4. Зворотний зв'язок і виправлення.
5. Самостійна практика (заповнення прогалін або розширення знань).
6. Часте повторення.

Традиційне інтенсивне навчання має низку переваг в роботі з дітьми з особливими потребами. По-перше, докладні пояснення дають змогу дитині точно кодувати інформацію. Адже багато таких дітей стикаються з проблемами в навчанні тому, що не можуть запам'ятати інформацію. По-друге, впроваджуючи метод традиційного інтенсивного навчання, вчитель залучає дітей до активної роботи з академічних матеріалом. По-третє, метод традиційного інтенсивного навчання

забезпечує учням ширші можливості для активного залучення та відповіді на уроці.

Традиційне інтенсивне навчання посідає важливе місце в методології двох широко відомих педагогічних технологій. Ці технології орієнтовані на здійснення втручань з акцентом на формуванні когнітивних стратегій. По-перше, це програма «Втручання для вироблення стратегій», створена науковцями Канзаського Університету (Strategies Intervention Model, автори Дешлер, Шумейкер, Ленц та Елліс (Deshler, Schumaker, Lenz, & Ellis), 1984). По-друге, програма «Стратегії ефективного навчання й мислення» (СЕНМ), запропонована працівниками Університету Альберти (Strategies Program for Effective Learning-Thinking, SPELT, автори Малкахі, Марфо, Піт та Ендрюс (Mulcahy, Marfo, Peat, & Andrews), 1986). Цей метод також є важливою складовою кооперативного навчання. Воно включає в себе різноманітні організаційні форми й елементи, де діти у малих групах разом відпрацьовують і засвоюють нові поняття й визначені програмою навички. Тому традиційне інтенсивне навчання гармонійно пов'язане із кооперативним. Адже перед тим, як діти зможуть ефективно взаємодіяти одне з одним у групах, їм необхідно детально пояснити форми й правила кооперативного навчання. Нині в дослідженнях з проблем освіти дедалі частіше стверджується, що кооперативне навчання дає змогу досягати великих успіхів у навчанні та вихованні дітей (Стівенс і Славін (Stevens & Slavin), 1991). На сьогоднішній день учні мають уміти формулювати, аналізувати й обстоювати власні ідеї. Досягненню цієї мети сприяє колективна діяльність у групах. Навчальне спілкування на рівні «учень – учень» допомагає формувати навички вирішення проблем та вищі функції мислення. Також, працюючи в групі, кожна дитина отримує можливість діяти, виконуючи поставлене навчальне завдання. Адже кожного разу, коли ми спонукаємо учня до певної дії (наприклад, узагальнити, проаналізувати, оцінити або зіставити інформацію), ми тим самим створюємо умови для активного навчання. В процесі такої роботи дитина опановує та навчається застосовувати цінні навички, які зберігає на все життя. Більшість учителів у своїй професійній діяльності застосовують певну комбінацію цих методів залежно від індивідуального стилю викладання та учнівського колективу. Для успішного впровадження кооперативного навчання, діти мають знати, як ефективно взаємодіяти в групах, приділяти увагу виробленню соціальних навичок, щоб вивести учнів на той рівень, де починають формуватися вищі навички мислення. Коли діти починають розуміти прийоми групової роботи та опановувати когнітивні навички, їхня навчальна діяльність стає дедалі ефективнішою та раціональнішою.

Участь у різних формах спільної діяльності дає дітям змогу всебічно досліджувати, обговорювати питання й проблеми, висловлювати конструктивну критику, робити помилки, вчитися слухати думку іншої

людини, інтегрувати нові знання з попередніми та узагальнювати свої ідеї Кооперативне навчання створює природні умови для інтеграції учнів з особливими потребами. Цей підхід сприяє налагодженню позитивних стосунків в учнівському колективі та допомагає виховувати в дітей почуття відповідальності за своїх однокласників. Водночас, як методика інтеграції, воно є корисним для всіх учнів, а не лише для дітей з особливими потребами. Гнучкість кооперативного навчання пояснюється великою кількістю його форм і методів. Спонтанно організовані спеціальні групи дають змогу залучити всіх учнів до роботи з матеріалом, відповідати на запитання та виконувати ті чи інші навчальні дії. Зокрема, ця методика корисна для дитини, яка рідко висловлюється на уроці, або для дитини, якій складно активно слухати. *Усі* учні мають активно слухати й брати участь у діяльності групи та / або всього колективу. Також, під час спілкування в парах і трійках «слабші» діти мають перед собою приклад гарного мовлення та соціальної поведінки в особі товаришів. Отож, ми говоримо про використання таких методик, як: «кутки»; «вертушка»; «вісім квадратів»; «карусель»; «*обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками*»; та «*три до одного*». Дати відповідь на питання: «Чому деякі учні навчаються швидше за інших?» допомагають психологи, які висунули припущення про відмінності в успішності «сильних» і «слабких» дітей, які почасти зумовлені тим, як учні розуміють сам процес навчання. Для учнів важливо навчитися вчитися та вміти регулювати власну навчальну діяльність. У когнітивному підході до освіти зміст навчальних планів і програм не втрачає свого значення, а навпаки – він слугує засобом для вироблення стратегій пізнання, які полегшують інтерпретацію, організацію, відтворення й пригадування інформації.

Вчителям інклюзивних класів необхідно враховувати численні стратегії для підкріплення таких когнітивних процесів як організація, розуміння та запам'ятовування інформації. Для групової роботи зі складним академічним матеріалом Белланка і Фогарті (Bellanca & Fogarty, 1990) рекомендують використовувати таку послідовність базових кроків:

- 1) запитання вчителя для стимулювання мислення;
- 2) докладне пояснення навичок мислення та їх відпрацювання на практиці;
- 3) ознайомлення з графічними організаторами, які «унаочнюють» хід думок;
- 4) навчання учнів ставити запитання вищого рівня.

На думку цих авторів, стратегії мислення – це прийоми, що «вчать думати», а головною метою є формування здатності учнів розширювати сферу застосування цих прийомів, щоб навчитися мислити. Теорія кооперативного навчання значною мірою ґрунтується на вченні російського психолога Лева Виготського, одного із засновників психології розвитку. Зокрема, це проілюстровано його положенням про те, що

людське навчання має конкретну соціальну природу, і саме через цей процес діти інтегруються в інтелектуальне життя оточуючих.

Характерною ознакою цього підходу є спільне оброблення інформації, яку мають засвоїти учні, та взаємний обмін думками в цьому процесі.

Здатність організувати інформацію та ідеї – важлива складова мислення. Тому постійне використання у навчальному процесі графічних організаторів дасть змогу дітям візуалізувати структуру явищ, організувати інформацію в межах різних предметів. Ефективність таких когнітивних карт у навчанні зростає при поєднанні їх з методикою «обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками», з кооперативними стратегіями. Під час навчання використовуються такі графічні організатори:

1. схеми-«павутинки»;
2. ланцюжки послідовності;
3. дерева сортування;
4. діаграми Венна;
5. матриці;
6. сюжетні карти;
7. «знаємо – дізналися – хочемо дізнатися».

*Tymoshkina O.*

## **CONSONANT CORRESPONDENCES IN THE ENGLISH, UKRAINIAN AND RUSSIAN LANGUAGES**

**Науковий керівник –**

кандидат філологічних наук, доцент **С. В. Пампура**

Nowadays, the process of globalization has created optimal conditions for the dialogue between different cultures and the development of science and technology. Being spoken by more than 1,5 billion people all over the world, English has become a really global language. English words penetrate into other languages, Ukrainian and Russian included. Thus, it is of great importance now to observe the rules of adaptation of borrowed words in the recipient languages.

In this aspect we consider revealing the phonetic correspondences in the languages to be of the utmost significance. This research is devoted to revealing special features of the phonetic systems of the English and Ukrainian / Russian languages, particularly in their sets of consonants.

The meaning of the word depends on the sound quality (wide sound [æ] or ordinary [e]: *bad – bed*), so all sounds must be pronounced clearly and in accordance with the rules;

There are six vowel sounds in Russian: *a, y, o, u*, and, *ы*. The rest of the vowels are composed of them. For example, the letter *ю* consists of the sounds

[ʏ] and [y]. English is even more difficult. For example, the words "cart" and "cut", "bad" and "bed" in the Russian voice acting would be the same. It is imperative to pay attention to the following points:

The longitude of sound is also a very important characteristic, which, as we know, is absent in the Russian language. Here, too, you need to be careful not to confuse, for example, "ship" and "sheep" [ʃɪp] – [ʃi:p].

In English, there are diphthongs and triphthongs – combinations of two or three sounds that must be pronounced as a whole. At the same time, they have a main component (core), which sounds louder and clearer, and a secondary component (glide), which is less pronounced. For example, in the word "my" [maɪ], the first part of the diphthong is pronounced brightly, and the second is very fluent, almost like a short [j], that is, [aɪ] is not at all equal to [a] + [ɪ].

The consonant systems of the Russian and Ukrainian languages seem to be more complex in comparison with the consonant system of the English language, since they have a greater number of oppositions. In English, there are 24 consonant phonemes, which are contrasted on the basis of deafness - voicedness, by the method of education, by the place of education, by the articulatory organ, by the prevalence of noise or tone.

In addition, the Russian and Ukrainian consonants are characterized by the opposition in terms of hardness-softness. Palatalization has a semantic meaning, since words acquire one or another meaning depending on whether they contain a hard or soft consonant, for example: Russian. *пыл – пыль, кон – конь, трон – тронь*; укр. *кіл – кіль, рис – рись, сіл – сіль*. The presence of palatalized consonants is a distinctive feature of the phonetic system of the Russian and Ukrainian languages. Palatalization of consonants is not common in English.

Comparison of consonant phonemes in the languages under consideration allows us to conclude that there are specific phonemes in each of them. These are: for English: *θ, ʒ, ð, dh, h, ŋ, r, w, dʒ*; for the Russian language *ц, х, р*; для українського язика, крім *ц, х, р* ще і *ʒ(r)*.

The main distinguishing feature of English consonants is how they are pronounced in the final position. English final voiced consonants do not lose their voicedness, thereby revealing similarities with the Ukrainian language and differing from the Russian language. Compare: English *bed [bed], big [big]*, укр. *[чуб], віз [в'із]*; русск. *столб [столп], зуб [зуп]*.

Incorrect pronunciation of final voiced consonants in English can distort meaning. For example: *feet [fi:t] – ноги* и *feed [fi:d] – питание*; *neat [ni:t] – опрятный* и *need [ni:d] – нуждаются*; *dog [dɒg] – собака* и *dock [dɒk] – док*.

English voiceless consonants at the end of words also do not lose their qualities. The nasal sonants *m, n, ŋ* in English are more sonorous than the corresponding *м* and *н* in Russian and Ukrainian languages, since they are pronounced longer, especially at the end of words after a short vowel: *[r v ŋ], [s*

*v* η: ], [dʌn:], [dim:]. The voiced consonant following a short vowel is not stunned: [s v η: z], [θiη: z], [ˈsʌmzɪz], but но зонд [зонт].

Another distinctive feature of English consonants is the apical-alveolar pronunciation of *t*, *d*, *n*, *l* compared to the dorsal-dental articulation of the corresponding Russian and Ukrainian phonemes.

Thus, the consonant systems of the languages being compared exhibit more distinctive than universal features.

In coherent speech, sounds can influence each other, causing various changes in their articulation. Each language has its own laws, according to which such changes are carried out. The main ones occur in the processes of accommodation (phonetic adaptation) and assimilation (phonetic assimilation). Accommodations arise between consonants and vowels and therefore represent only a partial adaptation of the articulations of adjacent sounds. Modern Russian, for example, is characterized by a high degree of vowel adaptation. (Сравним: мал – мял, рад – ряд, лук – люк, мил – мыл). Vowel adaptation is much less common in English and is therefore often overlooked by students.

So, the more open pronunciation [e] before [l] – [fel], the more forward [u:] after [j] – [nju:] and some other cases are not noticed.

Assimilation occurs between two vowels or two consonants. It can be either partial or complete, regressive or progressive. Assimilation is characteristic of all languages, but it is carried out in different languages in different ways. In the compared languages, there is predominantly assimilation between consonants.

In English, both types of assimilation are represented: progressive (*what's this* [wɒts ðis]), and regressive (*newspaper* [ˈnju:s,peɪpə]). It should be avenged, however, that cases of progressive assimilation of consonants are more frequent.

In the Russian and Ukrainian languages, on the contrary, regressive assimilation prevails. The assimilation of consonants by voicing and deafness is especially widespread. For example: русск. сдал [здал], под стулом [пат стулъм], ложка [лошкъ]; укр. просьба [проз'ба], з клубу [с клубу], кладка [клатка].

There is no such assimilation in English: we say *a big table* [eh big tcibl]. But in it, similar to Russian and Ukrainian languages, regressive assimilation can occur when the sounds [s – f] and [z – f] meet at the junction of words. So, English *does she* is pronounced [dʌʃfi:]. In addition, assimilative changes occur in the Russian and Ukrainian languages associated with the palatalization of consonants: русск. звозди [звоз'ди], зонтик [зон't'ик]; укр. дні [д'н'і], слід [с'л'іт].

Thus, there are significant discrepancies in the behavior of sounds in the speech stream in the native and target languages. Such differences should be paid special attention to when learning English pronunciation.

## REFERENCES

1. <https://en.wikipedia.org/wiki/Consonant>
2. <https://www.phil.muni.cz/linguistica/art/vakulenko/vak-001.pdf>
3. [http://shvachko35.blogspot.com/2016/11/blog-post\\_48.html](http://shvachko35.blogspot.com/2016/11/blog-post_48.html)

*Чаус В. О.*

## РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ РОБІТ

**Науковий керівник –**

кандидат філологічних наук, доцент **Н. П. Лапушкіна**

З поступовим оновленням суспільства, його демократизацією, докорінними змінами в галузі освіти постало питання формування й розвитку творчої особистості. У сучасному житті людям, які звикли працювати у звичних умовах, складно при звичаїтися до змін, швидко орієнтуватися у нетипових обставинах, використовувати в роботі нові креативні ідеї та рішення. Тому пріоритетним завданням сучасного освітнього середовища є всебічний розвиток особистості, її творчих здібностей і вмінь.

Уроки літератури відіграють важливу роль у формуванні світогляду, характеру й особистісних якостей, естетичних смаків учнів. На сьогодні надання переваги репродуктивним методам навчання є неефективним, оскільки учні не вчаться формувати та висловлювати власні думки, а лише відтворюють уже готову інформацію, мислять стандартно.

Здібності учнів активно розкриваються в процесі творчої діяльності, яка спрямовує їх до розмірковування, пошуку нових способів вирішення нетипових проблем і ситуацій. Пріоритетним завданням у сучасному навчанні є розвиток творчого мислення учнів на уроках літератури за допомогою нетрадиційних методів і прийомів.

Проблему розвитку творчих здібностей учнів досліджували у своїх наукових працях О. Аматыєва, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Козакова, О. Ушакова та ін. Науковці переважно схиляються до думки, що для розвитку творчих здібностей більшості школярів важливою є саме роль учителя, який має бути порадником, провідником у майбутнє для учнів, скеровувати у певному напрямку творчий потенціал вихованців.

Завдання педагога – «управляти процесами творчого пошуку, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості учня, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання» [6, с. 5].

Для успішного створення умов для розвитку й реалізації творчих здібностей учнів учителю вкрай необхідно знати індивідуально-



психологічні особливості дітей, розвивати їхню пам'ять, критичне й асоціативне мислення, фантазію, уяву, а також підтримувати, заохочувати й стимулювати їх до виконання різних видів творчих робіт: складання сенкану, хоку, лімерику, діаманти, написання фанфіку. Тому застосування нестандартних робіт зумовлюється не лише актуальністю, а й гострою соціальною потребою.

Мета дослідження – описати методику проведення творчих робіт на уроках літератури і довести доцільність використання такого виду діяльності для розвитку творчих здібностей учнів.

На уроках літератури вкрай важливо, щоб учитель не лише давав конкретні знання, а й навчав досліджувати, аналізувати, узагальнювати, нестандартно мислити. Лише тоді вчителю вдасться виявити у кожного творче зернятко, коли вихованці навчаться формувати й висловлювати власну оригінальну позицію. Креативність є однією з провідних складових розвитку становлення творчої особистості.

Особливість творчих завдань полягає в тому, що вони розвивають образну мову, сприяють креативному творчому мисленню, не вимагають точної відповіді, не передбачають наслідування, мають різні шляхи вирішення проблеми.

За допомогою застосування творчих завдань на уроках літератури:

- реалізується особистісно-орієнтоване навчання;
- вивчений на уроці матеріал набуває емоційного забарвлення, що сприяє його більш глибокому засвоєнню;
- значно активізується словниковий запас учня;
- удосконалюються навички використання в мовленні синонімів, антонімів;
- активізується і розвивається мисленнєва діяльність, образне мислення;
- вдосконалюється вміння виражати власне ставлення до чого-небудь [0, с. 227].

У методиці навчання літератури розрізняють такі варіанти роботи з віршами:

- у групі (написані в групах малі жанри частіше бувають цікавішими за індивідуальні, тому що учні відбирають для міні-віршів найбільш цінні ідеї);
- у парі;
- написання короткого оповідання за готовою творчою роботою (з використанням слів і фраз, що входять у склад);
- корекція й удосконалення готового сенкану;
- аналіз неповного вірша для визначення відсутньої частини;
- визначення теми неповного вірша;
- проведення конкурсу на кращого автора сенкану, діаманти, даймонду та хоку [1, с. 12].

Ураховуючи специфіку літератури як шкільного предмета й мистецтва слова, учителю для розвитку креативних здібностей доцільно урізноманітнювати види творчих робіт: складання сенкану, даймонду, лімерику, діаманти або ж хоку. Ми зупинимося на декількох із них.

Сенкан (синквейн) – це «короткий неримований вірш, що складається з п'яти рядків, який виник під впливом японської поезії на початку ХХ століття, і винайдений американською поетесою Аделаїдою Крепс» [2, с. 21]. Сенкан – це не звичайний вірш, а вірш, написаний відповідно до визначених правил.

Сенкан у дидактиці – це «ефективний метод розвитку образності мовлення, який дозволяє швидко отримати результат; метод оцінювання понятійного і словникового запасу; прийом технології критичного мислення на етапі рефлексії; метод інтегральної освітньої технології; інструмент для синтезу й узагальнення інформації» [5]. Цей вірш підсумовує інформацію, віддзеркалює запропоновану тему, висловлює переконання, уявлення і відчуття, виражає емоції, дає оцінку предмету чи образу у кількох словах. Цей метод є простим у використанні і не вимагає суттєвих затрат у часі.

Традиційним залишається алгоритм написання сенкана (синквейна):

Перший рядок – одне ключове слово – тема, яке визначає зміст сенкана – об'єкт або предмет, про який іде мова.

Другий рядок – два прикметники, які характеризують дане поняття, дають опис його властивостей та ознак.

Третій рядок – три дієслова, які показують характер дії об'єкта.

Четвертий рядок – коротке речення, в якому автор висловлює своє ставлення до об'єкта.

П'ятий рядок – одне слово-резюме, зазвичай іменник, через яке людина висловлює свої почуття, асоціації, пов'язані з даним поняттям, його сутністю [6, с. 7].

Наприклад, у 5-му класі на уроці зарубіжної літератури під час вивчення твору Л. Керролла «Аліса в Країні Див» доречно скласти сенкан до образів Аліси та інших персонажів твору, аби учні побачили яскраві риси характеру і надали власну неупереджену оцінку вчинків героїв. Учні можуть написати індивідуально, у парі, у групі чи разом із учителем. Нестандартним рішенням може бути виконання творчої роботи у парі на одну тему, опісля учні зможуть скласти спільний сенкан на основі раніше створених.

Наведемо приклад використання цього методу:

*Аліса*

*Мрійлива, кмітлива.*

*Потрапляє, шукає, відкриває.*

*Постійно дивується і захоплюється.*

*Дівчинка.*

*Королева*

*Пихата, владна.*

*Керує, засуджує, радіє.*

*Поводить себе неналежно.*

*Троянда.*

Сенкан надає можливість учням:

– чітко визначитися з ключовими поняттями, головними ідеями уроку;

– сформулювати свої думки цікавим способом;

– проявити свої творчі здібності;

– синтезувати знання, які отримали на уроці [3, с. 57].

Зазначимо, що сенкан є ефективним методом для розвитку в учнів творчого мислення, фантазії, уяви, обґрунтованої особистісної оцінки образів і явищ. Він є не складним у використанні і надає можливість вчителю узагальнити знання учнів, оцінити їхній словниковий запас, здатність нестандартно сприймати дійсність, рівень образного мовлення.

Хоку (хайку) – це «короткі вірші без рими, у яких використовується мова відчуттів для вираження емоцій і образів» [1, с. 12]. Переважно в цих віршах митці ушлявлюють особистісну любов до природи або виражають емоції та почуття. Батьківщиною цього жанру є Японія, пізніше ж цей вірш набув великої популярності у всьому світі.

Жанр хайку представлений у вигляді об'єктивного опису образів чи відчуттів, які фіксуються в процесі аналізу навколишньої дійсності. Хоку на заняттях із літератури розвиває здібності до лаконічного викладу думок, емоцій і переживань. Традиційне японське хайку складається з 17 звуків, розділених на три частини: 5 звуків, 7 звуків і 5 звуків. Визначмо алгоритм створення хайку на уроці літератури:

*Перший рядок: «Я був» кимось чи чимось або «Я бачив» когось чи щось.*

*Другий рядок: Місце і дія (де і що робив)*

*Третій рядок: Визначення (як?) [6, с. 12].*

Доцільно застосувати цей метод на уроці української літератури для п'ятикласників під час вивчення теми «Образи хлопчиків, їхня невідступність у захисті гуманних переконань» (за оповіданням Є. Гуцала «Лось»). Варто запропонувати скласти учням до образу хлопчиків і лося наприкінці уроку, щоб показати власну позицію щодо переживань і вчинків героїв.

Наприклад:

*Я був лосем,*

*Який насолоджувався життям.*

*Сумно.*

*Я бачив лося,*

*Який тонув.*

*Сподівався.*

Хоку допомагає учням краще зрозуміти душевний стан, внутрішній світ персонажів, а також їхні емоції та переживання.

Отже, творчість – це визначальна риса самодостатньої особистості, здатної сприймати дійсність і креативно розв'язувати шляхи вирішення неоднозначного питання чи проблеми. Творчі роботи на уроках літератури не лише допомагають організувати діалог, а й дозволяють відпрацьовувати навички аналізу тексту, сприяють індивідуалізації навчання, забезпечують мовленнєвий розвиток учнів. Такі прийоми вчать учнів сприймати образи літературних творів, аналізувати їхню поведінку і вчинки, розвивають творчі здібності, сприяють їхньому індивідуальному самоствердженню в суспільстві.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Богосвятська А. Організація роботи у творчих учнівських групах на уроках світової літератури. *Зарубіжна література в школах України*. 2011. № 11. С. 12–13

2. Богосвятська А. І. Сенкан. Роздуми про один творчий прийом [Текст]. *Зарубіжна література в школах України*. 2011. № 12. С. 18–21.

3. Викентьева И. Ода синквейну. *Библиотека в школе*. 2003. № 16. С. 57–58.

4. Дзямулич Н. І. Сенкан у системі інноваційного навчання. *Педагогічний пошук*. 2010. № 4. С. 64–66.

5. Коленченко В. В. Синквейн в літературі і дидактиці URL: <http://metodisty.ru/m/files/view/sinkvein>

6. Методичний інструментарій майбутнього вчителя-словесника. Тендітна Н. М., Щербатюк В. С. Навчальний посібник ДДПУ. 2018. С. 124. URL: <http://ddpu.edu.ua:8083/ddpu/handle/123456789/133>

7. Олефіренко Н. В. Сучасний інструментарій творчості вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2013. Вип. 21. С. 227–231.

*Черенкова Н. А.*

### ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ СЛЕНГ

**Науковий керівник –**

кандидат філологічних наук, доцент **Н. В. Швидка**

Науковці неодноразово намагалися з'ясувати проблему походження поняття *сленг*, яке є неоднозначним і суперечливим. Етимологія цього терміна є затемненою, труднощі визначення походження полягають у його багатозначності та наявності різних трактувань у словниках. Коли слово *сленг* з'явилося вперше в усному мовленні, невідомо, а в письмово воно вперше було зафіксоване в Англії в XVIII столітті. Тоді лексема *сленг*

побутувала зі значенням «образа». Приблизно в 1850 році цей термін отримав більш широке вживання, як позначення незаконної просторічної мови.

Про обсяг самого концепту *сленг* можна судити по його пізнішим описовим визначенням на кшталт: «нецензурна розмовна мова» або поетичні описи сленгу як «монетного двору мови» (Д. Голсуорсі), або «сленг – це мова, яка закочує рукави, плює на долоні і приступає до роботи» (К. Сендберг) тощо. Цінність таких визначень в науковому сенсі невелика, але все ж з них видно, що сленг вважається мовою простолюддя, і що він є основою виробництва національного словника [4, с. 412].

В. Хомяков зазначав, що термін *сленг* у значенні «мова низького або вульгарного типу» (language of low or vulgar type) був вперше використаний у 1756 році. Від 1802 року це слово розуміють, як «кент жаргон певного класу або періоду» (the cant or jargon of a certain class or period), а від 1818 року під сленгом стали розуміти «мову високого розмовного типу, нижчого на рівень стандартного освіченого мови, що складається з нових слів, або слів, які вжиті в певному сенсі» [1, с. 46]. Кент – спеціальна мова циган, злодіїв та інших людей, який вони використовували для того, щоб їх не розуміли інші.

Згідно Еріку Партрідж, термін *сленг* приблизно від середини ХХ століття став загальноприйнятим позначенням для 'illegitimate colloquial speech' (незаконна розмовна мова), у той час як цей термін до 1850 року позначав 'vulgar language speech except cant' (вульгарна мова за винятком мови кент). Варто також зазначити, що водночас зі словом *сленг* не термінологічно використовували такі його синоніми, як 'argot', 'cant', 'jargon', 'lingo'.

На думку А. Ліпатова, в Англії «сленг існував вже в XIV ст., Проте саме це мовне явище було відомо під іншими назвами, і частіше за все як cant» [1, с. 49]. У 1788 році Френсіс Гроуз залучив термін *сленг* як синонім для слова *кент* до свого словника «вульгарної» мови: slang - cant language. «Обидва ці слова з одного джерела потаємні мови жебраків-циган». Пояснивши в такий спосіб поняття *сленг* у передмові до словника, він виокремлює серед «вульгарної» мови два види: перший називає сленг або кент. Можливо, саме завдяки авторитету Ф. Гроуз всі наступні автори, які укладали словники вульгарної мови, пов'язували сленг з кент, як слова з одного джерела [1, с. 45].

Часто й пізніше лінгвісти трактували терміни однаково, інакше кажучи, вони використовували їх «упереміж один з одним», що призвело до того, що кент, все більше і більше втрачаючи свої мовні і лексичні позиції, розчинився в сленгу.

У сучасній лінгвістиці досі, як відомо, існують сумніви щодо походження слова *сленг*. Згідно з однією з версій, англійське 'slang

'походить від `sling' (жбурляти, метати). У такому разі можна згадати вислів `to sling one's jaw '(говорити образливі слова). Також є версія, що сленг перегукується з `slanguage'. Причому нібито початкова `s 'була додана до `language' в результаті зникнення слова `thieves', тобто спочатку мало значення – злодійська мова "thieves' language "[6].

На сьогодні сленг – невід'ємна частина майже кожної мови, і термін *сленг* застосовують до низки різних явищ. Попри значні зміни соціальної сутності сленгу дослідники продовжують послуговуватися цією назвою, по-перше, тому, що вона є традиційним поняттям, яка міцно вкоренилася в сучасній лексикології та лексикографії, а по-друге, дає змогу об'єднати різні слова й словосполучення, протиставлені літературній лексиці, у межах однієї категорії.

Поняття *сленг* починає все більше привертати до себе увагу сучасних філологів. У лінгвістиці найчастіше послуговуються визначенням В. Хомякова: «сленг – це відносно стійкий для конкретного періоду, який широко використовується, стилістично маркований (знижений) лексичний пласт (іменники, прикметники та дієслова, що позначають побутові явища, предмети, процеси і ознаки), компонент експресивного просторіччя, що входить в літературну мову, вельми неоднорідний за своїми джерелами, ступеня наближення до літературного стандарту, що володіє пейоративною експресією» [6, с. 22]. На думку В. Хомякова, сленг «відносно стійкий для певного періоду», що говорить про те, що в своїй семантиці він відображає процес розвитку культури народу, фіксує й передає від покоління до покоління культурні установки й стереотипи, еталони й архетипи. Сленгізми спрямовані завжди на суб'єкт, тобто вони з'являються більше не для того, щоб описувати світ, а щоб інтерпретувати його, оцінювати й висловлювати суб'єктивне ставлення до нього. Отже, можна вважати, що сленг є фрагментом мовної картини світу [6, с. 22].

Як вважає В. А. Хомяков, сленг – це «особливий периферійний лексичний пласт, що лежить як поза межами літературної розмовної мови, так і поза межами діалектів загальнонаціональної мови, що включає в себе, з одного боку, шар специфічної лексики і фразеології професійних говірок, соціальних жаргонів і аргі злочинного світу, і, з іншого, шар широко поширеної і загальнозрозумілої емоційно-експресивної лексики і фразеології нелітературних мов» [6, с. 19].

У психологічному аспекті сленг нерідко розглядається як продукт «духовної» творчості представників окремих професійних і соціальних груп, який служить виразом певної «щаблі свідомості» або «духу» людей певного соціуму. У поширенні такої концепції важливу роль зіграло положення німецького лінгвіста В. фон Гумбольдта про те, що «бачення світу», використання мови та його інтерпретація серед представників

окремих соціально-професійних груп не повністю збігається з «баченням світу» і володінням мовою на рівні мовного колективу загалом.

Як зазначає Ч. Фриз, термін «сленг настільки розширив своє значення і застосовується для позначення такої кількості різних понять, що вкрай важко провести розмежувальну лінію між тим, що є сленгом і що немає» [1, с. 54].

Багато з англійських дослідників вживають слово сленг просто як синоніми жаргон, арго або кент. Найбільш детальну дефініцію цього поняття дав автор словника сленгу Р. Спірс: «Термін сленг спочатку використовувався для позначення британського кримінального жаргону як синонім слову кент. З роками сленг розширює своє значення і в даний час включає в себе різні види не літературної лексики: жаргон, просторіччя, діалекти і навіть вульгарні слова» [1, с. 45].

Отже, сленгові вислови, які відображають типові ситуації та уявлення, стають еталонами, символами, стереотипами культури. Сленг являє собою продукт народної свідомості, матеріалізувався з досвіду поколінь і окремих представників певної нації відповідно. Крім цього, він відображає явища дійсності, які спостерігають люди з давніх часів, і що, тим самим, є частиною колективного досвіду народу.

Як зауважує Е. Партрідж, сленг привабливий для носіїв мови. Він виокремлює ситуації, у яких люди використовують сленгові вислови:

- у веселому настрої, молодий за віком або за станом душі, заради забави або задоволення;
- той, хто бажає повправлятися в дотепності, оригінальності, продемонструвати незвичайне почуття гумору;
- щоб бути не схожим на інших, вразити новизною вираження;
- мальовничо, яскраво, соковито висловитися, дати або позитивну, або негативну оцінку, уникати нудних, обридливих шаблонів;
- безпомилково привернути до себе увагу, навіть вразити;
- позбавитися кліше, висловити свої думки в стислій, концентрованій енергійній формі;
- збагатити мову (така мета рідко ставиться кимось навмисно, крім добре освічених людей; а також сленгізми народжуються не спонтанно, а як наслідок роздумів, літературних зусиль);
- приглушити гостроту, або, навпаки, підкреслити, посилити ефект відмови, відхилення, неприйняття, зречення; знизити пафосність або взагалі позбутися помпезності, зайвої серйозності в розмові або на листі; пом'якшити трагедію, полегшити або прикрасити думку про неминучість смерті, перефразувати ідею божевілля, замаскувати потворність або висловити співчуття з приводу пережитої ганьби (наприклад, від зради, невдячності) і в такий спосіб допомогти співрозмовнику винести все й «триматися»;

- знайти потрібний тон з підлеглими або полестити начальнику, встановити невимушений контакт з аудиторією або в доступній формі викласти суть справи;
- створити більш легку атмосферу спілкування, дружніх зустрічей;
- стимулювати встановлення глибоких довгострокових дружніх або інтимних стосунків;
- показати або довести, що хтось не «в курсі справи», не належить до «своїх»;
- щоб не бути зрозумілими іншими, що не належать до цієї групи, але присутніми при розмові (це найчастіше діти, студенти, закохані, члени політичної організації, кримінальні елементи в тюрмі чи на волі тощо) [6, с. 22].

Сленг визнають протилежністю літературної мови й ототожнюють з такими мовними явищами, як жаргон, професіоналізми, арготизми. При цьому багато хто негативно ставиться до сленгу, пояснюючи це тим, що він погіршує якість мови. Але є й такі, хто дотримується думки про те, що сленг допомагає в природному розвитку лексики й «оживляє» мову.

Отже, сленг – це мова відкритої соціальної та професійної групи людей, що вирізняється особливим набором штучних, іноді умовних термінів, які зрозумілі лише в певному середовищі. Від загально розмовної мови сленг також відрізняється експресивністю зворотів й особливістю лексики, але водночас не має власної граматичної та фонетичної систем. Розвиток сленгу відбувається в середовищі більш-менш замкнутих колективів, наприклад, серед студентів, програмістів, інших професійних колективів, груп людей, що об'єдналися на підставі спільної мети або спільних інтересів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Москва: Книга по Требованию, 2015. 284 с.
2. Богданова Л. І. Стилїстика української мови та культура мовлення. Лексикологія для мовних дій: навчальний посібник. Київ: Флінта, 2016. 248 с.
3. Полюга Л. М. Повний словник української мови. Вид. 3-тє, випр. і доп. Київ: Довіра, 2016. 859 с.
4. Jesse Russell. Подністровський діалект української мови. Київ: VSD, 2016. 896 с.
5. Рассел Джессі. Діалекти української мови. Київ: VSD, 2017. 216 с.
6. Тихомиров А. Є. Короткі граматики мов. Київ: Видавничі рішення, 2018. 83 с.



## СИНТАКСИЧЕСКИЙ РАЗБОР СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ С СОЧИНЕНИЕМ И БЕССОЮЗИЕМ

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

Тезисы состоят из двух частей: в первой части представлены теоретические сведения о синтаксисе и классификации сложных предложений с разными видами связи, в практической части – пример синтаксического разбора сложной синтаксической конструкции с сочинением и бессоюзием.

**I.** Синтаксис – это раздел языкознания (составная часть грамматики), изучающий строение и функциональное взаимодействие различных частей речи в предложениях, словосочетаниях и других языковых единицах. Синтаксис русского языка – часть грамматики русского языка (совместно с морфологией), которая рассматривает правила соединения слов в словосочетании и предложении.

В синтаксисе сложного предложения, особенно в теоретических исследованиях, обычно рассматриваются типовые конструкции с минимальным числом частей. Однако в речевой действительности значительно шире, чем «минимальные» конструкции, распространены сложные предложения комбинированные. Такие синтаксические единицы определяются как многочленные, как предложения усложненного типа, как сложные синтаксические конструкции, сложные предложения смешанной конструкции, сложные предложения с сочинением и подчинением, сложные предложения с разными видами связи и т. п.

В наших тезисах речь пойдет о сложных предложениях с разными видами связи, т. н. *сложных синтаксических конструкциях* (ССК). Различают:

1) ССК с сочинением и подчинением – это сложное предложение, состоящее из 3-х и более предикативных частей, связанных сочинительными и подчинительными союзами или союзными словами, например:

Солнце закатилось, и ночь последовала за днем без промежутка, как это обыкновенно бывает на юге. (*М. Лермонтов*);

2) ССК с сочинением и бессоюзием – это сложное предложение, состоящее из 3-х и более предикативных частей, связанных и сочинительными союзами, и бессоюзной связью, например:

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

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

наприклад:

Печален я: со мною друга нет, с кем долгую запил бы я разлуку, кому бы мог пожать от сердца руку и пожелать весёлых много лет. (А. Пушкин).

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

Но река величаво несет свою воду, и какое ей дело до этих выюнков: крутятся, плывут они вместе с водой, как недавно плыли льдины. (М. Пришвин).

II. Ниже представлен полный синтаксический разбор сложной синтаксической конструкции с сочинением и бессоюзной связью.

Мы въехали в кусты, и дорога стала ухабистее – колеса начали задевать за сучки. (И. Тургенев).

1. *Анализируем сложное предложение.*

В предложении 3 предикативные части: *I часть* – Мы въехали в кусты; *II часть* – и дорога стала ухабистее; *III часть* – колеса начали задевать за сучки.

Предложение сложное (3 части); с разными видами связи (ССК) → между первой и второй частями – сочинение (средство связи – сочинительный союз *и*); между второй и третьей частями – бессоюзная связь (средство связи – интонация); средство связи частей – интонация и союз.

Схема предложения →

Первый блок – простое предложение (1 часть); второй блок – бессоюзное сложное предложение, которое соотносится со сложноподчиненным предложением с придаточным обстоятельственным следствия (возможна подстановка союза *так что*; поэтому второй знак препинания – тире). Между блоками – сочинительная связь (союз *и*).

2. *Анализируем вторую предикативную часть как простое предложение.*

Дорога стала ухабистее. (Простое, повествовательное, невосклицательное, двусоставное, нераспространенное, полное, утвердительное, неосложненное).

**Дорога** (*что?* → подлежащее, выраженное именем существительным) **стала ухабистее** (*что сделала?* → составное именное сказуемое, выраженное фазовым вспомогательным глаголом *стала* и именной частью *ухабистее* – именем прилагательным в форме простой сравнительной степени).

3. *Анализируем словосочетания.*

Объединения слов, не являющиеся словосочетаниями:

*Дорога стала ухабистее* (грамматическая основа).

Словосочетаний в этой предикативной части нет.

Въехали в кусты – словосочетание, н. ф. – въехать в кусты, простое, глагольное, управление предложное слабое, обстоятельственные синтаксические отношения.

4. Морфологический разбор.

(Дорога) ухабистее – прилагательное, начальная форма – ухабистый, качественное, простая форма сравнительной степени; в составе сказуемого.

5. Фонетический разбор.

Колёса – [ка/л'О/сь]; 3 слога: I слог – открытый, прикрытый, безударный; II слог – открытый, прикрытый, ударный; III слог – открытый, прикрытый, безударный; ударение подвижное.

[к] – согласный, заднеязычный задненёбный, смычный, шумный, глухой парный, твёрдый парный;

[а] – гласный, среднего ряда, средне-нижнего подъема, нелабиализованный, безударный;

[л'] – согласный, переднеязычный зубной, смычно-проходной боковой, сонорный, звонкий непарный, мягкий парный;

[о] – гласный, заднего ряда, среднего подъема, лабиализованный, ударный;

[с] – согласный, переднеязычный зубной, щелевой, шумный, глухой парный, твёрдый парный;

[ъ] – гласный, среднего ряда, среднего подъема, нелабиализованный, безударный.

В слове 6 звуков, 6 букв.

#### ЛИТЕРАТУРА

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

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

3. Маторина Н. М. Виды лингвистического разбора в схемах и образцах: методические рекомендации для студентов педагогических институтов, университетов, учителей русского языка. 4-е изд., стереотип. Славянск: ДДПУ, 2013. 67 с.

*Швидка Н. В.*

#### СЕМАНТИЧНІ РІЗНОВИДИ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З ЛЕКСЕМОЮ *ГРИХ*

Концепт *grіx* у профанному вимірі є джерелом формування фразеологічного значення й зумовлює процес визначення основних кодів генотипу культури, виявлення ціннісних орієнтацій етноспільноти. Змістову парадигму концепту *grіx* формує сукупність маркерів

життєдіяльності соціуму. Особливістю фразеологічної репрезентації дійсності є те, що одиниці цього рівня позначають фрагменти реалій, дещо відмінних від сакрального дискурсу. Кумуляція ознак цього концепту у фразеологічній площині є значущою для формування українськомовної картини світу.

Усі зафіксовані фразеологізми з лексемою *гріх* (107 таких одиниць) у „Фразеологічному словнику української мови” [4] мають антропоцентричне спрямування. Їх змістову парадигму формує сукупність маркерів життєдіяльності узусу, серед яких виокремлюємо такі:

1. Фразеологічні одиниці як об’єктиватори поняттєвого поля „порушення Божих заповідей, богозневага”: *Перворідний гріх*. Порушення Адамом і Євою заборони Всевишнього про вкушення плоду з дерева пізнання; *Ветхий Адам*. Грішна людина; *Шлях Каїна*. Зухвалий протест проти Божественного світоустрою; *Не боятися гріха (Бога)*. Діяти всупереч християнським нормам, Божим заповідям; *Набиратися гріха*. Робити те, що заборонене нормами християнської моралі тощо.

2. Декларатори поняття „злодійство, злочин”: *Сім смертних гріхів*. Великі, непристойні, страшні вчинки, найтяжчі злочини; *Залити сала за шкуру*. Заподіяти багато горя, зла; *Запрягати у кормигу*. Поневолювати; *Кусати за п’яти*. Таємно робити зло, підлість; *Каїновий вчинок*. Підступні дії як повторення злочину Каїна; *Пілатити когось*. Мучити, тиранити; *За три огляди*. Украсти щось, взяти даром; *Обідрав мов липку*. Забрати у когось гроші, коштовності; *Живцем облупити*. Жорстоко, без жалю розорити; *Послати на небо*. Вбити, позбавити життя; *Каїнова печать*. Злочинець, вбивця, виродок; *Приносити жертву Молоху*. Жертвувати людським життям тощо.

3. Фразеологізми як репрезентанти порушення морально-етичних заборон: *Впадати в гріх*. Робити щось заборонене певними етичними нормами; *Наводити на гріх*. Спонукаючи кого-небудь до аморальних вчинків; *Не минути гріха*. Вчинити щось недозволене, що має погані наслідки; *Не розминутися з гріхом*. Припуститися помилок, неординарних вчинків; *Положити гріх на душу*. Зробити який-небудь неординарний вчинок або злочин; *Блудна вівця*. Той, хто збився з правильного шляху (у моральному розумінні); *У Бога теля з’їсти*. Провинитися в чомусь, бути гіршим за інших; *Обливати брудом*. Несправедливо звинувачувати когось у чомусь, ганьбити, обмовляти, неславити; *Плювати в душу*. Виявляти зневагу, що зачіпає найдорожче, заповітне; *Болотом закидати*. Несправедливо звинувати, звести наклеп, прилюдно знеславити; *Содомський гріх*. Сексуальні збочення, гомосексуалізм; *Содом і Гоморра*. Розпуста, безладдя, хаос; *Доводити до гріха*. Бути причиною чиїх-небудь несхвальних вчинків, провокувати кого-небудь на погані вчинки; *Останній гріх*. Вчинок, що переповнює чашу терпіння тощо.

4. Номінації, що окреслюють семантику „негативні риси характеру”: *Життя коромислом*. Той, хто веде безладне, безтурботне життя з гулянками; *Укусити й меду дати* (*Пробити нишком капиство*). Про людей підступних, нещирих; *Вовк в овечій шкурі*. Лицемір; *Іудине коріння*. Про людей підступних, зрадливих; *Вавилонська блудниця*. Жінка легкої поведінки, надзвичайно порочна; *Хамові виродки (діти)*. Нечемні, нахабні, непорядні, жорстокі люди; *Важким духом дихати*. Злитися, чинити зло; *Зганяти злість*. Спрямовувати на когось свій гнів; *Скреготати зубами*. Гніватися; *Рвати й метати*. Вища міра вияву гніву й злості; *Мухи в носі грають*. Про гордовиту, задержувату людину тощо.

5. Маніфестанти поняттєвого поля „неправда, брехня”: *Брехнею світ пройти*. Все життя брехати; *Водити за носа*. Обманювати, обдурювати; *Обвести навколо пальця*. Спритно обдурити, перехитрити когось; *Кривити душею*. Обманювати; *Підпускати москаля*. Брехати, обдурювати; *Робити з губи (писки) халяву*. Брехати, не дотримувати слова; *Вхопити на кутні*. Розносити плітки тощо.

6. Парадигма вербальних маркерів поняття „перелюби, позашлюбні зв'язки”: *Скочити (скакати, плигати) у гречку (у лози, у горох)*; *Сягати в очерет*; *Бігати по кущах*; *Поблукати в бур'янах*; *Лізти в хрін*; *Вискочив, як Василь з конопель*; *Топтати гречку*; *Хвоста крутити (з ким)*; *Ходити наліво (на бік, на сторону)*; *Наставляти роги*; *Зробити рогатим*; *Гуляє як кіт (мартівський) весною*; *Баламутити голову*. Зваблювати, спокушати [3] тощо.

7. Експлікатори семантичної площини „визнання гріховності, провини, уникнення гріха, каяття”: *Спокутувати свої гріхи (провину)*. Намагатися добрими справами, гідною поведінкою заслужити прощення; *Гріхи молодості*. Про поступки, вчинені в юному віці; *Відійти від гріха (Від гріха подалі)*. Запобігти якомусь осудливому вчинку, відвернути щонебудь небажане, неприємне; *Нічого гріха таїти*. Треба зізнатися, сказати відверто, немає потреби приховувати щось; *Не впасти в гріх*. Не припуститися чогось поганого, принизливого, осудливого з погляду загальноприйнятої моралі тощо.

8. Модальні й вигуківі усталені сполуки з лексемою гріх: *Як на гріх*. Навмисне; *І сміх, і гріх*. Водночас смішно і сумно, трагікомічно; *З гріхом навпіл (з гріхом пополам)*. Сяк-так, ледве-ледве. Не зовсім добре, не зовсім так, як годилося б, не без помилок; *Гріхи наші тяжкі*. Нарікання на свою долю; *Як смертний гріх*. Уживається для емоційного підсилення значення наведених слів; *Гріх Бога гнівити*. *Гріх сказати*. Не варто марно нарікати на щось, бути незадоволеним чимось; *Усі ми не без гріха*. Про те, що ідеальних людей немає; *Не гріх*. Можна, треба, варто; *Гріх не повеселитися*. Про те, що пропускати або відмовляти собі в чомусь нерозумно й можна про це пошкодувати.

Отже, лексема *гріх* формує неоднозначні фразеологічні змістові відношення, які хоч і не вимагають широких контекстів завдяки традиції вживання, проте її розгалужена варіативність потребує лексикографічної обізнаності. Для усвідомлення концепту *гріх* у мовному дискурсі важливими є й атрибутивні ознаки, частина з них актуалізує такі: перворідний, содомський, великий і малий гріх, смертний гріх, гріх навмисний і не з власної волі. Властивість „тяжкості” гріха об’єднує його з близькими поняттями біблійного дискурсу.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Кононенко В. І. Концепт і символ: лінгвокультурологічний аспект. *Мова. Людина. Світ: До 70-річчя професора М. Кочергана*: зб. наук. статей. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2006. С. 157–162.

2. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1971. Т. II. 550 с.

3. Ужченко В. Д. Фразеосемантичні лінії однієї „делікатної” варіантно-синонімічної групи. *Учені записки Таврійського ун-ту ім. В. І. Вернадського*. Серія „Філологія”. Т. 20 (59). № 6. 2007 р. С. 254–263.

4. Фразеологічний словник української мови: у 2 кн. Київ: Наук. думка, 1993. Кн. 1. 528 с., Кн. 2. 984 с.

*Швидка Н. В., Натальченко Л. С.*

#### **МІФОЛОГІЧНЕ СВІТОСПРИЙМАННЯ ЧИСЕЛ ОДИН, ДВА, ТРИ**

У міфологічному світосприйманні число – показник не кількості, а якості предмета. Міфочисла не рахують, а характеризують. Неоднорідність і нелінійність чисел у міфі, ритуалі, магії засвідчують різноманітну символіку. Загалом тут наявний такий критерій: чим менше число, тим воно символічніше, а символіка ця багатозначніша. Відповідно, числа є знаками ієрархічної цінності образів замовлянь й обрядодій.

З усього загалу чисел, на думку дослідників, найбільш своєрідною є семантика числа «один» [1, с. 63] (у давніх текстах зафіксовано поодинокі, а то й зовсім не трапляється), яке означає переважно не так перший елемент кількісного ряду в сучасному значенні, як цілісність і єдність, ототожені з такою досконалою цілісністю, як Бог чи Космос. Схожу думку висловила М. Новикова, зазначаючи, що число «один» може мати таку семантику: центральний, середній; такий, що вміщує всіх собі подібних, репрезентативний; найдієвіший, потужний, магічний; верховний, найвищий, володарний [4, с. 277]. Вона вважала, що число «один» і його символіка «постали з двох логіко-магічних операцій: заміщення й вичленування» [4, с. 277]. Під заміщенням дослідниця мала на увазі магічну частину замість цілого, де функцію частини виконував один суб’єкт чи предмет. Вичленування співвіднесене з процедурою вибору й

значення обраності. Діє й магія за аналогією: «один» повинен звідати долю, пророковану «багатом» [4, с. 278]. Для символіки «один» доміантною є функція центру, усталене значення «божественного» чи «царственного» числа й особи, яку воно маркує.

Етнографічні джерела засвідчують, що число «один» зазвичай рідко трапляється в народній медицині українців, його функцію виконував порядковий числівник «перший». У сл. Нікольській Старобільського повіту, коли весною почують перший крик зозулі, брали з-під правої ноги небагато землі, клали її за «пазуху», потім зав'язували в хусточку й вішали на шию хворому до хрестика, а в сл. Ново-Миколаївці Куп'янського повіту першим весняним дощем змочували голову, щоб не боліла. Від зубного болю збирали перший цвіт вишні, а від младенческого варили перший цвіт соняшника [2].

Число «два» у ведійській традиції є символом протиставлення, розділення та зв'язку, а також символом відповідності чи гомологічності протиставлених членів [6, с. 630]. «Два» є маніфестантом такої семантики: пара, двоїстість, бінарність; протиставлення одному непарному (за формулою: три – це не два плюс один); множення, збільшення; дроблення, несправжність.

Вочевидь, що одним із значень числа «два» є парність, а така семантика, що оприявлює принцип симетрії, набула значення, влучно переданого граматичною категорією числа – «двоїна», тобто йдеться про зіставлення та протиставлення двох об'єктів з єдиним призначенням, але різним диференційним значенням. Саме це слугувало витоками в замовляннях образів двох братів: небесного й земного. По-перше, будь-яке збільшення числа в замовляннях (подвоєння, потроєння) усвідомлюється як збільшення буття: не заперечення наявності повновладдя, існування та істотності. По-друге, подвоєння потрактовують як розщеплення цілісного суб'єкта: його «істину» – і «неістину», підмінну, позірну іпостасі. Так у міфологічний світ запроваджено мотив двійника й двійництва. «Їхав дід стар, під ним кінь кар, а ти червона кров стань. На морі два брати січуця, рубаюця, сестра прийшла, кров ни пішла» (Замовляння від кровотечі. Сл. Ново-Астрахань Старобільського повіту) [4, с. 205]. «Ішло дві сестри по Божій путі, несли два ножи – цюкаюця, рубаюця і кров не йде» (Замовляння від кровотечі. Сл. Нікольське Старобільського повіту) [4, с. 293].

Найуживанішими в лікувальній магії дослідники вважали числа «три» й «дев'ять», з давніх-давен вони «оточені» різноманітними повір'ями, це символи мудрості, долі, знань. Ще в давньому Вавилоні поклонялися трьом божествам: Сину, Шамашу та Іштар, утілених у Місяць, Сонце й Венеру. Три боги – Гор, Осіріс й Ізіда – були знаними в Єгипті [6, с. 629].

У багатьох традиціях (зокрема давньокитайській) саме «три»

розпочинало числовий ряд, а відтак його кваліфікують як досконале число [6, с. 630]. У трьох іпостасях виступає християнський Бог: Бог-Отець, Бог-Син, Бог-Дух. «Три» уособлює не лише образ досконалості й вищості, а й провідну константу міфопоетичного макрокосмосу й соціальної організації. Число «три», на думку М.Новикової, конотоване сеомо «тричленна вертикальна модель світу», а значить, «весь світ» за вертикаллю; сукупність царств верхнього, середнього, нижнього; динамічний цикл змін (наприклад: ранок – день – ніч); ліве плюс праве – центр (ширше: формула «два плюс один»); збільшення, посилення, виражена магічність, священність. Число «три» є надзвичайно «дієвим», універсальним для світової культури символом. Засвоєння поняття (і символу) «три» зміцнило, по-перше, символіку центру; а по-друге, створило умови для формування динамічної моделі світобудови; по-третє, посилило спочатку поцінувальну, а потім й етичну диференціацію протилежних сторін цієї світобудови. Досить часто в замовляннях й обрядодіях «три» трактують за формулою – «два плюс один» [4, с. 271–272].

В етнографічних джерелах зафіксовано поширене функціонування числа «три» в народній медицині. Наприклад, у сл. Нікольській Старобільського повіту жінка-знахарка набирала «непochату воду» з трьох криниць, перед кожною робила три земних поклони [4, с. 293]. Під час лікування зубного болю зривали «тридев'ять» стебел молочаю, варили їх у горщику тричі впродовж трьох днів, потім переливали відвар у глечик, парилися над ним і в роті полоскали, намагаючись при цьому не пролити жодної краплини відвару. Коли запарять і виполощуть рот, виливали цю молочайну воду туди, де сходяться три тини разом [4, с. 291]. Від «сухотки» хвору дитину «загнічували», тобто вранці «до схід сонця» бабка брала хвору дитину й саджала її в протоплену звечора піч, а мати цієї дитини виходила з хати й тричі її обходила [2, с. 53]. Якщо парубок покинув дівчину, то вона повинна була відслужити заупокійну панихиду за тим, хто її покинув, як за померлим у трьох церквах, віднести для панихиди у всі три церкви по три хлібини й найняти дзвонарів дзвонити водночас у трьох церквах [2 с. 171].

«Три» – це семантично найбільш «навантажене» число: власне його наявність не лише в обрядодіях, а й у тексті покликана сприяти позитивній дії замовляння. Магія чисел і числових відношень притаманна й іншим фольклорним жанрам, проте із замовляннями вона пов'язана тісніше, ніж з будь-якою іншою традицією. Наприклад: «Йшло три соколи через кленимости. Перший сокіл кров хлябає, другий сокіл більмо зганяє, третій сокіл чорну галку чистить с раба божого (ім'я) (Замовляння від більма. Сл. Свято-Дмитрівка Старобільського повіту) [4, с. 208]; «Дуб у полі, шука в морі, місяць на небі; коли будуть ці три брати у купі пити та гуляти, тоді у народженого, молитвеного зуби будуть боліти» (Замовляння зубів. Сл.



Колядівка Старобільського повіту) [4, с. 203]; «Ехал св. Юрей на сером коне. Выехал на Святую гору, заиграл во золотую трубу: прибегло к нему три пса – черный, белый и серый. Черный от черного глаза, белый от белаго, серый от сераго рожденному (такому-то) крещенному от бельма » [2, с. 140–141].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бородин А. И. Число и мистика. Донецк: Донбасс, 1975. 152 с.
2. Гримич М. В. Традиційний світогляд та етнопсихологічні константи українців: (Когнітивна антропологія). Київ: АТ «Віпол», 2000. 379 с.
3. Костомаров М. І. Слов'янська міфологія. Київ: Либідь, 1994. 384 с. («Літературні пам'ятки України»).
4. Новикова М. Коментар. *Українські замовляння*. Київ: Дніпро, 1993. С. 199–305.
5. Новикова М. Прасвіт українських замовлянь. *Українські замовляння*. Київ: Дніпро, 1993. С. 7–29.
6. Топоров В. Числа. *Мифы народов мира. Энциклопедия*: в 2-х тт. / Гл. ред. С. А. Токарев. Москва: Сов. энциклопедия, 1992. Т. 2. С. 629–631.

*Швидка Н. В., Старкова Т. А.*

#### МАГІЯ ЧИСЕЛ У СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕННЯХ УКРАЇНЦІВ

На відміну від динамічної цілісності, яку символізувало число «три», «чотири», на думку В. Топорова, є символом статичної цілісності, ідеально стійкої структури [5, с. 630]. Основні значення числа «чотири» такі: чотиричленна горизонтальна модель світу, чотири сторони світу, чотири пори року, дворазова парність (за формулою: «два плюс два»), множення, збільшення. «Чотири» в замовляннях й обрядодіях трапляється рідко, частіше воно має експліцитне вираження (чотири предмети без згадки самого числа): «Тут тобі не стояти, жовтої кости не ломати, червоної крові не пити, щирого серця не в'ялити, білого тіла не сушити хрещеного, родженого раба Божого» (ім'я) [4, с. 24]), проте може бути вербалізованим у поодиноких текстах замовлянь: «Місяць на небі, як сії чотири братії вмісті сойдуться, тоді у молитвенного, хрещеного раба Божого (ім'я) будуть зуби боліти ...» [4, с. 21]; Подекуди від п'янства радили відслужити молебень у чотирьох найближчих церквах [4, с. 7].

Певний період життя людства в фольклорі, мистецтві й релігії різних цивілізацій супроводжували притаманні саме цьому періодові найчастіше вживані числа. За часів Середньовіччя особливо поширеним було число «сім», яке тоді вважали універсальним. В античних міфах, переказах і легендах класичної грецької літератури також зафіксовано частотне повторення цього числа. Священна книга індусів «Рігведа» й епічна поема

«Рамаяна» переконують, що й давньоіндійська міфологія послуговувалася універсальною «сімкою». У текстах Писання (Євангелії від Матвія, Марка, Луки, Івана, Об'явлення Івана Богослова) біблійні автори оперують числом «сім», зокрема в Старому Заповіті (у книгах Буття, Вихід і Левит): біблійні легенди про всесвітній потоп [2, 1 М. 7: 1 – 24], про віщі сни фараона [2, 1 М. 41: 1 – 37], ритуал жертвоприношення та зцілення хворих [2, 3 М. 13].

Дослідження літератури й археологічних знахідок Давнього Єгипту, Вавилону засвідчують універсальність числа «сім» у цих культурах. Так, зикурати – культові споруди стародавнього Межиріччя – зазвичай мали саме сім східчастих ярусів, закладених у формі паралелепіпедів чи зрізаних пірамід, звужуваних догори. Давні шумеро-аккадські астрономи за виглядом веселки пояснювали власні астрономічні уявлення, для них сонце, місяць і п'ять планет слугували обґрунтуванням наявності семи кольорів веселки, що в подальшому стало підвалинами давніх уявлень про магічність числа «сім», поширенню якого посприяли релігії, які з теологічних міркувань надавали магічного значення предметам і сакральним уявленням із числом «сім», наприклад: сім терас зикуратів, сім смертних гріхів, сім отворів у голові людини, сім вільних мистецтв, сім днів посту, сім днів тижня тощо. Особливого значення набуло число «сім» у міфології. На думку багатьох дослідників, чимало етносів сімку вважали священним числом, зокрема скіфський пантеон, як і пантеон князя Володимира, об'єднував сім богів. Як зазначала С. Безсонова, сакральний зміст сімки сформувався в так звану «епоху світового дерева». Число «сім» постає як «замкнений організований простір, що протистоїть хаосу і має сім основних координат: верх, низ, центр, південь, північ, захід і схід, де поєднано тричленну вертикальну систему (верхній, нижній і центральний світи) із чотиричленною горизонтальною (південь, північ, захід і схід)» [1, с. 53].

Число «сім» у народній медицині трапляється значно рідше, зокрема під час лікування сказу повторно приймали ліки через сім днів [4, с. 25]. Найчастіше «сім» залучали до числової комбінації сімдесят сім. У сл. Нікольській і Попівці Старобільського повіту, щобвилікувати лихоманку, відраховували сімдесят сім зернин пшона, за кількістю відомих лихоманок, ішли до будь-якої водойми (струмка, річки) і кидали їх туди крізь голову, промовляючи: «Вас сімдесят сім, нате вам по пшонині всім». Повертаючись додому, треба було читати молитву Господню, не оглядаючись і не відгукуючись зустрічним [4, с. 28].

Часто трапляється число «дев'ять» як трикратне повторення тріади. У давній китайській поезії число «дев'ять» мало значення «все». Можливо, його основною функцією є посилення магічного впливу на хворого. Число «дев'ять» зараховують до розряду загальнослов'янських сакральних чисел.

Як зауважував В. Топоров, число відіграє вагомий роль передусім в індивідуальному містичному досвіді [5, с. 631]. Для лікування «вогника»

брали три по дев'ять лучин, запалювали їх і крізь вогонь бризкали з рота водою на хворі місця [4, с. 26]. Від «сплішника» (коли корчиться дитина) виймали з печі паляницю, першою туди посаджену, ще сирувату, піднімали верхню скоринку, брали звідти гаряче тісто, скатували з нього тричі по дев'ять «комочків» і катали по спині хворої дитини [4, с. 19]. Під час замовляння хвороб тексти повторювали найчастіше дев'ять разів.

При множенні «три» на «чотири» маємо «дванадцять», яке також є досить поширеним у міфопоетичних культурах числових шаблонів: дванадцять місяців, відповідно дванадцять зодіакальних знаків, у християнській традиції дванадцять апостолів. Число «дванадцять» прийнято вважати щасливим [5, с. 630–631].

У певних способах лікування, так само як і в обрядодіях, відомих населенню Слобідської України й зафіксованих в етнографічній літературі ХІХ – на початку ХХ ст., констатуємо наявність магічного значення числа «дванадцять». Зокрема, лікуючи від пранців (сифілісу), хворого «сажали на зілля» й парили його дванадцять днів, упродовж яких він їв лише один прісний солоний корж [4, с. 18]. «Переполох» лікували рубанням сокирою біля порога хати *дванадцяти* паличок з віника [4, с. 17].

У замовляннях також наявне протиставлення одиничного й множинного. У такому разі домінує сила того, хто допомагає хворому позбутися недуги й може один протистояти багатьом небезпечним істотам. Окремі вербальні тексти, зокрема формули-обереги містять послідовний перелік числівників: числівниковий ряд, заснований на збільшенні при лічбі. Найпоширенішою є лічба від одного до трьох, здебільшого вона супроводжує виконання відповідної кількості магічних дій. Операція лічби по одному в магічній практиці завжди передбачає ситуацію вибору і, як наслідок, ритуал обрання. Лічба потрібна для того, щоб у потрібному місці її перервати, тому такий перелік може бути довгим, але ніколи не буде безкінечним: саме кінець, знаходження потрібного предмета чи істоти є метою нумерологічного ряду. Наприклад: «Молодий молодиче! Тобі в сповні, мені в здоров'ї. – Єсть у нас три царі: один Небесний, другий – земний, а третій – у лісі. – Як зійдуть вони землі межувать, тоді в народж., молитв. Н зуби заболять» [4, с. 12]. Числівниковий ряд, заснований на зменшенні, має категоричнішу мету: зменшення чисел передбачає обмеження впливу хвороби, істоти чи явища та їх зникнення.

В окремих замовляннях зафіксовано число «сорок». На новонароджену дитину лукавий міг наслати «крикливиці» крізь відкриті вікна, якщо батьки впродовж сорока днів по її народженню не закривали їх на ніч; для лікування сказу треба було сорок днів хворому приймати ліки.

Отже, у народній медицині українців ХІХ – початку ХХ ст. магія чисел посідала значуще місце. Найуживанішими з них були числа «три», «дев'ять», «дванадцять», які фіксуємо як у текстах замовлянь, так і у

відповідних обрядодіях; менш поширеними є «один», «два», «чотири», «сім» тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бессонова С. С. Религиозные представления скифов. Київ: Наукова думка, 1983. 138 с.
2. Біблія або книги святого Старого й Нового заповіту. Об'єднання біблійних товариств, 1990. 1245 с.
3. Бородин А. И. Число и мистика. Донецк: Донбасс, 1975. 152 с.
4. Новикова М. Прасвіт українських замовлянь. *Українські замовляння*. Київ: Дніпро, 1993. С. 7–29.
5. Топоров В. Числа. *Мифы народов мира. Энциклопедия*: в 2-х тт. Москва: Сов. энциклопедия, 1992. Т. 2. С. 629–631.

*Shevchenko M. Yu.*

#### NEW FORMS OF DEBATE CLUB IN ONLINE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

The formats of debates are productive in foreign language lessons: express debates, debates as a form of work with written or oral text, "speedy" debates, etc.

**An express debate** is a debate with minimum preparation. They are based on textbook material or handouts and closely intersect with debate as a form of working with a text. An example is the discussion of the topic "*Sport damages our health*" after reading the thematic text.

When conducting "**speed**", or **mini-debates** "one on one", each of the participants has the right to ask two questions to his opponent. The topic of the lesson is some general problem, which is divided into components. For each mini-problem, a pair of competing speakers (two minutes each) are heard, the conclusions of each speaker are recorded and then discussed in the group.

T.V. Oshchepkova, M.M. Prolygin, and D.A. Starkov cite the following types of debates as examples:

##### **1. Controversial ideas**

The teacher divides the class into 3 groups. The first group should come up with arguments to support the following statement: "*Marriage is a perfect social institution*". The second group, on the contrary, must refute this statement and come up with arguments to support another statement: "*Marriage should be abolished*". The task of the third group of students is to take a neutral position on this issue. Pupils in the third group speak out on the following topic: "*Marriage laws need performing*". At the end of the debate, each student has to decide what position they are taking and why.

Students of the Debate Club "Per aspera ad astra" tried this type of the debate while training their public speaking skills on the topic "*What is to be famous?*" Participants were divided into 3 groups by the teacher, where 2 of

them tried to make PR and anti PR company for famous people and the third one took the neutral position while debating on the question “Do famous people need PR in general?”

## 2. Text-based debate

Pupils read a text about a particular topic, for example: “*Money makes the world go round*”. After reading the text, students exchange their views, expressing their agreement or disagreement on this issue.

**Video-based debate** is also possible, and Access students are proof of that. Every topic Access teacher find appropriate and sometimes controversial videos, and the participants’ task is sharing their feelings after watching. Learners can say what they liked and disliked and why, which part impressed them most of all, or they can discuss advantages and disadvantages of a certain issue, for example, “*Mass media influence*”.

## 3. Book-based debate

After reading a book, for example: “*The picture of Dorian Gray*”, students are encouraged to speak on the topic: “*Our face or our soul?*”

**Movie-based, cartoon-based, TV-series-based, TV-show-based debates** are also possible. During the first session “Gender Benders” of the “Civil Engagement Club” participants discussed gender stereotypes, particularly, in Disney cartoons. At first, students named cartoons with female and male stereotypes, then modern cartoons where we can see these stereotypes broken. After that learners suggested their own ways of breaking gender benders.

## 4. Mini-debate

The teacher gives the students a sheet on which certain controversial statements are written. The task of the students is to agree or disagree with them and explain their choice [4].

This type of debate is quite popular during the lessons, and the “Civil Engagement Club” is not an exception. Participants have discussions on different important topics, such as volunteering, community service, helping the environment, etc. For instance, students have recently had arguments about the statement “*Small acts – big impacts*”. One half of the students proved that every person is capable to save the planet by doing small steps, while another half tried to disagree because little acts are senseless if people all around the world do not gather.

The fact that the debate is a means of formalizing the discussion seems to be significant. This is especially important in the process of learning a foreign language since conversational topics affect the student's personality more often than in other subjects. Students often find it difficult to present their views on such issues to the class in an informal discussion. The means of overcoming this situation is the formalization of the discussion, i.e. translating it into the mainstream of debates [1].

In addition, debate teaches schoolchildren to use language clichés correctly in public speaking. The most commonly used are: *we suppose, we must confess, we suggest, we believe, the thing is, the fact is, we wonder, the point is, in our opinion, there is something in what you are saying but, we appreciate, thank you for your attention, thank you for the questions* and several others. Debates also provide students with an understanding of the structure of speech. An example of a plot speech in "classic" debates is the speech plan of the first speaker: greeting the audience - introducing the team and yourself - introduction (substantiating the relevance of the topic - defining the concepts (definitions) of the topic - putting forward criteria - argumentation - conclusion - gratitude for attention. Students' understanding of the structural and plot schemes of the debate will allow them to draw up a plan for most public speaking events in the future.

Developing English communicative and public speaking skills is the main aim of *debate club Per Aspera Ad Astra*. At the age of COVID 19 when students do not communicate with each other in real format using new exercises for debate became relevant and led to positive results not only in methodological but also in psychological way.

As an example, we can use the following debate activity.

Students are divided into 3 groups: entrepreneurs, conservationists, simple inhabitants of the planet. Entrepreneurs must lead positive arguments about the human impact on the environment, environmentalists negative, residents should take a neutral position and give examples of your impact on the environment, which should contain both positive arguments and negative: "So, now I am going to divide you into 3 groups. The first group will be businessmen who will present only positive people influence on the environment. The second one will be environmental protectors who will present only negative influence on the environment. The last group will be ordinary people of our planet who don't belong to any groups and who will present examples of their own influence on the environment which can be both positive and negative" [4].

After the students have discussed everything in groups, begin the debate itself: each side presents its arguments, starting with entrepreneurs. Students may object to an opponent, but they have to listen to the previous sounded argument of another group of students, without interrupting them: "Let's start our debates with our businessmen. You may object to your opponents but after they will present their arguments".

After discussion, students in the same groups are given time to summarize the result of the debate, draw up a certain conclusion about the influence of a person on environment and present your reasoning to the class: "Now, I'll give you some time to draw the conclusion of the debates and make up a short paragraph about peoples influence on the environment which will be presented to the whole class".

After the debate, the teacher divides the students into groups of 3 person in order to draw up a final polylogue on the topic: "Influence person on the environment "and draws the attention of students to the fact that so that they use as many lexical units as possible in it, as with this lesson and the lesson on the topic: "Natural disasters" Students present polylogues in the classroom for assessment: "Now you will be divided into groups of 3 people to make up a polilogue about "Human impact on the environment". You should use as many lexical units as you can from the topic "Natural disasters" and from a today's lesson. Then you present your polilogues to the class for a mark" [3].

Thus, based on the obtained results of approbation technology with the help of an experiment, the following conditions can be identified effective teaching of speech interaction in a foreign lesson language in high school using the "debate" technique:

- assignments to be completed by students in the lesson and topics for debate must correspond to the interests and age of students in order to interest students and motivate them to complete these tasks and effective speech interaction; the selected topics for debate should overlap with the studied topic or topics studied by students in order not to violate the integrity and coherence of the lesson, as well as to update the already received learners of knowledge;
- different types of debates should be included in the technology, because in this or that type of debate different tasks are posed, assuming a certain model of their solution;
- it is desirable to conduct debates at different stages of the lesson with the aim of so that students, depending on the chosen stage, at which they will debates were held, could update knowledge, work out and consolidate passed material or demonstrate already acquired knowledge; each lesson conducted within the framework of this technology, as well as any other lesson should be accompanied by reflection, in order to draw a conclusion about what was or was not done in the lesson [2].

#### REFERENCES

1. Margulies N. Mapping Inner Space // Learning and Teaching Visual Mapping. Arizona: Zephyr Press, 2002. 158 с.
2. McCallum G. 101 Words Games for Students of English as a Second Foreign Language. Oxford University Press, 1980. 162 с.
3. Никулица И. Н. Использование технологии «Дебаты» на уроках английского языка. *Иностранные языки в школе*. 2012. № 7. 100 с.
4. Ощепкова Т. В., Пролыгина М. М., Старкова Д. А. Tech-Pack collection of up-to-date classroom techniques: учебно-методическое пособие. Москва: Дрофа, 2005. 381 с.

Юрченко І. Г.

## ПРО КУЛЬТУРУ МОВЛЕННЯ ЯК ОДИН ІЗ НАЙВАЖЛИВІШИХ ПОКАЗНИКІВ ЦИВІЛІЗОВАНОГО СУСПІЛЬСТВА

*Заговори, щоб я тебе побачив.  
Сократ*

*Птаха пізнають по пір'ю, а людину по мові.  
Українська народна мудрість*

*Культура мовлення суспільства –  
це чи не найяскравіший показник стану  
його моральності, духовності, культури взагалі.  
Ю. О. Ткаченко*

Культура мовлення – це дотримання сталих мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне вживання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування. Це сукупність таких якостей, як-от: точність, зрозумілість, чистота мови, багатство й розмаїтість, виразність, правильність. Це процес добору й вживання нормативних засобів мови для порозуміння з іншими членами певної мовної громади. Це здатність наслідувати найліпші зразки у власному індивідуальному мовленні. Отже, блискуче володіння мовою, її нормами у процесі живомовної практики людини й розкриває її культуру мовлення, а насамперед – учителя, що визначає рейтинг викладача та сприяє його професійному й особистому становленню.

У тезах запропоновано завдання щодо опанування сучасними нормами слововживання в українській мові (за рекомендаціями нового українського правопису). Відповіді можна коментувати (в окремих завданнях наведено зразки таких лінгвістичних коментарів).

1. Наводимо приклади ненормативного уживання слів, сполучень слів, словосполучень, що ілюструють поширені помилки в мовленні як учителів, так і учнів, і пропонуємо їх відредагувати.

*Більше всього; вирішити проблему / задачу; відмінити; відноситися до кого-небудь; вкладати інвестиції; дана думка; даний випадок; детальніше розповісти; довіреність; задавати питання; за останній час; зроблено певним чином; зустрічаються випадки; на наш погляд; на сьогоднішній день; окремі особи; підняти питання; призупинити; при необхідності; прийти до висновку; разом із тим, у той же час; таким чином; такого роду висловлювання; так же; у залежності; у найближчий час; у разі необхідності*

*[Правильні відповіді. Імовірноше; розв'язати проблему/задачу; скасувати; ставитися; вкладати кошти, інвестувати; ця, зазначена, згадана думка; цей випадок; докладніше розповісти; доручення; запитувати,*



питати, ставити питання; останнім часом; зроблено так; трапляються випадки; на нашу думку, нам здається; на сьогодні; деякі особи, певні особи; порушити питання; тимчасово припинити; за потреби; дійти висновку; водночас; отже; такі висловлювання; так само; залежно; незабаром, невдовзі, найближчим часом; коли буде потреба].

2. Заповніть таблицю.

<i>Ненормативні вживання слів, сполучень слів, словосполучень в сучасній українській мові</i>	<i>Нормативні вживання слів, сполучень слів, словосполучень в сучасній українській мові</i>
Більше того	До того ж, крім того
...	

Більше того → до того ж, крім того;  
 більшість (переважна більшість) → здебільшого (переважно);  
 у будь-якому разі → у будь-якому випадку;  
 зазначати, відзначати, зауважувати → відмічати;  
 відноситися до чого-небудь → належати;  
 вкладень → вкладиш;  
 в основному (як висновок) → у цілому, загалом, переважно;  
 для з'ясування, щоб з'ясувати, аби з'ясувати, для того щоб з'ясувати → з метою з'ясування;  
 є мови, явища, предмети → існують мови, явища, предмети;  
 і под., і т. ін., та ін., тощо → і т. п.;  
 має місце → є, трапляється;  
 мова йде/їдеться про → ідеться про;  
 неприпустимий → неможливий;  
 той самий, той же → один і той же самий;  
 прийом до університету → приймання до університету;  
 здебільшого, переважно → як правило.

[Правильні відповіді.

*Ненормативні форми* (I-ий стовпчик) → більшість (переважна більшість); у будь-якому випадку; відмічати; відноситися до чого-небудь; вкладиш; в основному (як висновок); з метою з'ясування; існують мови, явища, предмети; і т. п.; має місце; мова йде/їдеться про; неприпустимий; один і той же самий; прийом до університету; як правило.

*Нормативні форми* (II-ий стовпчик) → здебільшого (переважно); у будь-якому разі; зазначати, відзначати, зауважувати; належати; вкладень; у цілому, загалом, переважно; для з'ясування, щоб з'ясувати, аби з'ясувати, для того щоб з'ясувати; є мови, явища, предмети; і под., і т. ін., та ін., тощо; є, трапляється; ідеться про; неможливий; той самий, той же; приймання до університету; здебільшого, переважно].

3. «Перекладіть нормативною українською мовою».

Відзив на дисертаційну працю; відношення до колег; значимий; з точки зору; зустрічаються випадки; матеріалом служила; наукове дослідження; підняти питання; посилення (на джерело); працювати в якості перекладача; при дослідженні; приведені результати; приналежний; чисто науковий; широко розповсюджений; шляхом переходу; являється підметом; яким чином?

[*Правильні відповіді.* Відгук про дисертаційну працю; ставлення до колег; значущий; на думку, з погляду; трапляються випадки; матеріалом слугувала; дослідження; порушити питання; покликання; працювати як перекладач, працювати перекладачем; у процесі дослідження, під час дослідження; наведені результати; належний; суто науковий; поширений; через перехід; є підметом; як?].

4. «Перекладіть ненормативною українською мовою». Прокоментуйте причини помилок.

*Нормативне вживання* →

Простежити тенденції; водночас; поширювати думку; визначити, з'ясувати роль; призначений для мовознавців, рекомендований мовознавцям; низка праць; імовірніше; збігатися; той чи той; українськомовні видання; насамперед, передусім; унаслідок цього; так само; зокрема й, навіть і.

*Ненормативне вживання* →

Прослідкувати тенденції; разом із тим, у той же час; розповсюджувати думку; розкрити роль; розрахований на мовознавців; ряд праць; скоріш за все; співпадати; той чи інший; україномовні видання; у першу чергу, перш за все; у результаті цього; у свою чергу; у тому числі.

5. *Контрольне завдання.* Відредагуйте речення.

1. Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати наступні завдання.

2. Особисто мені набагато легше зробити переклад з англійської мови на українську, чим переклад з української мови на англійську.

3. Дирекція зобов'язана надати звіт зі своєї діяльності за минулий рік.

4. Дана думка заслуговує уваги.

5. Народжені в ХХІ віці живуть по іншим законам.

6. На долю нашого покоління випали завдання рішення найбільш проблем сучасного.

7. На вітрині прикріплений прейскурант цін.

8. Висновки комісії базуються на наступних фактах.

9. У школі було утворено всі умови для проведення практики.

10. Необхідно взаємно допомагати один одному.

Тож говорімо українською правильно!

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Годунова Наталія Борисівна** – стейкхолдер, консультант з кадрових і адміністративних питань відокремленого підрозділу іноземної неурядової організації «Представництво Сейв зе Чілдрен Інтернешнл в Україні».

**Дорохова Наталія Юрівна** – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська)).

**Карташова Юлія Олександрівна** – викладач англійської мови Слов'янського енергобудівного технікуму.

**Ланушкіна Наталія Павлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Коротенко Владислав Павлович** – учитель іноземної мови (англійської, німецької) Новомиколаївської загальноосвітньої школи I – III ступенів КЗ «Олександрівський опорний ЗЗСО I – III ступенів».

**Лях Оксана В'ячеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Масич Анна Анатоліївна** – стейкхолдер; учитель зарубіжної літератури Борівської загальноосвітньої школи I – II ступенів № 2 Ізюмського району Харківської області (кваліфікаційна категорія – спеціаліст).

**Маторін Борис Іванович** – старший викладач кафедри російської мови та літератури філологічного 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».

**Моргун Антон Ігорович** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Українська мова і література). *Освітня програма*: Середня освіта (Українська мова і література). *Вибіркова частина*: Медіакомунікації в закладах освіти.

**Наріжна Лідія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Натальченко Лілія Сергіївна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський

державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Українська мова і література). *Освітня програма*: Середня освіта (Українська мова і література). Середня освіта (Мова і література (англійська)).

**Нікітіна Катерина Валеріївна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Українська мова і література). *Освітня програма*: Середня освіта (Українська мова і література). Середня освіта (Мова і література (англійська)).

**Нікітіна Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Ніколенко Людмила Миколаївна** – учитель російської мови та зарубіжної літератури вищої кваліфікаційної категорії Слов'янської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 12 Слов'янської міської ради Донецької області.

**Носко Анна Олександрівна** – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська)).

**Овчаров Валентин Володимирович** – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська)).

**Орел Анна Сергіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Пампура Світлана Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Пензова Анастасія Денисівна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

**Перепечина Маргарита Олександрівна** – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (російська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (російська)).

**Піскунов Олександр Вікторович** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Пітта Оксана Андріївна** – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська)).

**Поволоцька Надія Юріївна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (російська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (російська)).

**Попрощька Дар'я Тарасівна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

**Пятковська Тетяна Анатоліївна** – аспірантка кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Радзієвська Ольга Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Рижкова Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Роман Вікторія Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент 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».

**Рухленко Єлизавета Сергіївна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Українська мова і література). *Освітня програма*: Середня освіта (Українська мова і література). Середня освіта (Мова і література (англійська)).

**Садовник Влас Андрійович** – учень 9 класу Слов'янської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 12 Слов'янської міської ради Донецької області.

**Седашев Ярослав Юрійович** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

**Сергеева Вікторія Вікторівна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Українська мова і література). *Освітня програма*: Середня освіта (Українська мова і література). *Вибіркова частина*: Медіакомунікації в закладах освіти.

**Сечка Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Сідашенко Валентина Анатоліївна** – учитель української мови і літератури вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель, Слов'янської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 5 Слов'янської міської ради Донецької області.

**Скалецька Діана Олегівна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

**Слабоуз Вікторія Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Старкова Тетяна Андріївна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Українська мова і література). *Освітня програма*: Середня освіта (Українська мова і література). *Вибіркова частина*: Польська мова.

**Тендітна Надія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Тесленко Наталія Ігорівна** – стейкхолдер; учитель української мови і літератури вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель, заступник директора з навчально-методичної роботи Слов'янської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 5 Слов'янської міської ради Донецької області.

**Тимошкіна Олександра Олександрівна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність:* 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма:* Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

**Чаплик Ліна Олександрівна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність:* 014 Середня освіта (Мова і література (російська)). *Освітня програма:* Середня освіта (Мова і література (російська)).

**Чаус Вероніка Олегівна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність:* 014 Середня освіта (Українська мова і література). *Освітня програма:* Середня освіта (Українська мова і література). *Вибіркова частина:* Польська мова.

**Черенкова Надія Андріївна** – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність:* 014 Середня освіта (Українська мова і література). *Освітня програма:* Середня освіта (Українська мова і література). *Вибіркова частина:* Медіакомунікації в закладах освіти.

**Чернова Карина Андріївна** – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність:* 014 Середня освіта (Мова і література (російська)). *Освітня програма:* Середня освіта (Мова і література (російська)).

**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».

**Юрченко Ірина Геннадіївна** – учитель української мови та літератури загальноосвітньої школи I–II ступенів №15 Покровської міської ради Донецької області.

# ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції  
викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного  
університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів  
(м. Слов'янськ, 19–20 травня 2021 р.)

*Випуск 13*

*Частина 4*

**Відповідальний редактор** Н. М. Маторіна, кандидат філологічних  
наук, доцент.

Статті друкуються в авторській редакції.

Тези надано авторами публікацій в електронному вигляді.  
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори  
публікацій.

Підписано до друку 17.05.2021 р.  
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 10,5.  
Тираж 130 прим. Зам. № 1779/3.

---

**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.

---