

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В ПЕРЕЯСЛАВІ
СТАМБУЛЬСЬКИЙ ФОНД НАУКИ ТА КУЛЬТУРИ (ТУРЕЧЧИНА)
УНІВЕРСИТЕТ HUMANITAS (WSH) В СОСНОВЦІ (ПОЛЬЩА)
КИШИНІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІОАНА КРЯНГЕ (МОЛДОВА)



МАТЕРІАЛИ

VI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
*«ТЕОРЕТИЧНА І ДИДАКТИЧНА
ФІЛОЛОГІЯ: НАДБАННЯ, ПРОБЛЕМИ,
ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ»*

ПЕРЕЯСЛАВ – 2022

УДК 80(082)

Т33

Рекомендовано до друку вченою радою факультету української та іноземної філології
Університету Григорія Сковороди в Переяславі (протокол № 2 від 24 жовтня 2022 року)

Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку: матеріали
VI Міжнародної науково-практичної конференції: збірник наукових праць (м. Переяслав, 01-
02 жовтня 2022 року); Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав, 2022. 271 с.
(Електронна книга).

До збірника увійшли матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції
«Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» у м. Переяслав
01-02 жовтня 2022 року.

Матеріали конференції надруковані українською й англійською мовами та розподілені у
збірнику за секціями, що заявлені у програмі конференції.

Розраховано на наукових працівників, викладачів, аспірантів, студентів філологічних
спеціальностей.

УДК 80(082)

Т33

© Університет Григорія Сковороди в Переяславі, 2022

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. НОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ У ФІЛОЛОГІЇ

<i>Довбня Л., Товкайло Т.</i> Семантична трансформація українських якісних прикметників на позначення величини і форми	5
<i>Ващишина А.</i> Класифікація речень за участю інтонації	11
<i>Дригайло А.</i> Риторика як наука, навчальна дисципліна й культурно-суспільне явище	14
<i>Маслюк Н.</i> Сучасні підходи до визначення класифікаційних параметрів синкретичних сполучних засобів	21
<i>Мірошниченко Р.</i> Сучасні погляди на класифікацію слів за частинами мови	26
<i>Орешко В.</i> Текст і дискурс: проблеми дефініції	29
<i>Слободяник І.</i> Проблеми культурної глобалізації в Україні та у світі	34
<i>Томашевська Г.</i> Способи пов'язування синтаксичних одиниць у сучасній українській мові	39
<i>Хом'як І.</i> Аналіз причин деформування українських антропонімів у часовому вимірі	41
<i>Цілина М.</i> Ономастичний простір роману Ліни Костенко «Записки самашедшого»	44
<i>Чубань Т., Кардаш Л.</i> Типи звертань у сучасній українській мові	52
<i>Шинкар Т.</i> Функціонально-стилістичні аспекти відонімних утворень у медіатексті 2014–2016 років	52

СЕКЦІЯ 2. СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДИДАКТИЧНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

<i>Горохова Т.</i> Корпусні технології у формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів-словесників	69
<i>Гранкіна О.</i> Використання платформи MOODLE дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти	75
<i>Даушас Л.</i> Шляхи подолання мовних (мовленнєвих) девіацій на заняттях мовознавчих дисциплін	79
<i>Даценко Д.</i> Формування культури діалогічного мовлення майбутніх журналістів на заняттях мовознавчих дисциплін	84
<i>Домарецький В.</i> Особливості проблемного навчання на уроках української мови	88
<i>Каленик А.</i> Система вправ з формування в учнів 10-х класів навичок публічного мовлення на уроках української мови	92
<i>Калюх А.</i> Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови	101
<i>Комарова Д.</i> Змістове наповнення підручників «Українська мова» для учнів 10-11 класів у контексті сучасних вимог до навчальної літератури	105
<i>Космідайло І.</i> Формування українськомовної особистості учня ліцею як лінгводидактична проблема	116
<i>Лесик І.</i> Виховання особистості, орієнтованої на соціокультурні, загальнолюдські та національні цінності на уроках української мови та літератури в умовах Нової української школи	121
<i>Набок-Бабенко Ю.</i> Критерії оцінювання предметної компетентності з української мови учнів ліцею: методичний коментар	132

<i>Петрик О.</i> Професійний розвиток учителів української мови та літератури в умовах реалізації концепції Нової української школи	138
<i>Пістряк Т.</i> Формування пошуково-дослідницьких здібностей на уроках української мови	143
<i>Приймачок О.</i> Інтегровані теми в курсі «Вступ до загального і слов'янського мовознавства»	147
<i>Резнік Т.</i> Реалізація особистісно-орієнтованого підходу на уроках української мови в ліцеї в умовах змішаного навчання	152
<i>Сім'яниста В., Хоменко В.</i> Специфіка вивчення української мови в гімназіях під час дистанційного навчання	157
<i>Сколота Т.</i> Електронний дидактичний матеріал на урок української мови в 10 класі: створення, використання, доступ (на прикладі вебсервісів з інтерактивною взаємодією)	162
<i>Цимбал В.</i> Роль соціокультурних чинників у формуванні мовної особистості школярів ...	173
<i>Юрійчук Н.</i> Проблема формування етнокультурної компетентності майбутніх вчителів української мови та літератури	178

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ УКРАЇНСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

<i>Бродюк Ю.</i> Поетика творення характеру персонажа у малій прозі Катерини Мотрич	182
<i>Козубенко Л.</i> Концепція світу дитини у філософсько-алегоричній казці А. де Сен-Екзюпері «Маленький принц»	189
<i>Лебідь-Гребенюк Є.</i> «“Журнал” Тараса Шевченка як мемуарний текст»	193
<i>Пангелова М.</i> Романтичні епістолярні традиції в кореспонденціях Уласа Самчука	199
<i>Прилішко І.</i> Пісня «О боже наш, Боже наш єдиний...» в альбомі Тараса Шевченка 1846–1850 років (історичний контекст, мотиви, значення доробку поета)	208
<i>Черниш Н.</i> Феміністичний дискурс у драмі Б. Шоу «Професія місіс Уоррен»	220
<i>Ткаченко Т.</i> «Картини» І. Нечуя-Левицького	226

СЕКЦІЯ 4. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЧИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

<i>Токмань Г.</i> Метод проєктів у методиці навчання української і зарубіжної літератури	237
<i>Удовик С.</i> Методичні аспекти розвитку зарубіжної літератури у закладах загальної середньої освіти	244

СЕКЦІЯ 5. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ ЗАКОРДОННЯ

<i>Арестова В.</i> Особливості поняття «влада» у сучасному німецькому лінгвопросторі	249
<i>Гриць Д.</i> Німецькомовна реклама та її функції	252
<i>Shara L., Diachenko G., Grodskaya E.</i> Presentation of research results in applied linguistics: verbal models in the text corpus “radio-electronics”	255
<i>Skliarenko O.</i> Peculiarities of teaching English after German for university students	261
<i>Чубікова А.</i> Мова у часовому і просторовому вимірі	265

СЕКЦІЯ 1. НОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ У ФІЛОЛОГІЇ

Довбня Людмила

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

Товкайло Тамара

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

СЕМАНТИЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ЯКІСНИХ ПРИКМЕТНИКІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ВЕЛИЧИН І ФОРМ

Тематична група праслов'янської за походженням лексики на позначення назв величин і форм (згідно зі списком М. Сводеша) складається із п'яти слів: *малий, великий, довгий, круглий, повний*; деякі з них можуть вступати в синонімічні або антонімічні відношення. Це дає можливість вважати названі прикметники об'єднаними не лише за тематичною ознакою, а й за семантичною.

Так, прикметник *малий* (<прасл. *malъ*, споріднений з готським *smals* «малий, незначний», англійським *small* «малий»); їхнім джерелом є і.-є. корінь **mōl-/mēlo-* «малий», який зіставляється із прасл. **moliti* «молоти; подрібнювати» (ЕСУМ III 1989, 371)) вступає в антонімічні відношення з прикметником *великий* (<прасл. **velъjъ* «міцний, сильний, могутній», спорідненим із тохарським *A wal* «князь, цар», латинським *valère* «бути сильним», *validus* «сильний» (ЕСУМ I 1983, 346-347). У їхніх

праслов'янських значеннях виділяються антонімічні семантичні елементи відповідно 'який не досягнув повної міри' та 'який перевершив певну міру'; вони відіграють вирішальну роль у семантичній трансформації цих слів. На їхній основі формуються системи ЛСВ прикметників *малий* та *великий*. Перший протягом багатьох епох функціонує з основним праслов'янським значенням, успадкованим сучасною українською мовою; другий змінює його на етимологічнопохідне (метафоричне) «значний за розмірами». Цей процес у давньоруський період уже має результат – нове основне значення. На основі інтегрального семантичного елемента 'який не досягнув певної міри' розвиваються давньоруські метафоричні семантичні семанти «простий, незнатний», «молодий», «не тривалий», «незначний за ступенем вияву; слабкий». Досить широкий перелік ЛСВ цього слова знову поповнюється в пізніші періоди. Аналогічні наведеним семантичним семанти формують семантичну структуру прикметника *малий* у староукраїнську епоху. У цей час він уживається в значеннях: «невеликий за розмірами», «малий у кількісному відношенні», «малолітній», «незначний» (ССУМ І1977, 573).

Усі вказані значення успадковані семантичною структурою прикметника *малий* у сучасній українській мові. Крім них, це слово розвиває новий ЛСВ – «меншого, ніж потрібно, розміру; недостатній по довжині, ширині і т. д. для кого-небудь» (СУМ ІV1973, 606) (метафора).

Аналогічних семантичних змін зазнає прикметник *великий*. Зокрема, у давньоруський період він уживається в основному значенні «значний за розмірами»: «*Свѣтъъ великъ*» (Срезн. І 1958, 235), що утворюється шляхом метафоризації при спільності семантичного елемента 'який перевершив певну міру'. Саме цей ЛСВ дає можливість зробити висновок, що відбулася зміна праслов'янського основного значення. У давньоруський період слово *великий* вживається й з іншими значеннями: «високий, рослий», «значний кількісно; численний», «старший, головний», «значний силою, ступенем вияву чого-небудь» та відтінками останнього: «голосний (про голос, плач)»,

«тяжкий, небезпечний (про хвороби, поранення)», «важливий, значний». Усі вони утворені за аналогічною до основного значення метафоричною моделлю. Ця ж модель призводить до розвитку староукраїнських семем «дорослий», «довгий», «важливий, значний», «багатий». ЛСВ «багаті, знатні люди» (мн.) виникає при паралельній дії метафори (інтегральний семантичний елемент 'який перевищує певну міру' та метонімії (ознака предмета – сам предмет); такі семами наводяться в ССУМі: «значний силою, ступенем вияву», «важливий за значенням», «численний», «популярний, відомий», «який належить до привілейованих верств суспільства»: «*Мы Стефан Воевода... визнаваме... каждомуудоброму, и доуховномуу и свецкомуу и великомуу и маломуу*» (ССУМ I 1977, 159). Названі значення успадковані сучасною українською мовою. До нових утворень належать ЛСВ «більшого, ніж потрібно розміру та «геніальний, обдарований».

В українській мові розвинувся розмовний ЛСВ «який вийшов з дитячого віку; дорослий» (СУМ II 1970, 318).

Похідні ЛСВ прикметників *малий* та *великий* формують радіальну полісемію. У вихідних значеннях цих двох прикметників відносно легко виділяється той семантичний елемент, на базі якого здійснюється транспозиція. Можливо, це тому, що в їхній семантиці об'єктивно має місце результат порівняння. Такі слова є багатозначними прикметниками з вихідним значенням, що відбивають емпіричні ознаки, які встановлюються відносно «точки відліку». До них належить також прикметник *довгий* (<прасл. **dъlgъ* «який має велику протяжність у просторі» <i.-є. **dlgh-*із цим же значенням) (ЕСУМ II 1985, 100), у деяких випадках він може вступати в синонімічні відношення зі словом *великий*. Цьому сприяє семантичний елемент 'який перевищує певну міру', що входить до складу структури основного значення обох цих слів. У давньоукраїнську епоху аналізований прикметникуживається з основним значенням, яке за походженням є праслов'янським. Вказаний вище семантичний елемент формує

давньоукраїнські семми «високий» та «докладний, тривалий (про висловлення, розповідь і т.п.)»(Срезн. II958, 757). Семантична диференціація прикметника *довгий* характерна і для староукраїнської епохи. У цей же час за аналогією до більш ранніх семем отримує розвиток метафоричний ЛСВ «великий за розміром». Основним же залишається праслов'янське значення, яке вживається з розмовним відтінком «високий»: «*Довгий, сухорлявий о. Мойсей трохи скинувсь своєю постаттю... на тих довгих, темних аскетів святих, що малюють на візантійських образах*» (Нечуй-Левицький, Причепа (нахаба)).

Слово *повний* «такий, що містить у собі чого-небудь стільки, скільки може містити», як і попередні прикметники, належить до лексичних одиниць, які мають точку відліку. Воно споріднене з литовським *pilnas* «повний», давньоруським *pslnan*, латинським *pilns*, латинським *plēnus* «повний», які беруть початок від і.-є. **plno-s* «повний». Із семантичної структури його основного значення виділяється елемент 'який вміщує в собі велику кількість чого-небудь'. Саме він сприяє метафоризації значень у межах слова *повний*. У давньоукраїнську епоху на його фоні від основного відокремлюються ЛСВ: «наділений, багатий», «точний, детальний», «цілий, повний» (Срезн. II 1058, 1750-1751).

У пізніший період (IV-VII ст.) у цього прикметника розвиваються семантично аналогічні семами: «який утримує в собі щось у великій кількості», «до складу якого входять всі без винятку необхідні частини», «який досягнув найвищого вміння в якійсь справі» та «абсолютний, необмежений». ССУМ наводить такі похідні значення: «який повністю належить», «нічим не обмежений, абсолютний» та «весь, цілий, без залишку» (ССУМ II 1978, 182-183). Вказані значення (у тому числі й основне) успадковані сучасною семантичною структурою слова *повний* в українській мові. У сучасну епоху цей прикметник починає вживатися в контекстах, що формують його значення: «який цілком пройнявся чим-небудь»,

«захоплений, зацікавлений чим-небудь», «який досягнув найвищого розвитку, межі; який становить собою найвищий, крайній ступінь чого-небудь», «в міру товстий», «не порожній всередині (про зерна, плоди)», «такий, що має велику кількість пелюсток (про квіти)» (СУМ VI1975, 681). Їх можна вважати результатами спеціалізації ЛСВ «який утримує в собі щось у великій кількості».

У деяких випадках це слово може вступати в синонімічні відношення з прикметником *круглий*, який є суфіксальним утворенням від *круг* (<прал. *krōgъ* «щось скручене, згорнуте; круг» <i.-є. **krongh-/ krengh-/*<*/s/ker- «крутити, вигинати»(ЕСУМ III 1989, 106-107)), тобто їхні семантичні структури можуть перехрещуватися в ЛСВ «цілковитий, повний, остаточний» (розм.) та «в міру товстий». Для останнього в зазначеному випадку головною є семантична тема 'форма'. Вона сприяє оформленню основної маси давньоруських та староукраїнських похідних (метафоричних) значень прикметника *круглий*: «повний», «спіральный, гвинтовий (про сходи)», «розміщений по кругу, круговий». У пізніші епохи метафоризація здійснюється під впливом інших сем. Складно виділити сему, на якій базуються асоціації, що призводять до відокремлення сучасних українських семем «цілковитий, повний, остаточний» (розм.), «теж саме, що весь, цілий (про проміжок часу)» і «такий, що не має одиниць, дробових чисел; цілий (про число, рахунок)» (СУМ IV1973,368); очевидно, її треба віднести до розряду потенційних і визначити як «завершеність». Прикметник *круглий* успадковує основне праслов'янське значення.

Отже, серед слів аналізованої тематичної групи семантичне зміщення праслов'янського основного значення спостерігається в одного слова української мови – *великий*. У семантичній історії прикметників на позначення величин і форм функціонально активним є метафоричне перенесення. Характерною особливістю чотирьох слів групи (*малий, великий, довгий, повний*) є наявність певних семантичних елементів (у структурі

основного значення кожного прикметника), які для них універсальні, тобто на їхньому фоні утворюється більшість похідних ЛСВ. Кожне слово має один такий елемент. Подібного явища аналогії не спостерігається в семантичній структурі слова *круглий*, тому що це слово не має семантики порівняння (на відміну від решти прикметників цієї групи). У межах слів *великий*, *малий* та *довгий* при утворенні похідних семем спостерігаються поодинокі випадки метонімічних перенесень. Останні не є самостійними: вони супроводжуються метафоризацією або конденсацією.

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЕСУМ – Етимологічний словник української мови в 7-ми томах (Том 1-3) (1983-1989) / Ред. Мельничук, О. С. Київ: Наук. думка.

Срезн. – Срезневский, И. И. (1958). Материалы для словаря древнерусского языка в 3-х томах. Москва: ГИС.

ССУМ – Словник староукраїнської мови XIV-XV ст. в двох томах (1977-1978) / Ред. Гумецька, Л.Л. Київ: Наук. думка.

СУМ – Словник української мови в 11-ти томах (1970-1980). Київ: Наук. думка.

ЛІТЕРАТУРА

Вступ до порівняльно-історичного вивчення слов'янських мов (1966) / ред. Мельничук, О. С. Київ: Наук. думка.

Гринчишин, Д. Г. (1965). Явище субстантивації в українській мові. Київ: Наук. думка, 1965.

Кочерган, М. П. (2010). Основи зіставного мовознавства. Київ: ВЦ «Академія».

Ващишина Анна

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд.філол.наук, доцент **Товкайло Т.І.**

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

КЛАСИФІКАЦІЯ РЕЧЕНЬ ЗА УЧАСТЮ ІНТОНАЦІЇ

Актуальність обраної теми роботи визначається тим, що вона зумовлена потребою подальшого більш поглибленого дослідження поділу речень за участю інтонації. Щодо речень та їх класифікації цікавилися такі мовознавці: Л. Булаховський, А. Медушевський, І. Вихованець, А. Загнітко.

Метанаукової статті полягає у тому, щоб виявити і проаналізувати типи речень за метою висловлювання.

У мовознавстві стосовно принципів поділу речень за метою висловлювання існують різні погляди. Так, Л. Булаховський поділяє речення за інтонацією на розповідні, питальні і окличні. Н. Шведова за метою повідомлення (комунікативного завдання) виокремлює непитальні і питальні, а непитальні, в свою чергу, диференціює на розповідні, спонукальні і речення зі значенням бажання. Деякі мовознавці виділяють розповідні, питальні і спонукальні речення (Є. Галкіна – Федорук, В. Бабайцева, О. Руднев, Б. Кулик, А. Медушевський), інші – ще оптативні (бажальні) речення (І. Вихованець, А. Загнітко, М. Каранська, В. Кононенко та ін.), що, на наш погляд, є цілком прийнятним.

Розповідні речення є найпоширенішим типом простого і складного речення, напр.: *Серед широких та розлогих степів, на вільнім просторі, вирощував Івась свою молоду силу* (Панас Мирний). Розповідні речення – речення, які містять повідомлення і опис певних явищ і фактів дійсності.

Розповідним реченням властива специфічна розповідна інтонація, що підвищується на найважливішому для повідомлення слові й у кінці речення

знижується. Питальні речення – речення, що містять запитання, яке вимагає відповіді від співрозмовника.

Питальні речення, з огляду на тип питання і характер передбачуваної відповіді, поділяють на загальнопитальні і частковопитальні. Загальнопитальні речення передбачають ствердну чи заперечну відповідь (Так;Ні). Частковопитальні речення орієнтовані на отримання часткової інформації. Ці речення називають власне питальними, у них мовець спонукає до відповіді на поставлене запитання, напр.: *Ой ти ж роде мій, родеродоньку? Чом бур'ян пішов по городоньку?* (Л. Костенко).

Невласне питальні конструкції за значенням близькі до розповідних і спонукальних речень, виражають риторичне ствердження чи заперечення, або ввічливе спонукування, не вимагають відповіді на поставлене запитання, напр.: *Туристи, фольклористи і відряджені, чи не отут спинялися ви всі – здивовані, просвітлені, розраджені, закручені, як білка в колесі?* (Л. Костенко).

А. Загнітко, диференціюючи питальні речення, виділяє власне питальні, питально-стверджувальні, питально-заперечні, питально-риторичні й питально-спонукальні речення.

Спонукальним реченням властива спонукальна інтонація. Типовими засобами вираження спонукування виступають дієслівні форми наказового способу, напр.: *Чоловіче мій, запрягай коня!* (Л. Костенко); *О, не взискуй гірко меду слави!* (Л. Костенко).

Поширеними є спонукальні конструкції з інфінітивом у функції імператива, пор.: *Голосно не розмовляти; Усім відступати до лісу! Негайно виконати завдання!*; еліптичні конструкції, слова-речення тощо, напр.: *Світла, тату! Світла!* (Марко Вовчок).

Інтонаційний малюнок різних типів речень за метою висловлювання може бути звичайним, властивим більшості таких конструкцій, хоча в багатьох випадках лексичне наповнення таких утворень засвідчує їхню

високу емоційну наснаженість. Речення зі звичайною інтонацією називають неокличними, напр.; *Якось раз над містечком стояла тиха, місячна, літня ніч* (І. Нечуй-Левицький); *Ніхто не знав нічого? Не бачив ніхто вночі хлопця?* (О. Кобилянська); *Чи справді необхідно, щоб жінка була мужня?* (Л. Костенко).

Розповідні, питальні, спонукальні та бажальні речення, що вимовляються з особливою інтонацією, називають окличними, в кінці таких речень ставиться знак оклику. Окличними можуть бути прості і складні речення, в яких часто використовуються вигуки, прислівники, займенники напр.: *А дівчата були й справді гарні!* (І. Нечуй-Левицький); *– А де ж вони брали все те?! – аж голову з грудей дядя Павлуся підвела Любка* (В. Винниченко).

Отже, всі типи простих і складних речень за метою висловлювання можуть бути розповідними, питальними, спонукальними і бажальними. Залежно від інтонації, з якою вони вимовляються, їх поділяють на неокличні та окличні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови. Київ: Наукова думка, 1992. 222 с.

2. Булаховський Л.А. та інші. Дослідження із синтаксису української мови. Київ: Радянська школа, 1958. 296 с.

3. Білодід І.К. Сучасна українська літературна мова : Синтаксис. Київ: Наукова думка, 1972. 511 с.

Дригайло Анастасія

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент Довбня Л. Е.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

РИТОРИКА ЯК НАУКА, НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА Й КУЛЬТУРНО-СУСПІЛЬНЕ ЯВИЩЕ

Риторика – це наука про ораторське мистецтво, вміння переконувати і швидко вирішувати проблеми. Мовні особливості усного публічного виступу в поєднанні з поетикою передбачають використання прийомів, розрахованих на переконання слухача, його експресивну обробку. Ораторські здібності передбачають формування різних умінь (лінгвістичних, логічних, психологічних та інших), що є складниками риторичної компетентності здобувачів освіти, тобто здатності й готовності здійснювати ефективне спілкування.

Різні аспекти проблеми становлення і розвитку риторики як науки, навчальної дисципліни й ораторського мистецтва представлено в розвідках таких українських і зарубіжних дослідників: Аристотеля, Платона, Цицерона, митрополита Іларіона, К. Зеленецького, Г. Сковороди, Л. Мацько, О. Мацько, І. Синиці, А. Капської, Г. Сагач, С. Карамана, Н. Подлевської, С. Горобець та ін. Спочатку її розглядали як основу красномовства, проте нині означена наука є ключовою у всіх сферах діяльності, адже навчає переконливої комунікації.

Досліджуючи поняття риторики ми помітили, що трактують його по-різному. До прикладу, Платон потлумачував риторикю як мистецтво переконання, а Цицерон і Квинтіліан – як уміння красиво говорити. Сучасні словники й енциклопедичні видання потрактовують її як науку

красномовства (Тягнирядно 2005, 96–97), ораторське мистецтво (НТС 1999, 910) тощо.

Г. Сагач називає риторику наукою про закони, які визначають ефективність мисленнєво-мовленнєвої діяльності (Сагач, 2000: 54).

З. Куньч вважає її комплексною інтегруючою наукою, яка поєднує в собі змістові складники філософії, логіки, етики, естетики, психології, лінгвістики, літературознавства, сценічного мистецтва тощо (Куньч 1997, 43).

Г. Меш (Меш 1993), Г. Сагач (Сагач 2000), Є. Тягнирядно (Тягнирядно 2005) та інші зауважують, що риторика є не лише наукою, а й мистецтвом; особливим видом людської діяльності, що акумулює в собі вміння аналізувати й синтезувати, діяти творчо й креативно (Меш 93, 31). Вона ґрунтується на засадах мистецтва, адже жодні правила не можуть гарантувати успіху в перемовинах, якщо не володіти мистецтвом переконання.

З огляду на вищезазначене вважаємо, що риторику варто розглядати в єдності трьох аспектів: як мистецтво, науку і процес переконання. Лише за умови органічної єдності наукової риторики і мистецтва переконання можна досягти найвищого результату.

Історичний поступ вплинув на суть поняття риторики і воно зазнало певних коректив. Нині її розуміють як особливу галузь знання, під впливом якої формувалися культури цілих епох (античності, середніх віків, сучасності тощо) (Сагач 1990, 13). Це гуманітарна наука, яка зберегла в собі античне поєднання мистецтва, вправності й уміння; вид суспільно-професійної діяльності, основною метою якого є взірцевий виступ і вплив на аудиторію. Для цього потрібно оволодіти спеціальними знаннями, уміннями й навичками.

Риторика ефективно сприяє розвитку інтелектуального потенціалу, комунікативної компетентності особистості, її швидкому адаптуванню в соціумі і фаховій діяльності.

Деякі вчені й дослідники вважають риторику наукою про красномовство й закономірності сприйняття та породження якісного мовлення (Первушина 2002, 34). Проте ми не поділяємо думку тих дослідників, які синонімізують поняття «красномовство» і «риторика», адже остання є самостійною наукою про майстерність висловлюватися, комунікувати, взаємодіяти, налагоджувати контакти й вирішувати складні питання сьогодення. Красномовство є лише складником риторики і характеризується як уміння висловлювати свої думки унормованою літературною мовою. Варто зауважити, що красномовний виступ не завжди є логічним, чітким і правдивим.

Також не варто ототожнювати риторику з ораторським мистецтвом, адже на рівні теорії і практики воно є її частинкою і важливою якістю фахівця-оратора.

Таким чином, риторика є наукою про розвиток людського спілкування, його історію, теоретико-практичне підґрунтя. Водночас вона є навчальною дисципліною, що акумулює в собі історичні факти, філософські погляди, психологічні прийоми, педагогічні методи, орієнтовані на підготовку високопрофесійного комуніканта для різних сфер людської діяльності. А ще це культурно-суспільне явище, адже має значний вплив на громадськість, її думку і позицію. Не таємниця, що вмілі комуніканти й оратори «ведуть» за собою народ й дуже часто змінюють перебіг історії.

Риторика є однією з найдавніших наук. Ще Сократ і Платон вважали, що вміло скерована бесіда є шляхом до пошуку істини. Зважаючи на думку попередників, Цицерон запропонував теорію ідеальної промови. Так, для досягнення означеної мети потрібно знати предмет розмови, мати план виголошення промови, вміти висловлювати думку й переконувати аудиторію (Цицерон 1972).

На кожному історичному етапі риторика набуває нового значення і статусу. До прикладу, у ранньовізантійський період вона стає головним

важелем суспільно-політичної боротьби, яка відображається у проповідях; у східних слов'ян вона реалізується в повістях, житіях, моліннях; риторика XVII ст. представлена чотирма видами промов (навчальна, судова, розсудлива, показна), а XVIII ст. – трьома стилями Феофана Прокоповича. Проте антиукраїнська політика XVII–XX ст. негативно вплинула на розвиток означеної науки (укази російських царів про заборону української мови, тощо). І лише у другій половині XX ст. риторика починає відроджуватися й набувати нового інтелектуального контексту. Вона стає одним із складників комплексної характеристики розвиненої особистості і висококваліфікованого фахівця. Сучасна наука переосмислює її зміст і можливості (Абрамович 2002, 26).

На сучасному етапі розвитку риторика має кілька складників, а саме: історію (історія риторики, що представляє основні етапи зародження і поступу науки), теорію (теоретична риторика, що висвітлює закони науки) і практику (практична риторика, яка розглядає увесь процес реалізування публічного виступу і досягнення результату).

Сучасні дослідники у структурі риторичної діяльності (відповідно до класичних розділів риторики) виокремлюють низку етапів і синхронізованих з ними дій, операцій, знань, умінь, навичок. Мова йде про інвенцію, диспозицію, елокуцію, меморію та акцію (Тягнирядно 2009, 15):

– інвенція (винахід, винайдення) передбачає визначення теми публічного виступу, її обґрунтування, збирання, оброблення й систематизування матеріалу;

– диспозиція (розташування, розміщення) відповідає за жанр і тип мовлення, формування плану і побудову композиції тексту;

– елокуція (словесне оформлення, прикрашення, оздоблення) означає правильність, чіткість, зрозумілість і доцільність мовлення, доречність тих чи тих слів і словосполучень, красиве оформлення тексту промови, використання образних засобів мови;

– меморіо (запам'ятовування, збереження) вбачає здатність уміло використати підготовлений текст, не забути деталі, де потрібно скоротити чи перебудувати його;

– акцію (переконання, виконання) ключовий етап, що має низку складників, зокрема вміння оратора триматися перед аудиторією, оперувати всіма вербальними й невербальними засобами мови (голосом, темпом, тембром тощо).

З огляду на зазначене можна стверджувати, що інвенція, диспозиція, ілюкція і меморія є розділами, які вибудовують докомунікативну фазу діяльності оратора, а акцію – комунікативну.

Науковці визначають три етапи організації діяльності оратора (Первушина 2002; Сагач 2000), а саме:

- докомунікативний;
- комунікативний;
- посткомунікативний.

Докомунікативний етап є своєрідною підготовкою до виступу і має низку складників, зокрема:

- з'ясування теми виступу (вона має бути актуальною й цікавою);
- оцінювання аудиторії (вибір приміщення, правильне розташування слухачів, їхній склад з огляду на вік, стать, національність, політичні чи релігійні погляди тощо);
- формулювання мети виступу (інформувальна, агітувальна, переконлива, спонукальна, надихальна, розважальна);
- визначення типу мовлення (монологійний чи діалогійний);
- поверхневе ознайомлення з тематичною літературою (словниками, довідниками тощо);
- складання плану виступу;
- збирання й оброблення матеріалу;
- написання тексту промови;

– репетиція виступу (Первушина 2002).

У риториці є ціла низка різних описів процесу підготовки до виступу чи бесіди. Ми узагальнили їх і пропонуємо здійснювати цю роботу так:

– докомунікативний етап (визначення теми та її актуальності; оцінювання аудиторії: розташування слухачів, час комунікації, особливості аудиторії слухачів (вікові, соціальні, фахові, національні, освітні, політичні, релігійні тощо); формулювання мети; визначення жанру і форми спілкування (монолог, діалог); поверхнєве ознайомлення з відповідною літературою (словники, довідники, каталоги тощо); складання плану виступу; збирання тематичного матеріалу; написання тез; добір ілюстративного матеріалу; побудова тексту; репетиція виступу чи бесіди;

– комунікативний етап (оцінювання психофізичного стану аудиторії чи опонента, проектування поведінки слухачів у різних ситуаціях; перші фрази; реалізування композиційно-змістового плану комунікації із використанням невербальних засобів (постава, міміка, жести тощо); фідбек на поведінку і вислови аудиторії, підтримка уваги слухачів та збереження налагодженого контакту на відповідному рівні);

– посткомунікативний етап (моніторинг основних етапів здійсненої комунікації на предмет їхньої реалізації; характеристика психофізичної поведінки слухачів; визначення недоліків (чи зреалізовано мету спілкування?, чи логічним був виклад матеріалу?, чи доцільними були використані засоби комунікації?, чи переконливі висновки? тощо).

Таким чином, щоб аудиторія сприйняла доповідача, зрозуміла тему виступу та її зміст, взяла участь у дискусії, оратор повинен мати ґрунтовні знання, уміння й навички, з-поміж яких основними є:

– знання ключових соціально-психолого-педагогічних особливостей процесу публічного виступу;

– уміння дібрати доречний і актуальний матеріал для виступу та композиційно правильно й логічно оформити його;

– уміння налагоджувати контакт з людьми; виступати, дотримуючись правил поведінки; взаємодіяти з аудиторією;

– наявність взірцевого усного мовлення, відповідного голосу, інтонації, міміки, жестів, дотримання всіх вимог культури мовлення;

– уміння відповідати на запитання аудиторії, комунікувати, дискутувати.

Г. Сагач, характеризуючи риторику як науку про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю особистості, визначає її структуру в риторичній формулі й виокремлює в ній два складники: організаційний і власне управлінський (Сагач 1998). Означена риторична формула відображає цілісну систему, в якій кожний складник зумовлює й доповнює інші. Закони риторики висвітлюють системність мисленнєво-мовленнєвої діяльності, що здебільшого визначає її результативність.

Із вище зазначеного висновкуємо про те, що риторика, відродження якої спричинене потребами сучасного суспільства, має значний потенціал для духовного, інтелектуального й професійного розвитку людини. Проаналізувавши різні підходи до її вивчення, ми дійшли думки, що риторичні вміння варто розуміти як інтегративну характеристику особистості з відповідними знаннями і вміннями, що забезпечує готовність виконувати риторичну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович, С. Д., Молдован, В. В., Чикарькова, М. Ю. (2002). Риторика загальна та судова: навчальний посібник. Київ: Юрінком Інтер.
2. Куньч, З. (1997). Риторичний словник. Київ: Рідна мова.
3. Меш, Г. Ш. (1993). 10 уроків ораторської майстерності тим, хто вчиться виступати публічно. Київ: Український НДІ проблем молоді.
4. Новий тлумачний словник української мови (в 4-х т.) (1999). Київ. Т. 3.

5. Первушина, А. В. (2002). Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький: Технологічний університет Поділля.

6. Сагач, Г. М. (1998). Золотослів: у 2 т. Київ: Школяр.

7. Сагач, Г. М. (2000). Риторика: навчальний посібник для студентів середніх і вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий Дім «Ін Юре».

8. Сагач, Г. М., Юнина, Е. А. (1990). Риторика в интеллектуальных играх. Київ: Знание.

9. Тягнирядно, Є. В. (2005). До питання про сутність поняття риторики. *Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України «Наука і освіта»*. Одеса, 1–2, 96–97.

10. Тягнирядно, Є. В., Яворська, Г. Х. (2009). Риторичні вміння правників: теорія і практика: монографія. Одеса: Б.в.

11. Цицерон Марк Туллий (1972). Три трактата об ораторському мистецтві. Київ: Б.и.

Маслюк Наталія

аспірантка кафедри українського мовознавства

і прикладної лінгвістики

Черкаського національного університету

імені Богдана Хмельницького

(Черкаси, Україна)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КЛАСИФІКАЦІЙНИХ ПАРАМЕТРІВ СИНКРЕТИЧНИХ СПОЛУЧНИХ ЗАСОБІВ

Однією з основних проблем сучасного мовознавства стало частиномовне ранжування службових слів (прийменників, сполучників, часток). Унаслідок такого переосмислення вони були схарактеризовані як аналітичні синтаксичні морфеми (Вихованець, 1988, 23), морфосинтаксичні

категорії (Загнітко, 2014, 162), а сполучники схарактеризовано як самостійний тип службових слів-морфем (Вихованець, Городенська, 2004, 329). Новітні граматичні підходи у сфері дослідження сполучникових складних речень, зокрема перехідних явищ у межах простого іскладного речень, посприяли уточненню статусу сполучних засобів (Ковтун, 2014; Рула, 2019; Христіанінова, 2010, 359–368; Шитик, 2014; Ясакова, 2001), розширенню їхньої традиційної класифікації.

Теоретично вичерпну новітню типологію сполучників як службових слів-морфем з опертям на формально-синтаксичний та семантико-синтаксичний підходи презентувала К. Г. Городенська в монографії «Сполучники української літературної мови» (Городенська, 2010). Науково-практичне обґрунтування змін у підходах до систематизації сполучників запропонувала дослідниця в «Граматичному словнику української мови: Сполучники» (Городенська, 2007).

З переглядом підходів до типології сполучних засобів безпосередньо пов'язане дослідження перехідних явищ у сфері синтаксису. Аналізуючи вияви синкретизму складного речення та розглядаючи проблему інвентаризації засобів зв'язку предикативних частин складного речення в аспекті теорії перехідності, Л. В. Шитик відзначає недосконалість традиційного поділу складних речень на складносурядні та складнопідрядні, умовність диференційних ознак сурядності і підрядності. Натомість запропоновану К. Г. Городенською типологію сполучників дослідниця вважає спробою розв'язати проблему недосконалості традиційної класифікації сполучних засобів (Шитик, 2014, 104–107).

Аналіз класифікаційних параметрів синкретичних засобів зв'язку зроблено на основі типології сполучників К. Г. Городенської (Городенська, 2010) та класифікації сполучних засобів, уживаних у синкретичних складних реченнях, запропонованої Л. В. Шитик (Шитик, 2014).

З огляду на тип синтаксичного зв'язку між однорідними членами в простому реченні або між предикативними частинами в складному, усі сполучні засоби диференційовано на сполучники сурядності, підрядності (виражають основні типи синтаксичного зв'язку) та сурядності-підрядності і підрядності-сурядності (є периферійними щодо двох основних типів і постають виразниками синкретичного синтаксичного зв'язку) (Городенська, 2010, 20–21; Шитик, 2014, 120). Крім цього, у типології сполучних засобів, уживаних у синкретичних складних реченнях, виокремлено й інші синкретичні засоби зв'язку: аналітичні одиниці, функційні аналоги сполучників, сполучні слова, сполучнослівні єдності, сполучнослівно-сполучникові пари, фразеосполучникові підрядно-сурядні пари, фразеосполучнослівно-сполучникові пари, сполучникові комплекси, сполучнослівно-сполучникові комплекси (Шитик, 2014, 120–122). Їхнє функціонування як виразників синкретичного зв'язку підтверджують статті «Граматичного словника» (Городенська, 2007).

Структурна характеристика сполучників є традиційною: їх поділяють на первинні / непохідні та вторинні / похідні (Вихованець, Городенська, 2004, 347; Городенська, 2010, 140). Актуальним таке членування є і для синкретичних засобів зв'язку. Первинні (непохідні) сполучники не можна співвіднести з повнозначними словами сучасної української мови, почленувати на морфеми чи склади. На противагу їм вторинні можуть бути утворені з одиниць інших класів різними способами:

1) злиттям двох повнозначних слів або повнозначного та службового слова (найчастіше займенника і прислівника з прийменником чи часткою): *тобто, себто, притому* та ін.; утворені таким способом сполучники традиційно потрактуємо як складні (синтетичні);

2) поєднанням повнозначного слова з прийменником, сполучником, часткою (здебільшого відмінкової форми займенника *той*, слова якоїсь частини мови зі сполучником або прислівником): *у той час як, а тому, через*

те, та незважаючи на це тощо; зазначені синкретичні сполучні засоби є складеними (аналітичними);

3) завдяки транспозиції іменників, прислівників, займенникових прислівників, дієслів у формі наказового способу, часток: *приміром, точніше, навпаки, навіть* та ін. (Городенська, 2010, 140–141).

Здебільшого транспоновані з прислівників, займенників, дієслів і часток слова поєднуються зі сполучниками сурядності / підрядності, подеколи із частками, утворюючи синкретичні сполучні засоби аналітичної будови: *чий (-я, -є, -ї) не...а (але, проте, однак, одначе, та), хай...але (а, зате, проте, однак), звідки не... а (але, зате, проте, однак), не встиг...як (а, аж, коли), тільки...як (аж, коли, і)* тощо (Городенська, 2010, 143–153; Шитик, 2014, 120–122).

За способом уживання сполучники української мови традиційно поділяють на одиничні (одномісні), повторювані (багатомісні), парні (двомісні, двочленні) (Городенська, 2010, 153). Наповнення цих груп синкретичних засобів зв'язку нерівномірне. Зі 139 одиниць, які подає Л. В. Шитик у типології сполучних засобів, уживаних у синкретичних складних реченнях, 86 є одиничними (*особливо, отже, або, тому*), 39 парними (*як не... а; дарма що... але, варто (лише)... як*), 3 повторюваними (*хоч... хоч, чи то... чи то, чи... чи*). Окрему групу становлять 39 одиниць повторювано-парних: *може... може... а, хоч... хоч... абита* ін. (Городенська, 2010, 143–153; Шитик, 2014, 120–122). К. Г. Городенська зауважує, що деякі синкретичні сполучники можуть змінювати спосіб уживання. Зокрема, одиничні сполучнослівні єдності *де не, куди не, коли не* та ін. уживатимуться як повторювані, об'єднуючись у пару з протиставними сполучниками *а, але* чи з компонентом *то*; повторювано-парні сполучники трансформуються в парні або повторювані, а повторювано-парні сполучнослівно-сполучникові утворення – у повторювані (Городенська, 2010, 161).

Узагальнюючи сучасні теоретичні підходи до класифікації синкретичних сполучних засобів з огляду на їхню формально-синтаксичну та семантико-синтаксичну функцію, відзначаємо дискусійність цього питання. Насамперед це спричинено постійним поповненням фонду синкретичних засобів зв'язку, їхньою неоднорідністю та варіативністю, що ускладнює процес систематизації, зумовлює необхідність їх глибшого дослідження в аспекті теорії перехідності. Водночас констатуємо актуальність традиційної структурної класифікації сполучників для засобів, що є виразниками синкретичного зв'язку. Характеристика ж синкретичних сполучних засобів за способом уживання потребує доповнення з огляду на появу проміжних утворень. Перспектива подальших наукових пошуків зумовлена необхідністю уточнення та внормування класифікації синкретичних засобів зв'язку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови. Київ : Пульсари, 2004. 398 с.
2. Городенська К. Г. Граматичний словник української мови: Сполучники. Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. 340 с.
3. Городенська К. Г. Сполучники української літературної мови : монографія. Київ : Вдавничий дім Дмитра Бураго, 2010. 208 с.
4. Загнітко А. П. Теорія граматики і тексту : монографія. Донецьк : ДонНУ, 2014. 480 с.
5. Ковтун О. В. Функціонально-семантична кореляція сполучників і сполучних комплексів у сучасній українській літературній мові : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2014. 144 с.
6. Рула Н. В. Семантико-синтаксична типологія складносурядних речень у сучасній українській мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Луцьк, 2019. 260 с.

7. Христіанінова Р. О. Функції сполучних засобів у структурі складнопідрядного речення. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. 2010. Випуск XXIII. Ч. 3. С. 359-368.

8. Шитик Л. В. Синхронна перехідність синтаксичних одиниць в українській літературній мові : монографія. Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 474 с.

9. Ясакова Н. Ю. Граматична семантика аналітичних сполучників підрядності у структурі складного речення : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.21 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 20 с.

Мірошниченко Руслана

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент Чубань Т. В.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА КЛАСИФІКАЦІЮ СЛІВ ЗА ЧАСТИНАМИ МОВИ

Актуальність. У мовознавстві багато уваги присвячували й присвячують описові основних принципів розподілу слів за частинами мови і питанням недосконалості традиційної класифікації. Ідеться тут передусім про застосування гомогенної (за одним критерієм) чи гетерогенної (за кількома різними критеріями) класифікації [1, с. 33]. Це питання розробляли такі мовознавці: О. К. Безпояско, В. М. Русанівський, І. Р. Вихованець, В. О. Горпинич та ін.

Проблема статті полягає у тому, що до полярних поглядів мовознавців належать визнання єдиного критерію класифікації частин мови, з одного боку, і вимога застосування комплексу різних критеріїв – з іншого. У межах

класифікації за одним критерієм (гомогенної класифікації) і класифікації за кількома різними критеріями (гетерогенної класифікації) також спостерігаємо внутрішні відмінності. За гетерогенної класифікації частин мови як найперспективнішої щодо охоплення об'єктивних мовних показників треба зважати на ієрархію критеріїв, їхню підпорядкованість одному визначальному критерієві. Таким є, звичайно, значеннєвий критерій, що вказує на глибинні семантичні чинники, на яких формуються синтаксичні й морфологічні ознаки слів. Граматика української мови є національною за формою, за законами сполучення слів і побудови речень.

Виклад матеріалу. Семантичний критерій у трьох вимірах: а) у площині найменування, позначення певних об'єктів довкілля; б) у плані лексичного значення слова; в) в аспекті категорійного значення частини мови.

Усі слова, виражаючи відповідне лексичне значення, у мові граматично спеціалізуються. Основу такої спеціалізації створює семантика слова, адже вона коригує вживання слова у певних граматичних функціях. Вирішальну роль щодо граматичної спеціалізації слів відіграють їхні синтаксичні параметри. Завдяки рухливості синтаксичних функцій частин мови виникають синтаксичні деривати частин мови, тобто словоформи з вторинною функцією. Отже, синтаксичний критерій у структурі мови можна розглядати як другий після семантичного критерію. Його, як і семантичний, варто кваліфікувати з різних боків. Часто під синтаксичною функцією розуміють конкретну формально-синтаксичну позицію в реченні або у словосполученні, яку визначають на базі відповідних синтаксичних зв'язків.

Ієрархія критеріїв набуває такого вигляду: роль базового критерію виконує семантичний критерій, що зумовлює граматичну спеціалізацію слова в реченні або словосполученні; синтаксичний критерій, у свою чергу, є базовим для морфологічного критерію. Поряд із загальновизнаними семантичним, синтаксичним і морфологічним критеріями варто назвати ще

один критерій – словотвірний, який може бути досить показовим за виділення частин мови у спірних випадках. Словотвірний критерій (як допоміжний, оскільки він стосується тільки похідних слів) знаходить своє відображення у специфічних для окремих частин мови словотворчих афіксах.

Послідовне застосування різнорідних критеріїв класифікації дає змогу виділити передусім чотири частини мови – іменник, дієслово, прикметник і прислівник. Саме ці частини мови виступають як незаперечні, на думку О. Пешковського, Є. Куриловича та ін. До чотирьох частин мови потрібно додати числівник за його семантичну своєрідність, пов'язану з вираженням категорійного значення кількості. Це найслабкіше структурований частиномовний компонент. Лише сукупність різнорідних критеріїв, проте з базовим характером семантичного критерію, уможлиблює виділення двох центральних лексико-граматичних класів (іменник і дієслово) і трьох периферійних класів (прикметник, прислівник і числівник) [1, с. 36].

Займенникові слова не становлять окремішнього частиномовного класу, хоча й вирізняються певною специфічністю. Вони можуть лише претендувати на роль складника (підкласу) усередині чотирьох частиномовних класів – іменника, прикметника, числівника і прислівника. Займенникові слова представляють щось, указуючи, а не символізуючи. Це означає, що займенникові слова відрізняються від співвідносних їм частин мови тільки способом представлення, а не предметом представлення, і тому вони з семантико-синтаксичного і формально-синтаксичного погляду уподібнюються або іменникові, або прикметникові, або числівникові, або прислівникові.

Найсуттєвіша ознака займенникових слів полягає в тому, що лексичне значення (наприклад, іменника, прикметника і прислівника), що його репрезентують займенникові слова, вказуючи на відповідний іменник, прикметник і прислівник, можна встановити лише в тексті, тобто в мовленні, а не в мові. У системі мови займенникові слова становлять узагальнено-

вказівний розряд іменників, прикметників, числівників і прислівників, який лише у сфері мовлення наповнюється конкретним змістом, використовуючись для опосередкованого позначення предметів і явищ конкретної ситуації або попереднього контексту.

Висновки. Отже, входячи в іменниковий, прикметниковий, числівниковий або прислівниковий класи, займенникові слова становлять у цих класах окремий підклас, маючи додаткові семантичні (вказівна функція, опосередкований зв'язок із предметом і явищем представлення) і синтаксичні (крім внутрішньої – наявної в реченні – формально-синтаксичної і семантико-синтаксичної функції, займенниковим словам притаманна зовнішня синтаксична функція – роль засобу поєднання (зв'язку) речень у тексті) ознаки.

ЛІТЕРАТУРА:

Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті. Київ: Наук. думка, 1988. 256 с.

Орешко Валентина

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент Товкайло Т.І.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

ТЕКСТ І ДИСКУРС: ПРОБЛЕМИ ДЕФІНІЦІЙ

Філологія як наука гуманітарна, на відміну від точних наук, допускає множинність визначень того самого поняття. Це, зокрема, стосується термінів *текст* і *дискурс*, для яких дослідники пропонують усе нові й нові визначення.

Спочатку текст асоціювався, насамперед, із матеріальним об'єктом, якому притаманна синтагматична протяжність, що характеризується

зв'язністю та цілісністю. А термін *аналіз дискурсу*, використав З. Харріс у 1952 р. для позначення дистрибутивного аналізу тексту із залученням до його опису соціокультурної ситуації. У сфері прагматики початковим було уявлення про текст як про повідомлення або мовний акт, залучений до комунікативного процесу.

Таким чином, дискурс почали розглядати як лінгвістичний складник комунікації, і, ширше – як мову (усну і письмову), занурену в комунікативний контекст.

У сучасній лінгвістиці використовують обидва терміни, що спричинило низку активних дискусій із проблем тексту-дискурсу. Ці дискусії стимулюються прагненням дати вичерпне визначення поняттям, розмежувавши чи ототожнивши їх, а також чітко їх охарактеризувавши.

Із позицій структурно-семантичного підходу текст виступає як упорядкована структурно-змістова єдність, що об'єднана різними типами лексичного, логічного, лексико-граматичного зв'язку. З позицій комунікативного напрямку текст характеризується як деяка система комунікативних елементів, функційно (тобто для конкретних цілей) об'єднаних загальною концепцією або комунікативною інтенцією в єдину замкнуту ієрархічну структуру. З урахуванням параметрів комунікативної ситуації: адресат, адресант, код, повідомлення, обставини, будь-який текст – це смислове ціле, таке, що є організованою єдністю складових його елементів; повідомлення автора (адресанта) читачеві (адресатові) [4, с. 87].

Наведені визначення в загальних рисах відображають суть тексту. Проте через розмаїття різновидів текстів це складне лінгвістичне явище на сьогоднішній день однозначно не виведене.

Констатувальним чинником тексту є та обставина, що він призначений не тільки для передавання, але й для зберігання інформації. Це повідомлення не тільки контакту цього моменту, але й комунікація через століття й відстані.

Межі тексту визначаються задумом автора й у письмовому тексті зображуються графічно. Текст – внутрішньо зв'язане закінчене ціле, таке, якому притаманна ідейно-художня єдність. Ознака цілісності й структурованість додає особливий сенс навіть тексту, що складається з абсурдних слів, у тому випадку, якщо він побудований за певними віршованими й граматичними правилами.

Хоча для обмеження тексту від не-тексту обсяг повідомлення до уваги брати не належить, він має істотне значення для класифікації текстів за жанрами й літературним формам. Під текстом розуміється саме конкретний, матеріальний об'єкт, що важливо для розрізнення категорій *текст* і *дискурс* [1, с. 198].

Як відзначають лінгвісти дискурс – це мова, занурена в життя. Тому термін *дискурс*, на відміну від терміна *текст*, не застосовують до стародавніх та інших текстів, зв'язки яких із живою дійсністю не відновлюються безпосередньо. Поняття дискурсу пов'язане з поняттям тексту як процесу між учасниками комунікативної події. Поняття тексту пов'язане з відрізком мови як продуктом комунікації [3, с. 210].

У структурі дискурсу виділяють три компоненти: когнітивна модель змісту, тобто узагальнена модель референтної ситуації; демонстрація знань про соціальний контекст, з урахуванням специфіки якого здійснюється соціальна взаємодія за допомогою текстів, а також лінгвістичні знання про організацію дискурсу на макрорівні, тобто нарративних схемах побудови тексту, і на мікрорівні, під яким мають на увазі семантико-синтаксичні знання.

Когнітивний фрейм дискурсу виступає у вигляді ієрархії елементів, основними з яких є: «агент», «реципієнт», «засіб», «результат», «об'єкт», «причина», «умова», «час», «місце», «мета» та ін., і взаємодії цих елементів, що встановлюються уявленням про «дію» («акт»).

Семантична база тексту (когнітивний фрейм) у дискурсному процесі стає основою текстової макроструктури, яка формально втілюється в певній послідовності комунікативних блоків тексту (заголовок, вступ, основний зміст, висновок), створюючи суперструктуру або суперсхему тексту.

Дискурс – це зв'язний текст у сукупності з екстралінгвальними, прагматичними, соціокультурними й іншими чинниками; текст – це мова, яку розглядають як цілеспрямовану соціальну дію, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмів їх свідомості (когнітивних процесів). Дискурс містить паралінгвістичний супровід мови (міміку, жести).

Послідовно до моделювання прагматичних знань дискурсу підійшов Т. А. ван Дейк. Автор наводить загальний і конкретний прагматичний контексти. Фрейм загального прагматичного контексту описується в категоріях верхнього рівня (особисте, суспільне, інституційне, неформальне). Сюди ж входять репрезентації загальнокультурних знань, соціально-групові конфігурації. Конкретні моделі соціальної взаємодії визначають за допомогою релевантних характеристик учасників комунікації, куди входять: позиції, ролі, статуси, властивості, взаємовідносини (перевага, авторитет, рівнозначність), функції (тимчасові позиційні характеристики) [4, с. 76].

Детермінанти комунікативного контексту й релевантні складники когнітивного змісту, відбиваючись у мовному оформленні повідомлення, визначають специфіку вертикальної моделі розгортання текстів.

Зазначено, що в різних типах дискурсів співвідношення прагматичного й когнітивного складників дискурсу виявляється по-різному, що пояснюється відмінністю дискурсних стратегій. Так, у діалозі сценарій комунікативної ситуації набагато виразніше фіксується в тексті, тоді як у письмовому, наприклад, науково-технічному тексті домінують наведення фреймової структури референтної ситуації.

Треба мати на увазі також, що когнітивний фрейм у процесі вертикального розгортання заповнюється з урахуванням контекстуальних особливостей дискурсу. Далеко не всі компоненти ситуативної схеми або сценарію отримують реалізацію в тексті. Обов'язкові на концептуальному рівні, елементи когнітивного фрейма не завжди потрапляють у макроструктуру тексту. Шикуючись у тексті в певній конфігурації, семантичні елементи, що потрапили в експонентний план, послідовно структуруються та ієрархічно організуються, залежно від прагматичних детермінантів дискурсу, визначаючи макросхематичний сценарій (композиційну організацію) тексту. При цьому релевантними параметрами мікротекстової організації є визначення учасників комунікації та інших характеристик прагматичного контексту, подій, станів, дій тощо [4, с. 107].

Таким чином, з позицій когнітивного підходу відмінність тексту від дискурсу стає очевидною. У широкому смислі слова дискурс є складною єдністю мовної форми, значення й дії, що можна охарактеризувати за допомогою розуміння комунікативної події чи комунікативного акту. Перевага такого розуміння полягає в тому, що дискурс не обмежується рамками конкретного мовного висловлювання, а саме межами тексту. Під дискурсом також розуміють текст зв'язного мовлення, який складається з послідовності комунікативних одиниць мови, що переважають за обсягом просте речення, і перебувають у смисловому зв'язку, вираженому лінгвістичними засобами.

Література

1. Сучасна українська мова: Підручник. О.Д. Пономарів, В.В. Різун, Л.Ю. Шевченко та ін.; за ред. О.Д. Пономарева. 4-те вид. Київ: Либідь, 2008. 488 с.

2. Мазурик Д. В. Сучасні тенденції в оновленні лексики української літературної мови. Вісник Львівського ун-ту. Серія філологічна. Вип. 29. Львів, 2000. С. 177-182.

3.Дзендзелівський Й. Українське і слов'янське мовознавство: Зб. праць. Львів, 1996.

4.Селіванова О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд).Київ: Фітосоціоцентр, 1999. 750 с.

Слободяник Ірина

вчитель історії та правознавства

комунального закладу «Келебердянський ліцей»

Ліпльавської сільської ради Черкаської області

(Келеберда, Україна)

ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРНОЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ ТА У СВІТІ

Світ на порозі ХХІ ст. – це світ «на роздоріжжі» й потужних глобальних викликів. Глобалізація є поняттям, яке в останні роки набуває популярності в різних науках: стосується переважно економіки, проте ним послуговуються і в політиці, культурі, освіті.

Чи замислювались ми коли-небудь, чому Україна була завжди під впливом в інших держав? Чому, маючи такий потенціал, такі можливості, ми все ще стоїмо на досить низькому щаблі культурного, ідеологічного, економічного та розвитку?

Духовне знекровлення нашої нації очевидне... Ми, українці, завжди жили, стикаючись із процесом заперечення нашої національної ідентифікації. Це ж означає руйнування внутрішньої структури суспільства, позбавлення імунітету, який би захищав націю від «зараження» бактеріями вульгарного інтернаціоналізму. Ми втратили традиції, національну культуру, яка так і не змогла пройти природного процесу самоздійснення. Наш духовно-культурний організм настільки несформований, що годі й говорити про творення на його основі дійсної української цивілізації. Ми опинились перед проблемою, яка не

передбачає вибору - тільки складний шлях культурно-історичної творчості на основі власної культурної традиції та діалогу з відкритим світом.

Зараз незаперечним є той факт, що суцільна глобалізація охопила всі сфери суспільної діяльності. Це явище є досить складним, неоднозначним, багатогранним та загрозливим для всіх, таких різноманітних культур нашого світу. Явище глобалізації, на превеликий жаль, є безповоротним. Воно нагадує громіздкий механізм, який вже зрушив зі свого місця, і ніхто його не в змозі зупинити.

Культурна глобалізація означає залучення великої частини людства в єдину відкриту систему суспільно-політичних, економічних і культурних зв'язків на основі модерних засобів інформатики і телекомунікацій. Культурна глобалізація – це новий етап інтеграційних процесів у світі, її процеси стосуються всіх сфер життя суспільства – від економіки і політики до культури і мистецтва. Культурній глобалізації передбачено стати одним з найважливіших факторів, який буде визначати умови розвитку духовного життя у XXI столітті.

Проблема культурної глобалізації сьогодення вийшла на найвищу орбіту планетарної конфліктності. Без урахування духовного потенціалу та перспектив розвитку кожної цивілізації важко формувати ефективні механізми взаємодії суспільства у глобальному цивілізаційному поступі.

Для нас, українців, формування державницького світогляду, що спирається на патріотизм, на почуття національної гідності, гордості, на духовність і моральність, є необхідною запорукою нашого цивілізаційного розвитку. Саме на основі рівноправного діалогу культур і цивілізацій можна виробити механізми взаємодії та порозуміння в епоху глобалізації.

Україна приречена в силу реалізації глобального проекту шукати своєї ролі і, ясна річ, не пасивної. Можна відверто, не боячись категоричності, заявити, що мрії щодо суцільної світової культури ще не скоро справдяться. Адже національні культури як цілісні системи цінностей приречені на

розчинення та знеособлення, на втрату свого цивілізаційного обличчя у новій глобальній субкультурі.

То чи варта ця, так звана, нова глобальна субкультура такої ціни? Ціни, яку заплатять всі нації шляхом втрати своїх першопочаткових культурних основ?

Щоб уникнути тотального підкорення глобальним світом і зберегти себе як носія певних національних традицій, людині необхідно мати певну систему самозахисту, якою є культура, духовність та мораль. Тільки нації-держави володіють тим комплексом гарантій, який забезпечує збереження і мови, і культури, і релігії нації. Саме національні держави повинні забезпечити та ініціювати вихід національних культур на планетарний простір з метою глобального партнерства. Для України, яка лише стоїть на порозі формування національної держави, вкрай важливо зберегти власну культурну ідентичність та ефективно вести інтеркультурний діалог.

Вже сьогодні ми бачимо, як російські мас-медіа окупували національний інформаційний простір, як ними розмивається мовна, морально-етична унікальність української нації, як різко деформується національний культурний горизонт і ослаблюється моральна потуга нації. Але не дивлячись на все це, українська культура не перестає брати активну участь у формуванні національного обличчя, виходити на пріоритетне місце в цивілізаційному діалозі задля увиразнення перед усім світом свого національного образу, свого цивілізаційного «Я». Тільки в системі національної держави нація здатна зберегти свій образ, забезпечити свободу творчого самоздійснення людини.

Свобода і незалежність - гарант розвитку культури, а без культури немислиме цивілізоване майбутнє. Тільки за цієї умови можна говорити про людський вимір і людське обличчя глобалізації, про «етичний глобалізм» і, врешті-решт про формування глобальної цивілізації.

Досліджуючи це питання, все більше переконуємось, що нова спільна культура, яка охопила весь світ, є небажаною для нас. Це зовсім не означає, що потрібно виступати проти співробітництва між державами, їх співдружності, взаємодопомоги та злиття країн для досягнення певних цілей, які є актуальними. Проте недоцільною є глобалізація саме культури. Кожна країна повинна мати свою специфіку, свою мову, свої традиції, національну ідею.

В культурі кожної нації має бути своя, яскраво виражена, харизма. Адже все те, що є харизматичним, людство плекає та зберігає століттями. Можна впевнено сказати, що нова глобальна культура буде поверховою, агресивною. Її послідовниками стане лише 1/10 частина людства, якщо не менше. Це явище не є доцільним, його не потребують розумні, сталі особистості. Але вище глобалізації вже не спинити. Йому можна тільки протистояти та дійсно уникнути «розчинення в повітрі» багатьох культур.

Єдиним та найвірнішим кроком є вироблення національної ідеї країною та виховання молодого покоління у дусі патріотизму та поваги до власної вікової історії, створення таких гнучких умов, щоб, розвиваючись, молодь могла запозичити позитивні риси від інших націй, але не для того, щоб стати їх послідовниками, а з метою удосконалення власної специфіки. Свобода вибору, свобода слова, думки поряд з усвідомленням покликання бути тим, ким ти є, а не прагнути до того, що є чужим. Саме в цьому і вбачається істинність.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що глобалізація – це сучасне явище, навколо якого продовжують точитися дискусії. Глобалізація є об'єктивним, незворотним процесом, який має свої недоліки й переваги та який певною мірою впливає на культуру й освіту всіх країн світу. Вчені й педагоги багатьох країн спрямовують зусилля на те, щоб протистояти негативним наслідкам глобалізації та створити можливості використання її переваг для прискорення культурно-освітнього розвитку. Сучасні процеси

глобалізації, зникнення кордонів, інтеграція країн Європи, висхідне число мультиетнічних спільнот, проблеми мультикультуралізму країн та одночасне виникнення різних цінностей в межах однієї держави – усі ці явища мають тісний зв'язок із системою освіти. Процеси глобалізації ставлять важливі завдання перед освітою, які полягають у вихованні особистості до відносин толерантності, здатності до діалогу культур в умовах мультикультурності. Крім того, метою освіти є підготовка суспільства до нових викликів глобалізації, які полягають не тільки в будіванні глобальної культури, але в поглибленні власної ідентичності окремих осіб, груп і спільнот шляхом пропагування положень взаємного діалогу, взаєморозуміння і співпраці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голубченко П. Україна і Росія у світлі культурних взаємин. - К., 1987.
2. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. 300 с.
3. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]. Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
4. Васелевський М. Глобальна комунікація в сучасному інформаційному світі / М. Васелевський // Вісник Нац. ун-ту “Львівська політехніка”. [Сер.] Логістика: зб. наук. пр. – Л., 2002. – № 446. – С. 299–303.
5. Шейко В. М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.): Монографія: В 2 т. / В.М. Шейко. – Х.: Основа, 2001. – Т. 1. – 520 с.; Т. 2. – 400 с.

Томашевська Галина

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд.філол.наук, доцент Чубань Т. В.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

СПОСОБИ ПОВ'ЯЗУВАННЯ СИНТАКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Питання про значення спостереження над синтаксичними одиницями при вивченні української мови є важливим. Є потреба у визначенні основних аспекти дослідження синтаксичних зв'язків у сучасній українській мові, виділенні та характеристиці лексико-семантичні групи слів української мови, що мають свої особливості сполучуваності. Спостереження необхідно підтверджувати прикладами.

Актуальність. Під формально-семантичними відношеннями в системі синтаксису розуміють можливості взаємообумовленості двох чи більше одиниць, об'єднаних спільним чи близьким граматичним значенням, але відмінних граматичною формою та відтінками семантики. Можливості синтаксичних форм і структур, різноманітності їх структури та семантики безпосередньо простежуємо у практиці їх використання.

Проблема статті. З визначення синтаксису видно, що в ньому вивчаються словосполучення, прості речення, комунікати, складні речення і складне синтаксичне ціле. Складові компоненти цих одиниць пов'язуються між собою по-різному.

Виклад матеріалу. Розрізняють зв'язок на рівні слова і словоформ, на рівні членів речення і на рівні складових частин складного речення. На рівні слова і словоформ устанавлюється зв'язок, який називають прислівним. Суть його полягає в тому, що повнозначне слово поширюється тими чи іншими словоформами залежно від своїх властивостей, а не місця в реченні.

Наприклад, іменники здатні поширюватися прикметниками, тому в реченні «*Святий отець сподівався, що **родовитий князь** оратиме землю, впрягатиме волів, садитиме грядки цибулі, стругатиме дошки, як роблять це зо графські ченці, аби прогудувати себе і свого ігумена?*» (Хорун.) прикметник *родовитий* пов'язується з іменником *князь* прислівним зв'язком.

Дієслова здатні доповнюватися іменниками, особливо в знахідному відмінку, тому в реченні «*Іван Іванович **зробив паузу**, приглядаючись, яке **враження** справили його слова*» (Шкляр). Іменник *паузу* пов'язується з дієсловом *зробив* прислівним зв'язком.

Дієслова часто пояснюються якісними прислівниками, тому в реченні «*Пізно вночі він притягся додому і **п'яно** реготався та верзякав*» (П. Тичина) прислівник *п'яно* пов'язується з дієсловом *реготався* прислівним зв'язком.

Якщо ж словоформа вживається в реченні не з потреб поширення якоїсь повнозначної частини мови, а в зв'язку з виконанням певної синтаксичної ролі, вона пов'язується неприслівним зв'язком.

У реченні «*Увечері повернулася Маланка додому весела, сливе щаслива*» (М. Коц.) прикметники *весела, щаслива* пов'язуються не тільки з іменником *Маланка*, а й з присудком *повернулася*, що викликається потребами побудови речення, а не особливостями іменника чи дієслова.

За прислівного зв'язку повнозначна частина мови пояснюється якимись словоформами. Характер прислівного підрядного зв'язку залежить насамперед від сполучуваних можливостей головного слова, тобто від його валентних особливостей.

Висновки. Здатність до сполучуваності залежить не тільки від приналежності до певної частини мови, а й до лексико-семантичної групи чи підгрупи в межах однієї частини мови. При цьому слід звернути увагу на те, що більшість слів мають таке лексичне значення, яке цілком достатнє для розуміння їх.

Хом'як Іван

доктор педагогічних наук,

професор кафедри української мови та літератури

Національний університет «Острозька академія»

(Остріг, Україна)

АНАЛІЗ ПРИЧИН ДЕФОРМУВАННЯ

УКРАЇНСЬКИХ АНТРОПОНІМІВ У ЧАСОВОМУ ВИМІРІ

Як свідчать дослідники, особове ім'я – це юридично зафіксоване слово, за допомогою якого (разом із формою по батькові та прізвищем) здійснюється індивідуалізація, або легалізація особи (Скрипник, Дзятківська 1986, 14).

Проблемі нормалізації вживання особових імен і прізвищ присвячено роботи С. П. Левченка, І.М.Кириченка, А.Г.Скрипник, Н.П.Дзятківської, І.В.Глинського, А.М.Поповського та ін.

Упорядкування власних імен, як і прізвищ, має стати громадянським внеском у піднесення національної самосвідомости, своєрідним випробуванням на самоідентичність.

Українські словники фіксують поширені сьогодні форми таких імен, як *Маша (Машенька), Даша (Дашенька), Катюша*, але, - зауважте! - , вони є прикінцевими в іменослівних переліках як рідко вживані на відміну від традиційно характерних для нашої мови - *Марія, Марійка, Марієнька, Марієчка, Марічка, Маруся, Марусина, Марусинка, Марусенька, Марусечка, Марусейка; Дарина, Даринка, Дарійка, Даронька, Дарочка, Дарка, Дарця, Даруся, Дарусенька, Даруня, Даруненька, Дарунечка; Катеринка, Катеринонька, Катериночка, Катруня, Катрунька, Катруся, Катрусенька, Катечка*, які поступово втрачають своє лідерство в наших сферах щоденного спілкування.

Водночас слід зазначити недопустимість упровадження за аналогією до російської форм типу *Іріша, Андрюша*. У словнику-довіднику так потрактовано використання цих імен – *Ірина* (з грецької мови – мир, спокій), *Іринонька, Іриночка, Іринка, Іра, Іронька, Ірочка, Іруня, Іруненька, Ірунечка, Ірунька, Іруся, Ірусенька, Ірусечка, Іруська, Ірця; Андрій* (з гр. - мужній, хоробрий), *Андрійко, Андрієнко, Андрієчко, Андрійчик, Андрієць, Андрійцьо, Андріяш, Андрунь, Андрусь, Андрусик, Андрусенько, Андрусечко, Андрух, Андрушко* (Скрипник, Дзятківська 1986, 33-34). Ненормативними в українському слововжитку є й імена *Альона, Нікіта, Філіп і їм под, як і здрібнілопестливий суфікс –ік*, неправомірно уживаний в іменах *Віталік, Славік, Едік, Толік, Вадік* (потрібно – *Віталик, Славик, Едик, Толик, Вадик*).

В умовах європейської інтеграції слід уміло поєднувати глибинні національні традиції найменування дітей із новітніми віяннями сьогоденної доби. Під час реєстрування дітей трапляються конфлікти між батьками і працівниками реєстрації актів цивільного стану (рацсів), які відмовляють записувати замість повного імені його скорочення або пестливий варіант, як-от – *Даник, Діна, Віта, Віка, Лена, Фіма, Лео, Жан*. У родинному колі до таких форм, за бажання батьків, можна вдаватися, а в дорослому житті носії таких імен відчуватимуть незручність – *Даник Романович, Тетяна Даниківна, Едуард Даникович* і под.

Нерідко, за наполяганням батьків, дітям надають імена, що не відповідають нормам українського правопису і в майбутньому можуть спричинити колізію в оформленні документів – *Єлізавета, Каріна, Ларіса, Тімур, Данііл, Крістіна, Владімір, Катіріна, Давід, Кіріл і т. ін.*

Батьки часом мимоволі, а можливо подекуди зумисне, видозмінюють імена українських дітей, завуальовуючи в такий спосіб їхнє національне коріння. До списку найнезвичайніших імен у світі потрапили – *Урюрвкос* (Ура, Юра в космосі!), *Кукуцаполь* (Кукурудза – цариця полів!). Із засобів масової інформації стало відомо також, що серед наших співвітчизників

знайшлися такі, які змінили свої імена, – *Олександра на Сумейра, Олександр на Велі, Тетяна на Тетяна-Констанса, Ольга на Ендорфіна, Людмила на Люсія*. Виявляється, щороку (в середньому) 13000 осіб переінакшують імена, елементи прізвищ та по батькові.

Виконання українських патріотичних пісень принесло світову славу хлопчиків з Ірпеня з дивним ім'ям *Лео*. Це тоді, коли є низка вживаних в Україні імен, що передають силу, міць і сміливість лева, лев'ячу зовнішність, характер - *Лев, Левко, Левонько, Левочко, Левусь, Левцьо, Левчик, Льоня, Леонтій, Леон, Леонард, Леонід, Леонідонько, Леонідочко, Леонідик, Льоня, Льонько, Льоньо, Льонцьо, Льончик*.

Складається враження, що процес іменоназивання пущено на самоплин. Безумовно, уподобання людей до вибору імен з роками змінюються, але вони не повинні бути на догоду іншій мові, тим більше агресора, що задався метою знищити українську націю. Утвердити й захистити Україну здатні люди з високою громадянською свідомістю; при всьому плюралізмі вибору імен почуття патріотизму й відданости батьківщині повинно домінувати.

ЛІТЕРАТУРА

Скрипник, Л.Г., Дзятківська, Н.П. (1986). *Власні імена людей: словник-довідник*. Київ: Наукова думка.

Цілина Марина

кандидатка філологічних наук,

доцентка кафедри інформаційних технологій

Київського національного університету культури і мистецтв

(Київ, Україна)

ОНОМАСТИЧНИЙ ПРОСТІР РОМАНУ ЛІНИ КОСТЕНКО

«ЗАПИСКИ УКРАЇНСЬКОГО САМАШЕДШОГО»

Власні назви у творчості Ліни Костенко – унікальні, ніяк не випадкові, а цілком закономірні і влучно відібрані мовні одиниці. Оними поетичних творів письменниці раніше ставали об'єктами вивчення КарпенкаЮ. О. та МельникМ. Р.(Карпенко, Мельник, 2004). Роман «Записки українського самашедшого» також має широке тло для ономастичних досліджень, репрезентованих у студіях Буди В.(Буда, 2014), Ковальчук М. С. (Ковальчук, 2014), Михайлової О. Г.(Михайлова, 2011). Кожен з науковців обирав для огляду певний ономастичний клас. Однак дотепер очевидним є комплексний огляд онімії цього літературного твору, де налічується понад 850 власних назв. Усі виявлені оніми означуємо терміном *літературна ономастика*– «...суб'єктивне відтворення об'єктивного, „гра”, що здійснює автор, загальномовними ономастичними нормами»(Карпенко, 1981, 80).

Дослідження власних назв розпочнемо із традиційних ономастичних класів. Антропонімію роману Ліни Костенко «Записки українського самашедшого» представлено найменуваннями реальних осіб. Ці назви у більшості випадків абсолютно позбавлені будь-якої конотації і не належать до першого кола ономастичного простору роману. За структурним складом найменування людей у творі – це найчастіше прізвища або прізвища й імена:

- діячів культури і мистецтва (*Параджанов, Серж Лифарь, Паганіні, Штраус, Стівен Кінг, Агата Крісті, Депардьє, Тарантіно, Шварцнегер, Леннон, Лайза Мінеллі, Михайль Семенко, Микола*

Вінграновський, Кость Степанков, Чеслав Мілош, Француаза Саган, Бріжит Бардо, Софі Лорен, Стус, Світличний, Миколайчук, Горська, Симоненко, Екзюпері, Камю, Городецький, Джексон, Жюль Верн, Петрарка, П'єр Рішар, Мадонна, Вергілій, Моцарт, Ван Гог, Кафка, Шевченко, Джойс, Флобер, Байрон, Астрід Ліндгрєн, Томас Манн, Гайднта ін.). Ця тематична група найчисельніша і включає оніми на позначення імен і прізвищ співаків, композиторів, акторів, письменників, режисерів, художників та ін.;

- світових політиків, коронованих осіб (*Джиммі Картер, Індіра, Ганді, Маргарет Тетчер, Вацвел Гавел, Джордж Буш, Тоні Блер, Кофі Анан, Нельсон Манделла, Саддам Хусейн, Слабодан Мілошевич, Чорновіл, Кучма, принцеса Діана, Ющенко, Бенозір Бхутто, король Г'янендра, принц Уельський, герцогиня Глостерська, Ендарбієв, Рональд Рейган, Ясир Арафат, Піночеттаін.*);

- лікарів, науковців, винахідників, першовідкривачів (*Микола Амосов, Вернадський, Ейфель, Замменгоф, Фройд, Колумб, Юнг.*).

Антропонімія охоплює пропріативи різних часових епох – від античності до початку ХХІ століття. Трапляються й власні назви, репрезентовані лише іменем, – *Борька* або менш типовим авторським новотвором – *Тінейджер* чи цілою описовою конструкцією, як *Лев, інвертований на пустелю*. Останні мають конотативний відтінок. Деякі з онімів утворилися на базі апелятивів, наприклад прізвисько Борьчиної матері – *Гламур*. Головний герой також не має імені, «захований за оцінним перифразом – *рефлектуючий неврастенік*» (Костенко, 54). На думку О. Г. Михайлової, «порівняно невелика кількість пропріальних назв у першому колі створює "нейтральний фон" для великої кількості онімних одиниць, які належать до другого й третього кола ономастичного простору роману» (Михайлова, 2011, 156).

Інколи посада чи перифраз вживається замість імені, як *Прем'єр, народний Президент* (Костенко, 38), *кандидат від опозиції* (Костенко, 350). У

контексті «перемога Дракона» (Костенко, 390), коли йдеться про незаконно визнаного переможця у президентських виборах 2004 року та порівняння лідера опозиції з *Ланселотом* виражає суб'єктивне ставлення оповідача до тогочасних подій.

Поряд із антропонімами свою окрему нішу в системі власних назв роману займають міфоніми та теоніми. Їх у творі також значна кількість. Це в основному імена античних чи біблійних богів і героїв: *Антихрист, Горгона, Персей, Йоан Хреститель, Ірод, Діонісій, Мефістофель, Діонісій, Ісус Христос, Андрій Первозданий, святі Петро і Февронія, Божя Матір, Йоан Богослов, Прометей, Сатана, Афродита, Давид, Мойсей, Венера Мілоська, Ніоба, Содом і Гомора, Геркулес, Феміда, Мельпомена, Каїн, Авель, Єва, Пророк Єремія, Ной, Руф, Рахіль, Геркулес* та ін. Як зазначає О. Михайлова, «божественні прототипи цих назв перетворилися на своєрідні еталони сприйняття навколишнього світу, набули функції прецедентних імен» (Михайлова, 2011, 156). Прецедентні імена зберігають важливі фрагменти історичної пам'яті українського народу, привертають увагу до проблеми «зв'язку часів, наступності поколінь, національних традицій і святощів, коріння й витоків» (Жуковська, 2010, 6). Такі найменування вживаються в іронічному ключі. Емоційно-оцінна складова їх є безперечною. Пропріативи інколи можуть мати й форму множини: «*Зевси* важкої металургії, *Гермеси* енергетики, *Меркурії* торгівлі, *Аполлони* шоу-бізнесу...» (Костенко, 208). Новаторство Ліни Костенко, перш за все, виявляється в тому, що письменниця «не сягає туди, де перебувають їх денотати. Вона не йде ні в казку, ні в церкву, ні в Елладу чи Древній Рим. Вона бачить і змальовує їх “тут і тепер” – в Україні самого кінця ХХ ст.» (Карпенко, 2012).

Топонімія роману «Записки українського самашедшого» є властивою жанру літописання і характеризується планетарністю та наявністю різних

тематичних груп найменувань. Пропріативи, що згадуються у творі, так само цілком реальні географічні об'єкти:

- назви материків і країн: *Америка, Антарктида, Африка, Європа, Латинська Америка; Буркіна-Фасо, Україна, Італія, Гватемала, Ватикан, Македонія, Ізраїль, Фінляндія, Південна Корея, Казахстан, Грузія* та ін.;
- найменування адміністративно-територіальних та географічних частин країн: *Адріатика, Скандинавія, Одещина, Полісся, Рівненщина, штати Вірджинія, Невада, Майамі, Огайо, Техас, Флорида, Гуджарат, Кашмір* та ін.;
- назви міст і населених пунктів: *Гаага, Памплоні, Дніпропетровськ, Косово, Сієтл, Вінниця, Макіївка, Токіо, Майкоп, Миколаїв, Сан-Дієго, Алжир, Сан-Франциско, Беслан, Краматорськ, Грозний, Севастополь, Оттава* тощо;
- назви гір, морів, океанів, річок, озер, островів, ущелин, долин, заток та ін.: *Альпи, Говерла, Тянь Шань, Гімалаї; Тихий, Льодовитий океани; Київське море, Карибське море, Мертве море; ріки Дніпро, Гадаварі, Десенка, Тигр; озеро Балатон, Боденське озеро; Кармадонська, Кодорська, ущелини; острови Балі, Косумель, Галапагоси, Мальдіви, Сейшели; Перська затока;*
- назви частин міського простору – мікрорайонів, площ, вулиць, майданів тощо: *Троєщина, Майдан, Гідропарк, Софіївська площа, Трафальгарська площа, площа Аббасидів, П'яте Авеню, Централ-Парк.*

Здається, що головний герой не оминає своєю увагою жодного – від найбільшого до найменшого – куточка планети. Його турбує життя на Землі, усі зміни, події і катаклізми. Авторка часто узагальнює просторові орієнтири, і тоді у романному полотні з'являються власні назви *Наш Дім Буття* та *Всесвіт*, це спонукає й читача не залишатися осторонь подій, що відбуваються навколо. Більше того, Ліна Костенко залучає назви об'єктів космічного простору – планет, сузір'їв, зірок, систем: *Космос, Сонячна*

система, Нептун, Місяць, планета Земля, сузір'я Ворона, «Тигр», «Скорпіон», «Терези», зірки Альгерат, Різвей, комета Галлея. Все, що відбувається на Землі, письменниця переосмислює в планетарному масштабі, у руслі взаємозв'язків світового порядку.

Процесу онімізації в романі зазнають і загальні назви, уособлюючи таким чином індивідуальну сутність значущість: *«Телеекран над Майданом – як збільшуване скло Історії»*. Порівняльний контекст серед власних назв неодноразово зустрічається у творі: *«У Парламенті – як у селі Мандрики з повісті Гоголя «Страшний кабан»*(Костенко, 391).

Категорія місця і простору в романі тісно пов'язана з категорією часу. Оскільки твір відзначається документальністю і щоденниковим викладом подій, очевидним стає використання хрононімів – найменувань різних часових відрізків, пов'язаних з Україною (Торчинський 2008, 68): *Благовіщення, День Перемоги, Маковія, День матері, День пам'яті героїв Крут, Геловін, День сліпих, Всесвітній день боротьби зі СНІДом, Різдво, Новий рік, Стрітення, святої Масниці, Великий Піст, Тетянин день, Івана Купала* та ін. Згадано і державні, й релігійні свята, причому різних країн, народів і конфесій, наприклад, *День Колумба, святий Патрик, індійське свято Кумбх-Меле, священний місяць Рамадан, мексиканська ніч Редьки, мусульманський Курбат-Байрам*.

Деякі із свят повторюються у різносинонімічній інтерпретації: *День святого Валентина, (Валентина, День усіх закоханих); Миколая Угодника (святий Миколай), Водохреща (Йордань), Трійця (Зелені свята)* та ін.

У зв'язку із цією тематичною групою є назви битв і революцій: *Грюнвальдська битва, Французька революція, Друга світова війна, Помаранчева революція*. Часова межа подій у романі не обмежується десятиліттям, а зачіпає більш глибокий історичний пласт.

Ще одна група хрононімів – назви заходів – авіашоу, конференцій, конкурсів, фестивалів, тощо: *авіа-шоу «Голубі ангели», Віденський бал,*

Міжнародний конкурс краси, фестивалі «Ave Verdi», «Вареники без кордонів».

Ергонімію, найменування ділових об'єднань людей, у творі представлено назвами українських та міжнародних державних установ, організацій, підприємств – *Верховна Рада, Академія наук, Чорнобильська атомна станція, Шахта Краснолиманська, Херсонський пологовий будинок, Інтерполтощо та приватних закладів – Банк «Задля партнерів», кафе «Едем», клуб «Геліос», комп'ютерний центр «Віртуаль», готель «Палестина», Музей села, пансіонат «Алмаз», Організація «Freedom house, фірма «Баядера» та ін.*

Окрема група ергонімів – назви партійних блоків і об'єднань: *партії «За єдину Україну», «За красиву Україну», ЗУБР, «Пора», СЛОН; політичні блоки «Проти всіх», «Сила народу».* Це не є випадковістю, оскільки роман відзначається документальністю і, на думку науковців, має жанрові ознаки політичного роману (Кравченко, Шабаль, 2014, 56). Роздуми головного героя – так чи інакше у ракурсі політичних подій.

Власні назви денотатів розумової, ідеологічної та художньої сфер людської діяльності – ідеоніми, репрезентовано у романі:

- назвами різних мистецьких творів: *«Адажіо» Т. Альбіноні, «Менует» Й. Гайдна, «Ода радості» Л. Бетховена, «Реквієм» Дж. Верді, «Дикі танці», «Танці серед вовків» Руслани; «Розлучення» Е. Мунка, «Жінка в кріслі» П. Пікассо, «Нові» «Сикстинська мадонна» Рафаеля; мюзикл «Норд-Ост»; фільм «Птахи» А. Хічкока, «Це шалений, шалений, шалений світ» С. Крамера, «Першокнига», «Вершник без голови» М. Ріда, «Записки сумашединго» М. Гоголя, «Консуело» Ж. Санд, «Україна в огні» О. Довженка;*

- назвами героїв літературних та кінематографічних творів: *Азazelло, Ассоль, Бегемот, Вакула, Воланд, Гамлет, Гаррі Поттер, Дракула, Грегор, Клавдій, Коров'єв, Лаура, Отелло, Поприщин, Роккі Більбоа,*

Синдбад-мореплавець, Тарас Бульба, Термінатор, язиката Хвеська, Циганка, Чорт, Смерть з косою, гоголівські собачки Меджі, Фідель;

- найменуваннями музичних гуртів, назвами пісень: *«Гринджоли», «Океан Ельзи», «Виа Гра».*

Пильного ока Ліни Костенко не обходить жодне природне явище. Так, у романі зустрічаються **анемоніми** (від грец. *άνεμος* – „вітер”) – власні назви стихійних лих, зокрема вітру, урагану, циклону, тайфуну»: тайфун *«Токаго»*, урагани *«Азалія», «Жанет», «Іван Грозний», «Лілі», «Наемі», «Фабіан», «Чарлі», «Френсіс».* Найменування вірусів і захворювань також наявні: віруси *«Ебола», «Нова Каледонія», «Сичуань»,* превмонія *«SARS».* Є і клички тварин (зооніми) – байбак *Філ,* бик *Галілей,* овечка *Доллі.* У письменниці індивідуалізовано все, навіть назви цілих поколінь: *«NEXT – покоління, якого ми ждали»* (Костенко, 407). Іронічно і ніби пророчо звучать слова: *«Сепаратисти закликають до створення Південно-Східної Української Автономної республіки (коротко –ПІСУАР)»* (Костенко, 396). Згадано і назви спецпідрозділів МВС і Національної гвардії України, причому у множині задля акцентуації на їх чисельному складі: *«Барси», «Беркути», «Грифони», «Тигри».*

Можна погодитись із думками науковців про те, що Ліна Костенко з одного боку, «тонко відчуває і адекватно відтворює, плекає (але за потреби сміливо й свідомо трансформує) національно-культурну семантику онімів, вироблену функціонуванням віками в українській мові», а з іншого «широко вживає найрізноманітніші власні назви з усього світу, тяжіючи до ононімічної глобальності» (Карпенко, Мельник, 2014). Усі власні назви, що зустрічаються в романі, підібрані не випадково. Кожна функціонує з певною стилістичною метою, у відповідному лише для цієї мовної одиниці контексті. Тому перспективою для нових ономастичних досліджень буде вивчення саме функціонально-стилістичного аспекту пропріативів роману.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буда В. Ономастичні перифрази у романі Ліни Костенко «Записки українського самашедшого»// Наукові записки ТНПУ. Серія: Мовознавство. Вип. II(24). 2014. С. 53 – 56.
2. Жуковська Г. М. «Усе іде, але не все минає». Пам'ять і час у творчості Ліни Костенко. Київ: Книга, 2010. 188 с.
3. Карпенко Ю. О. Літературна ономастика Ліни Костенко. Одеса: Астропринт, 2004. 216 с.
4. Карпенко Ю. О., Мельник М. Р. Літературна ономастика Ліни Костенко. Одеса: Астропринт, 2004. 216 с.
5. Карпенко Ю.О. Про літературну ономастику: міркування на базі твору Ліни Костенко «Коротко – як діагноз». URL: http://karpenko.in.ua/wp-content/uploads/2012/12/KARPENKO_UO.pdf(дата звернення: 07.09.2022).
6. Карпенко Ю.А. Пушкинский ономастикон «Повестей Белкина» // Русское языкознание. Киев : КГУ, 1981. Вып. 2. С. 80 – 86.
7. Ковальчук М.С. Лексико-семантична структура метафори в романі Ліни Костенко «Записки українського самашедшого» // Дослідження з лексикології і граматики української мови. 2014. Вип. 15. С.186 –192.
8. Костенко Ліна. Записки українського самашедшого. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2011. 416 с.
9. Кравченко В. О., Шабаль К.С. Ретрансляція політичних новин у «Записках українського самашедшого» Ліни Костенко» // Вісник Запорізького національного університету. 2014. №1. С. 53 –59.
10. Михайлова О. Г. Прецедентні імена з античних міфів в ономастичному просторі роману Ліни Костенко «Записки українського самашедшого» // Studia linguistica. 2011. С. 154–159.
11. Торчинський М. М. Структура онімного простору української мови: монографія. Хмельницький: Авіст, 2008. 550 с.

Чубань Тетяна

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Україна)*

Кардаш Лариса

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Україна)*

ТИПИ ЗВЕРТАНЬ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Тепер настав час відродження національної культурної спадщини українського народу, особливо її складової – мови. Учені досліджують українську мову у різних аспектах. Не всі питання, пов'язані з поняттям звертання, розв'язані. «У більшості підручників і посібників для вузів другої половини ХХ ст. звертання розглядали як слова, граматично не зв'язані з членами речення. У деяких працях обґрунтовується наявність граматичного зв'язку звертання з реченням та виконання в окремих випадках (у поєднанні з наказовим способом дієслова) кличним відмінком функції підмета (І. Кучеренко, І. Вихованець, А. Загнітко). З таким трактуванням можна цілком погодитись», – вказує Шульжук К. Ф. [5, с. 173]. Найповніше проблеми звертання в українській мові дослідив М. Скаб у монографії «Граматика апеляції в українській мові». Вітчизняні лінгвісти висловили цікаві спостереження про особливості звертальних комунікатів, їх семантики і формально-граматичного вираження, чим заклали підвалини для нового функціонального інтерпретування: Агафонова А. М. «Авторизовані звертання та авторизовані кличні комунікати в сучасній

українській мові», Дудик П. С. «Звертання-речення в сучасній українській літературній мові», Корновенко Л. В. «Звертання у прагмалінгвістичному аспекті», Тоцька Н. І. «Розділові знаки при звертаннях, вигуках, питальних та окличних, стверджувальних та заперечних словах», Донченко Т. «Комунікативно-зорієнтоване вивчення теми «Звертання» у 5 класі» та ін. Елементи мовного етикету описує Богдан С. К. у праці «Мовний етикет українців: традиції і сучасність» [1].

У ЗВО лінгвістична підготовка майбутніх учителів української мови передбачає вивчення навчального курсу «Сучасна українська літературна мова», компонентом якого є граматики. І тут важливим фактором стає зміст навчального матеріалу та спостереження над мовними фактами. У сучасній українській мовознавчій науці чільне місце посідають праці, присвячені проблемам морфології та синтаксису (Д. Х. Баранник, С. П. Бевзенко, І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, В. Д. Горяний, А. П. Грищенко, П. С. Дудик, Н. Л. Іваницька, А. Г. Кващук, О. С. Мельничук, К. М. Плиско, В. М. Русанівський, К. Ф. Шульжук та ін.), серед них – вчення про сутність і роль звертань.

У найдавніших працях з української лінгвістики поняття про звертання не було. Потім термін *звертання* використовували для вираження відношень між особами, які спілкувалися. Пізніше вживалися різноманітні назви звертань – зовні слова, окличні слова тощо. Не всі питання, пов'язані з поняттям звертання, сьогодні вирішені. Мовознавці трактують *звертання* по-різному, неусталеними є терміни, не визначено зміст, методи, прийоми, які мають лінгвістичне спрямування для вивчення звертань. Проблема є у вияві семантичної пов'язаності звертання з реченням у одночасно інтонаційному відділенні його від речення. *Звертання* – складна семантична та комунікативна одиниця.

Метою статті є встановити функціональні типи звертань у сучасній українській мові, установити місце звертання як одиниці комунікації, виявити спільні та відмінні ознаки прямих і непрямих звертань.

Принципи і методи роботи над матеріалом статті зумовлені її метою і завданнями. Провідний принцип – функціонально-семантичний. Інтерпретація матеріалу здійснюється методами описування, зіставлення, трансформації. Мовні явища аналізуються з урахуванням взаємозв'язку лексичного й морфолого-синтаксичного вираження структурних компонентів речення.

Ставлення українського народу до своєї мови є критерієм національного виховання, воно формує національну свідомість підростаючого покоління. «Основна художня спадщина І. Нечуя-Левицького зберігає й сьогодні свою пізнавальну, виховну й естетичну цінність, впливає на сучасного читача своєю вірністю правді життя і художньою переконливістю», – вказувала Н. Є. Крутікова [2, с. 4].

Пояснюючи значення терміна *звертання* і вивчаючи речення зі звертаннями, вважаємо за доцільне добирати приклади з творів Івана Нечуя-Левицького, мова яких максимально наближена до загальнолітературної. Приклади речень пропонуємо з повісті Івана Нечуя-Левицького «Бурлачка».

Звертання інтонаційно виділяються від речення, хоча і розташовані в ньому та семантично пов'язані з ним. За звертанням не закріплене сталє місце в реченні, воно може займати будь-яку позицію: на початку, в середині, в кінці речення. Звертання – складна семантична та комунікативна одиниця. Це засіб комунікативного оформлення речення, напр.: « – *Сідай, чорнобрива, на віз та їдь до нашого пана на буряки, – гукнув Лейба до Василюни, – матимеш гроші, хліб, сіль ще й музику на присмаку* [2, с. 9]».

Звертання функціонують у різних за метою висловлювання реченнях.

У підручниках з синтаксису української мови вказують, що звертання – слово або сполука, що позначають особу чи персоніфіковані предмет, явище,

до яких звертається мовець. Вони привертають увагу адресата до повідомлення. Звертання може надавати предмету оцінної характеристики, експресивності. Воно характеризується граматичною незалежністю й інтонаційною та пунктуаційною відокремленістю. У традиційній граматиці вказано, що звертання переважно виражені називним або кличним відмінками іменника, особовим займенником у називному відмінку або певними формами прислівників, сполуками і навіть підрядними конструкціями.

В українській мові природною формою звертання є вокатив (кличний відмінок). Він має специфічні закінчення, котрі в окремих випадках можуть збігатися із закінченнями називного, давального і місцевого відмінків. Тому до української мови не зовсім підходить твердження Ф. Міклошича, що вокатив тільки за традицією відносять до відмінків, тимчасом як і з зовнішнього боку, на відміну від інших відмінків, він не характеризується особливим суфіксом, і з внутрішнього боку ім'я в цьому відмінку, не будучи підпорядкованим примусовій силі складу речення, що позначається, однак, назвою відмінок, вільно приставляється до мови, подібно вигукові [5, с. 173].

Можна вважати відокремлені знаками оклику звертання у формі іменника в називному або кличному відмінках вокативними реченнями, які мають комунікативну цілісність, передають модально чи емоційно забарвлену думку, виражену інтонаційно, напр.: *«Ой матіночко, серденько! Пустіть мене на буряки, – сказала Василина до матері»* [2, с. 9].

Звертання мають різні типи інтонації: кличну (вимова звертання із посиленням наголосом і більш високим тоном, паузою після нього), окличну (з риторичною метою) і вставну (зниження голосу, прискорений темп вимови).

Звертання поділяються на поширені й непоширені [3, с. 161]. Наприклад, непоширене: *«Проконе! Чи пустиш Василю? – спитала Одарка*

в чоловіка» [2, с. 10]; поширене: «**Вельможний пане!** Яку я гарну дівчину назвав у Комарівці... – сказав жид» [2, с. 21].

Із семантичного погляду у функції звертання можуть виступати іменники та субстантивовані частини мови в прямому і переносному значенні [5, с. 173]. Звертання охоплює широке коло різних груп лексики.

Дехто з учених вважає звертання, як і вставні одиниці, комунікатами. Інші ж називали ці речення вокативними або кличними комунікатами.

Кличні комунікати звичайно поділяють за значенням на закличні, спонукальні, емоційні. Конструктивні особливості їх – непоширеність і поширеність. Непоширені комунікати виражаються здебільшого кличною формою, напр.: «**Василино!** Вернись та візьми торбу» [2, с. 10]. Вони можуть виражатися і формою називного відмінка: «– Не ви, **пані**, купували мені ці золоті квітки та стрічки, не для вас я їх і скину, – сказала Василина, стоячи коло порога» [2, с. 52]. У розмовній мові непоширені кличні комунікати можуть скорочуватися, особливо іменники на -а, напр.: « – **Ма!**» (авт.).

Для посилення емоційності кличні комунікати можуть повторюватися, напр.: «**Василинко ! Василинко !** Ходім, серце, у танець! – крикнула Марія й потягла Василину за руку» [2, с. 98]; « – **Петре, Петре,** – кажу я до його, – я ж тебе кохала, як свою душу» [2, с. 91].

Збільшує емоційність кличних комунікатів вживання сурядних форм, напр.: « – **Ярино, Олено!** Чого це ви ходите по хаті без роботи?» [2, с. 46].

У багатьох випадках кличні комунікати пояснюють попередні і суміщають у собі риси комунікатів і прикладок : «– **Василино!** Дурна дівчино! Чого це ти розревлась?» [2, с. 60]. З наведених прикладів бачимо, що звертальні форми мають апелятивну функцію. Крім цієї функції звертання виконують й інші ролі.

О. Селіванова визначає такі функції звертання: апелятивну (заклику), тематичну (уведення певної теми), перформативну (супроводу мовленнєвої

дії), фатичну (встановлення контакту), риторичну (красномовства), експресивну і стилістичну [3, с. 161].

У традиційній граматиці говориться, що загальна синтаксична функція звертання полягає у називанні адресата мовлення. Ця функція не є однорідною. Семантико - граматична функція звертань як позначень адресата мовлення має різні форми вияву в залежності від характеру висловлення-звернення [4, с. 225].

Розрізняються такі функціональні типи звертань: власне звертання, що виступають як назви конкретних адресатів мовлення і звертання, які вживаються як інтимізуючі вирази в різних комунікативних ситуаціях. Такі звертання не виступають як обов'язкові позначення конкретних адресатів мовлення, тому стоять поза групою власне звертань. Основна функція подібних звертань полягає у наданні мовленню відтінку інтимності. Іноді вживання їх може бути зовсім механічним [4, с. 225].

У деяких реченнях звертання мають переважно оцінне значення (як прикладки). Пор.: «**Серце моє! Не покину я тебе, хоч би мене силував батько, силувала мати тебе покинути**» [2, с. 57]. У подібних конструкціях займенник може входити в групу звертання. Напр.: «– **Мамо моя! Серце моє! Нащо ж оце я так вразила вашу душу?**» [2, с. 69].

Власне звертання функціонують також у питальних реченнях з модальним значенням прямої питальності. Напр.: «– **Звідкіля ти, молодице? – спитала Марія**» [2, с. 75]. Звертання в таких конструкціях мають виразне інтонаційне виділення. На них частіше припадає інтонаційна вершина речення, особливо помітна тоді, коли звертання стоїть у кінці. Окличне інтонаційне виділення звертань, вжитих у формах прямого питання, зумовлює їх можливе відокремлення від речення: « – **Василино! Чи тобі хоч трохи стало легше? – спитала Марія**» [2, с. 76].

Відображаючи емоційно-вольову сферу мовця, звертання поєднують дві функції: апелятивну та експресивну. Апелятивна функція виявляється в

офіційному спілкуванні. У художньому і розмовно-побутовому мовленні звертання виражає не лише звернення до адресата, а й ставлення з боку мовця до нього [5, с. 175].

Власне звертання функціонують як позначення конкретних адресатів мовлення і в ситуаціях розповідного діалогічного мовлення.

Таким чином, звертання досить складна, синкретична категорія. Вони у повісті „Бурлачка” близькі до прикладок, кличних комунікативів. Прямі звертання часто важко відмежувати від вигуківих висловлень, номінативних речень тощо. Прямі звертання найчастіше виконують апелятивну функцію. Звертання в українській мові виражаються формою кличного відмінка іменника, а також субстантивованими частинами мови. Звертання використовується в різних типах речень за метою висловлювання, виконує апелятивну та експресивну функції.

Сьогодні зростає значення загальної культури особистості, культури міжнародного співробітництва, культури суспільства в цілому. У рамках отриманих результатів можна намітити перспективу подальшого студіювання у напрямку простеження засобів диференціації звертання від вигуківих висловлень та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. Київ: Рідна мова, 1998. 475 с.
2. Нечуй-Левицький І. Твори: у 2-х томах. Київ: Наукова думка, 1985 – 1986. Т. 1. 640 с.; Т. 2. 511 с.
3. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля - К, 2006. 716 с.
4. Сучасна українська літературна мова: синтаксис. За заг. ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1972. 516 с.

5. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 408 с.

Шинкар Тетяна

*кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри української лінгвістики та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Україна)*

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНІ АСПЕКТИ ВІДОНІМНИХ УТВОРЕНЬ У МЕДІАТЕКСТІ 2014–2016 РОКІВ

У мові української періодики другого десятиліття ХХІ ст. активно вживають розмовні слова, які надають текстові експресивності та образності. Протягом останніх років контраст розмовної лексики з нейтральною помітно зріс, що підсилило експресивну функцію сучасних мас-медіа. Будь-який розмовний компонент стає засобом виразності та експресивності лише в оточенні інших, нерозмовних засобів або компонентів. В основі експресивності мовних одиниць лежать соціо-, психолінгвістичні та власне мовні критерії оцінки виражальних засобів.

В енциклопедії «Українська мова» зауважено, що експресивно забарвлена лексика характерна для одиниць усіх рівнів мовної структури, вона сприяє деавтоматизації висловлення, привертає увагу до відтінків думки, емоційних оцінок сказаного. До експресивно забарвленої лексики зараховують розмовні слова (Українська мова, 2004: 170).

Лексика розмовного стилю має великий потенціал виражальних засобів, адже вона дає текстові потрібний експресивний ефект, робить його конструктивним. Журналісти нерідко для своїх творів обирають саме такі слова, адже прагнуть урізноманітнити виклад матеріалу, зробити його більш дохідливим, уплинути на емоції читача, зацікавити його, переконати, змусити

співпереживати, співчувати (Стишов, 2003: 36). Серед розмовної лексики в мові сучасної української періодики активно функціонують відонімні утворення, що виконують різні функції в тексті. Одна з них – сугестивна.

Як стверджує Н. Стасула, ЗМІ – це потужний апарат для впливу на свідомість особистості, що пояснюється передусім всеохопністю і всемасштабністю цього каналу впливу на особистість; різноманіттям способів подання інформації; можливістю використання багатьох прийомів маніпуляції у мас-медійній практиці, адже жодний інший соціальний інститут не володіє такою кількістю інформації та засобів маніпулювання свідомістю особистості (Стасула, 2011: 97).

Погоджуємося з думкою О. Тараненка, що онімна лексика набуває конотативного ореолу завдяки психолінгвістичним чинникам: вплив на свідомість певного звукового образу, внутрішньої форми слова або свідоме обігравання їх із відповідною зображально-виражальною функцією (Тараненко, 2010: 14).

Мета дослідження полягає в тому, щоб здійснити огляд розвідок українських мовознавців, що стосуються відонімів, та з'ясувати їхню роль у мові преси початку ХХІ століття.

Досягнення мети передбачає розв'язання низки завдань: 1) зробити короткий огляд досліджень вітчизняних науковців про функціонування відонімів; 2) визначити роль пропріативів у різних тематичних групах статей українських друкованих ЗМІ; 3) дослідити особливості продукування слів із негативною оцінкою; 4) з'ясувати психолінгвістичну природу відонімної лексики.

На початку ХХІ ст. мовознавці дедалі більше уваги приділяють дослідженню відонімних утворень, які активно використовують у мові друкованих ЗМІ. Вивченню нових слів, утворених від власних назв, присвячено роботи Д. В. Дергача (Дергач, 2009), М. С. Ковальчука (Ковальчук, 2015), Г. Б. Мінчак (Мінчак, 2003), М. І. Навальної

(Навальна, 2007; Навальна 2011; Навальна, 2013),
(Стасюк, 2005), О. А. Стишова (Стишов, 2003) та ін.

ІТ. В. Стасюк

Відонімами, або пропріативами, називають слова зі специфічною значеннєвою природою, зумовленою сутністю власних назв, та прагматично-емоційним функціональним призначенням. Ці лексичні одиниці належать переважно до позасистемних мовленнєвих явищ, які ілюструють форми й шляхи розвитку мовлення окремого періоду й оновлюють можливості української публіцистики (Стасюк, 2005: 5). А. В. Вовк, М. С. Ковальчук, Т. В. Стасюк, крім терміна «відонімні утворення», уживають «відонімні деривати», «відонімні похідні», «відпропріальні утворення» (Вовк, Ковальчук, 2015: 21; Стасюк, 2005: 1). Поява відонімних утворень зумовлена прагненням мовців образно назвати те чи те явище, дію, передати значеннєві відтінки або експресію, для вираження яких в українській літературній мові немає спеціальних засобів, потребою порушити мовний автоматизм (Навальна, 2013: 141).

Найбільшою за обсягом групою відонімних утворень є відантропоніми, або відпрізвищеві утворення. Г. Б. Мінчак переконана, що ідеологізують здебільшого мезоніми, утворені від антропонімів, які позначають: 1) радянських і російських та українських сучасних політиків; 2) історичних осіб чужої культури з відповідними усталеними алюзивними конотаціями, які екстраполюють як вторинні найменування; 3) типові імена національного ономастикону (Мінчак, 2003: 102–103).

Після подій 2012–2014-го років, коли відбулася анексія Російською Федерацією Криму, коли нею було окуповано частину Донецької та Луганської областей, коли на сході України розпочалася неоголошена війна, в українських ЗМІ з'явилося немало публікацій про президента-втікача та його прибічників. Для того, аби узагальнено номінувати команду В. Януковича, не називаючи всіх поіменно, автори публікацій утворили відонім *януковичі*, напр.: *Анатолій Могильов, натомість попри все моє*

упередження щодо цього вірного служачи клану **януковичів**, як і майже весь уряд АРК, не вважав можливим заходити аж так далеко (Кримська Світлиця, 4.03.2016); Якщо в росіян та **януковичів** тут не стане фінансів, не буде як виховувати нових «звезд» віртуальних ток-шоу (Український тиждень, 19.05.2016).

Нерідко в одному реченні функціонує кілька відонімних похідних. Лексеми азарови, симоненки, колісніченки, левченки, бондаренки, львовочкини, вілкули, мірошниченки, геллери утворені від відповідних прізвищ політиків. Вони вжиті в метафоричному пейоративному значенні, номінуючи осіб, які виступають проти нашої держави, підривають її підвалини. У деяких текстах вони навіть мають приховане значення – «політичні злочинці», напр.: Після того, як вони почали збір підписів за відставку генпрокурора, той став крутитися як вуж на сковорідці, заарештовувати **азарових, януковичів** (Український тиждень, 29.01.2016); Можливо, цим пояснюється українофобський феномен усіх тих численних **симоненків, колесніченків, левченків, бондаренок?** (Україна молода, 19.11.2014); І це одна з найбільших поразок Майдану, бо як ще можна пояснити наявність у постреволюційному парламенті **львовочкіних, вілкулів, мірошниченків, геллерів** тощо (Український тиждень, 12.02.2015). Автори, використовуючи ці слова з маленької літери та в множині, узагальнюють, що серед депутатів Верховної ради України немало таких, хто є соратником В. Януковича та членом Партії регіонів.

Крім уживання прізвищ як збірних понять, у мові українських газет і журналів функціонують іменники, утворені від прізвищ сучасних політиків за допомогою суфікса **-івець** – **ляшківець, порошенківець, тимошенківець** та ін. Уважаємо, що відоніми позначають належність окремих осіб, зокрема депутатів, до конкретної політичної сили. В основу ж лексем покладено прізвища лідера тієї чи іншої партії, напр.: **Щоправда, методи, за допомогою яких діють «порошенківці», до смаку далеко не всім** (Україна

молода, 01.04.2016); Однак самі *«ляшківці»* поширюють нині чутки про те, що їхній приклад наслідуватиме також і *«Самопоміч»*, і *«Батьківщина»*, і частина представників *«Народного фронту»* (Україна молода, 12.03.2015); На нещодавній обласній партконференції, де *«тимошенківці»* визначались із кандидатами в депутати ВР (вони таки щось знають) та обирали голову партії, стався невеличкий бунт (Україна молода, 13.04.2016).

У мові преси другого десятиліття ХХІ ст. все більшого поширення набуває відонім *украп*, що часто вживають у множині. За визначенням О. Л. Кирилюк, лексема спродукована через аглютинацію – поєднанням початкових частин: УКРАїнський ОПір (Кирилюк, 2014: 188). На нашу думку, відонім має російське походження, адже його вперше було вжито російськими найманцями, які підтримували ДНР та ЛНР, на позначення українських воїнів зони АТО на сході України. Цей відонім має значення *«представники українського народу»*. Ще одна назва нашого народу з вуст східних сусідів, що є синонімічною до попередньої, – *украи*. О. Л. Кирилюк зауважує, що цей новотвір виник як пейоратив зі значенням: *«українці, які підтримують європейський напрямок розвитку країни, орієнтуються на західноєвропейські цінності»* (Кирилюк, 2014: 188). На наш погляд, відонім має більш узагальнене значення *«представники українського народу»*, напр.: *Тут напередодні виборів терористи залякували людей ... Мовляв, тих, хто з'явиться на дільницях, «украпи» наміряються заарештувати як сепаратистів та ув'язнити* (Сільські вісті, 28.10.2014); *Коли наші хлопці почали успішно воювати на фронті, їх прозвали **украми** й **украпами*** (Газета по-українськи, 10.10.2014). Якщо з боку росіян слова *украп*, *украи* позначають щось негативне, то вітчизняний споживач інформації до цих лексем ставиться навпаки – із гордістю, надаючи словам позитивної оцінки.

У тексти сучасної періодики широко проникають нові іменники, утворені від прізвища С. Бандери: *бандерівець* (за допомогою суфікса *-івець*), *бандеризація* (суфікс *-изаці(я)*), *бендери* / *бандери* (утворення на *-и*).

Ці слова мають подвійну мотивацію. У першому випадку цими відонімами росіяни та люди, які підтримують «русский мир» В. Путіна, називають українських патріотів, націоналістів, які мають схильність до бандитизму, жорстокості та ворожості: *бандерівець* «український націоналіст із бандитськими нахилами», *бандеризація* «процес насадження ідеології українського націоналізму, а також проголошення С. Бандери національним героєм України», *бендери / бандери* «націоналісти з фашистськими та нацистськими поглядами», тобто слова наділені негативнооцінним значенням. У другому випадку відоніми набули іншого значення, позитивнооцінного або нейтрального: *бандерівець* «український націоналіст», *бандеризація* «процес пробудження національної свідомості в зросійщених українців», *бендери / бандери* «узагальнена назва послідовників поглядів С. Бандери», напр.: *Однак і раніше дівчині доводилося чути звинувачення у любові до «бандерівців». Таким словом її називали друзі, коли ще маленька Марія їздила в гості на Волинь* (Волинська газета, 26.11.2015); *Нині російська пропаганда й особисто Владімір Путін, не бажаючи того, роблять реальну бандеризацію південних і східних регіонів України* (Час і події, 25.11.2015); *Вони нас так ділять: хто живе на території «до» Києва – «укри» і «укропи». А від Києва – всі «бандери», які п'ють кров дітей* (Вісник+к, 13.11.2014); *Ви ж пам'ятаєте, як довго усіх лякали рік тому: «Правий сектор», «бендери», «нацики», «хунта»* (Кримська Світлиця, 22.05.2015). За допомогою зазначених відонімів автори передають іронічне ставлення до російської пропаганди, яка вводить в оману громадян, розповідаючи їм вигадані новини про українців.

Від прізвища С. Бандери утворилася лексема, що є образливою: *бандерлоги*, що зазвичай уживають у множині. Цікаво, що свого часу президент Російської Федерації В. Путін ужив це слово, називаючи бандерлогами своїх опозиціонерів. Саме слово прийшло з твору Р. Кіплінга «Книга джунглів», у якому Бандер-логами називали мавп. Згодом у зв'язку з

подіями в Україні та на тлі українсько-російського конфлікту, значення слова *бандерлоги* змінилося: ним стали іменувати українських націоналістів, які є прихильниками С. Бандери. Відонім спродуковано за допомогою субституції, яку дослідники вважають особливим різновидом деривації на основі штучної деформації твірної основи. Вона полягає в утворенні похідного слова за певним зразком уже відомої лексичної одиниці, тобто це своєрідна контамінація (Ковтюх, Кирилюк, 2010: 132-133). Під час творення відоніма *бандерлоги* відбулася субституція зі збереженням тільки початкових літер – *бандерлоги* замість *бандерівці*, напр.: *Але ж це тільки на папері, бо, спілкуючись українською, громадянин так званої «ДНР» ризикує потрапити в категорію «бандерлогів» і «укропів»* (Кримська Світлиця, 21.11.2014). Уважаємо, що лексема *бандерлоги* належить до жаргонізмів.

Останнім часом з'явилися відантропоніми, похідним для яких стало прізвище російського президента В. Путіна: *путінізація, путінець, путлер, путько, путіноїд, путіноманія* тощо. У продукуванні цих слів задіяні суфікси **-ізацій** (*путінізація*), **-ець** (*путінець*), суфіксоїд **-оїд** (*путіноїд*), окремі відоніми утворилися шляхом телескопії, зокрема за допомогою частинок складних слів **-манія** та **-філ** (*путіноманія; путінофіл*). Дані лексеми мають значення: *путінізація* – «упровадження політики В. Путіна в усі сфери життя», *путіноманія* – «процес надмірного вихваляння та захоплення В. Путіним». Уважаємо, що за допомогою лексем *путінець, путінофіл, путіноїд* автори позначають «прихильників політики В. Путіна», але відонім *путінець* має менше виражену негативну оцінку, на відміну від лексем *путінофіл* та *путіноїд*, напр.: *Коли стало ясно, що Україну знову розвертають на задвірки Московії, то більше проявляв нахил до **путінізації**, нація не мала іншого вибору, як скинути його* (Кримська Світлиця, 03.03.2017); *Російська «**путіноманія**» вражає. Та поки сусіди милуються своїм президентом з футболок, кружок та постільної білизни, українці «надихаються» ним в іншому ракурсі* (Вісник+к, 20.06.2016); *До*

загарбницької авантюри **путінці** готувалися давно, створивши для цього спеціальні аналітичні та воєнні центри й штаби (День, 10.04.2015); Знищення гуманітарного конвою в Сирії, бійня в Алеппо ... підкоригували високопоставлених європейських **«путінофілів»** (Дзеркало тижня, 22.10.2016); Як так сталося, що в день, коли наших воїнів москалі розстрілювали в Іловайському котлі, головнокомандувач поспішно, боячись вторгнення **путіноїдів**, перераховував гроші на офшори? (Час і події, 13.10.2016).

У мові преси функціонує відонім *моторило*, утворений шляхом поєднання усіченої частини прізвиська ватажка бойовиків так званої ДНР Моторолли – **мото-** та **рило**. Уважаємо, що відонім *моторили* є збірним іменником, що позначає осіб, які воюють на боці Російської Федерації і є зрадниками нашої держави, напр.: *Щоб усі ці «моторили» засідали в Раді й блокували європейський вектор розвитку України* (Вечірня Полтава, 10.02.2016). Часом у публікаціях відонім *моторило* використовують в іншому варіанті: з великої літери й через дефіс – *Мото-рило*, напр.: *Тому донецький голворіз «Мото-рило» до проблеми луцьких ліфтів ніякого стосунку не має, хоча й відійшов до праотців внаслідок диверсії в ліфтові* (Волинська газета, 03.11.2016). Лексема *моторило*, або *Мото-рило*, містить у своїй семантиці негативну оцінку, що передає авторський осуд, зневагу та презирство до бандитів-бойовиків самопроголошених ЛНР та ДНР.

За визначенням А. В. Вовк і М. С. Ковальчука, «відонімні утворення в засобах масової інформації – це певне цілеспрямоване порушення граматичних, словотвірних, семантичних, стилістичних та інших норм, яке поступово стає тенденцією» (Вовк, Ковальчук, 2015: 22).

Активність уживання відонімів у мові преси зумовлене тим, що цим лексемам притаманна залежність від контексту; ненормативність; незвичність і новизна; експресивність. Відоніми в публіцистичних текстах виконують різні стилістичні функції: номінативну, експресивну, оцінну,

імпресивно-вольову, інтелектуально-комунікативну та ін. Поза тим, уживання пропріативів засвідчує дію закону економії мовної енергії, зумовленою прагненням журналістів передавати максимальний обсяг інформації, при цьому застосовуючи мінімальні мовні засоби та компресивні форми. Ця тенденція відображає прагнення автора уникнути складних форм номінації та багатозначності, залучити до викладу інформації виражальні засоби мови; швидко й точно подати інформацію, скоротити складні назви.

Стаття не вичерпує всіх проблем цієї тематики, лексико-семантичні групи відонімних утворень відкриті для поповнення і тому потребують додаткових досліджень.

Література:

Дергач Д. В. (2009). *Лінгвостилістика онімів сучасних українських медійних текстів*. (Дис. канд. філол. наук). Київ.

Кирилюк О. Л. (2014). Мовні реакції на суспільно-політичні процеси (на прикладі інтернет-дискурсу). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови*. 11. С. 187–190. Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/22543/1/Kyryliuk.pdf>.

Ковальчук М. С., Вовк А. В. Відонімні утворення в мові сучасної газети. Український смисл. Науковий збірник за ред. докт. філол. наук, проф. І. С. Попової. Дніпропетровськ, 2015. С. 21–29.

Ковтюх С. Л., Кирилюк О. Л. Кінонімія в сучасній українській мові : принципи номінації та способи творення : монографія. Кіровоград : Видавництво ДЛАУ, 2010. 168 с.

Мінчак Г. Б. Конотативна семантика сучасних ідеологічно забарвлених номінативних одиниць (на матеріалі української преси 90-х років ХХ століття) [Текст] : дис. канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова». Київ, 2003. 301 с.

Навальна М. Відонімні утворення в сучасній українській публіцистиці. Гуманітар. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. С. 324–326.

Навальна М. І. Динаміка лексики української періодики початку ХХІ ст. : [монографія]. Київ, Інститут української мови : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. 328 с.

Навальна М. І. Функціонування нових відонімних утворень у мові сучасної української публіцистики. Лінгвістика. 2013. № 1. С. 141–150.

Стасула Н. Електронні засоби виявлення вербальної маніпуляції. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». 2011. № 694. С. 90–98.

Стасюк Т. В. Відонімні утворення : структурно-семантичні і функціонально-стилістичні аспекти у мові сучасної публіцистики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова». Київ, 2005. 18 с.

Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) : Монографія. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2003. 388 с.

Тараненко О. О. На теми сучасного українського ономастикону : тенденції конотативних нашарувань. *Мовознавство*. 2010. № 1. С. 14–36.

Українська мова : Енциклопедія / Редкол. : Русанівський В. М. (співголова), Татаренко О. О. (співголова), Зяблюк М. П. та ін. Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 170–171

СЕКЦІЯ 2. ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДИДАКТИЧНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Горохова Тетяна

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри української мови

Київський університет імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна)

КОРПУСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

На сучасному етапі зростає роль цифрових технологій в житті суспільства, зокрема й в освіті. Актуальності набуває розвиток інформаційної та цифрової компетентностей суб'єктів освітнього процесу, удосконалення методологічних підходів лінгвістичної підготовки майбутніх фахівців. Важливими в освітньому процесі є технології корпусної лінгвістики, адже цей напрям прикладної лінгвістики має великий потенціал у формуванні фахових компетентностей майбутніх учителів-словесників.

Лінгводидактичний потенціал корпусних систем висвітлено у низці праць учених та методистів, зокрема корпусний підхід у навчанні англійської мови розглядали Г. Астон, Дж. Вілліс, Д. Вілліс, Р. Елліс, В. Жуковська, Н. Саєнко та інші; використання ІКТ для формування фахових компетентностей майбутніх учителів-словесників висвітлено в працях О. Горошкіної, О. Караман, С. Карамана, О. Кучерук, О. Семенов, Т. Яценко та інших; окремі аспекти застосування корпусних технологій у навчанні української мови досліджували І. Данилюк, О. Демська-Кульчицька, Г. Дідук-Ступ'як, Є. Карпіловська, Н. Скрипник, М. Шведова та інші. Попри те, що викладання мов на основі текстових корпусів стало предметом багатьох наукових досліджень, методологічні орієнтири реалізації

корпусного підходу до формування граматичної компетентності висвітлені недостатньо.

Мета статті – розглянути дидактичні особливості застосування корпусних технологій у формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Граматична компетентність є одним із компонентів професіограми майбутнього вчителя української мови і літератури. У дослідженні поняття «граматична компетентність» ми тлумачимо як інтегровану здатність, складниками якої є: системні знання морфологічного та синтаксичного рівнів мови; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; уміння й навички комунікативно доцільно використовувати граматичні засоби в мовленнєвій діяльності для розв'язання мовленнєво-розумових завдань; комунікативний досвід використання граматичних одиниць в усному й писемному мовленні; усвідомлення ролі граматики в професійному та особистісному розвитку (Горохова 2018, 6).

З-поміж інноваційних підходів до формування граматичної компетентності нами виокремлено корпусний методологічний підхід. Центральним засобом навчання за такого підходу є корпус текстів, під яким прийнято розуміти значний за обсягом, представлений в електронному вигляді, уніфікований, структурований, розмічений, філологічно компетентний масив мовних даних, створений для розв'язання конкретних лінгвістичних завдань (Жуковська 2013, 8-9). Лінгвістичні корпуси ґрунтуються на текстах, відібраних з автентичних джерел: книг, газет, журналів, інтернетних ресурсів, дописів у соціальних мережах тощо, у такий спосіб подаючи мову у природному середовищі її функціонування.

Корпусний підхід до навчання граматики має чимало переваг, а саме:

- можливість опрацьовувати дані, яких немає в традиційних підручниках і посібниках;

- розширення й автоматизація аналізу мовного матеріалу, змога одержувати й опрацьовувати дані про частоту словоформ, лексем, граматичних категорій, синтаксичних конструкцій;
- швидке відстеження змін у частоті і контексті мовної одиниці у різні хронологічні періоди;
- одержувати дані про лексичну (колокацію) та граматичну (колігацію) сполучуваність тощо.

Сучасна корпусна лінгвістика має у своєму дослідницькому арсеналі значну кількість корпусів різних типів. Багато з них наявні в мережі Інтернет у вільному доступі. Так, наприклад, найвідомішими корпусами української мови є:

- Генеральний регіонально анотований корпус української мови (ГРАК). URL: <http://uacorpus.org>
- Lang-uk. Корпуси українських текстів. URL: <https://lang.org.ua/uk/corpora/>
- Браунський корпус української мови. URL: <https://ua-gec-dataset.grammarly.ai/>
- Корпус текстів української мови на лінгвістичному порталі «Mova.info». URL: <http://www.mova.info/corpus.aspx?l1=209>
- Корпус української мови бібліотеки «Чтиво». URL: <http://korpus.org.ua/>
- Лабораторія Української. Веб-корпус із синтаксичною розміткою. URL: <https://mova.institute/>
- Український веб-корпус Лейпцизького університету. URL: <https://corpora.uni-leipzig.de>

У процесі реалізації корпусного підходу до навчання граматики української мови важливо, щоб обрані для роботи корпуси текстів мали морфологічну чи синтаксичну розмітку (анотацію), тобто до кожного слова та словоформи має бути визначена лема (лексема) і теги (граматичні ознаки).

Зручним і корисним для такого формату роботи є Генеральний регіонально анотований корпус (ГРАК) української мови обсягом понад 235 млн слововживань, де здійснено розмітку текстів за регіонами. Корпус містить велику, репрезентативну, структуровану колекцію текстів українською мовою у супроводі програми, яка дає змогу будувати на базі корпусу власні підкорпуси, шукати слова, граматичні форми та їх сполучення, а також обробляти результати пошуку, сортувати, робити збалансовані вибірки і одержувати різну статистичну інформацію.

З використанням морфологічно розмічених лінгвістичних даних викладач має змогу створити завдання на основі побудови конкордансу. Такі завдання можуть містити, наприклад, ідентифікацію певного мовного явища та пов'язаних з ним лінгвістичних особливостей, класифікацію слів відповідно до подібностей та відмінностей мовних одиниць тощо. Зокрема інтерфейс ГРАКу дає змогу коригувати кількість слів з обох сторін ключового слова або фрази, щоб можна було переглядати контекст, а також полегшує сортування конкордаційних рядків, відповідно, можна дослідити лексико-граматичні структури, які містяться перед або після ключового слова.

Також застосування граматичних вправ, що ґрунтуються на роботі з корпусом, можуть включати аналіз зразків використання прийменників, займенників, прислівників, визначення модальності дієслів, різних типів синтаксичного зв'язку у реченнях тощо. Наприклад, можна запропонувати студентам побудувати конкорданс, використавши мову пошукових запитів SQL, проаналізувати особливості вживання прийменника «по» в українській мові (дослідити частотність вживання, сполучуваність, контекст тощо) та зробити висновки.

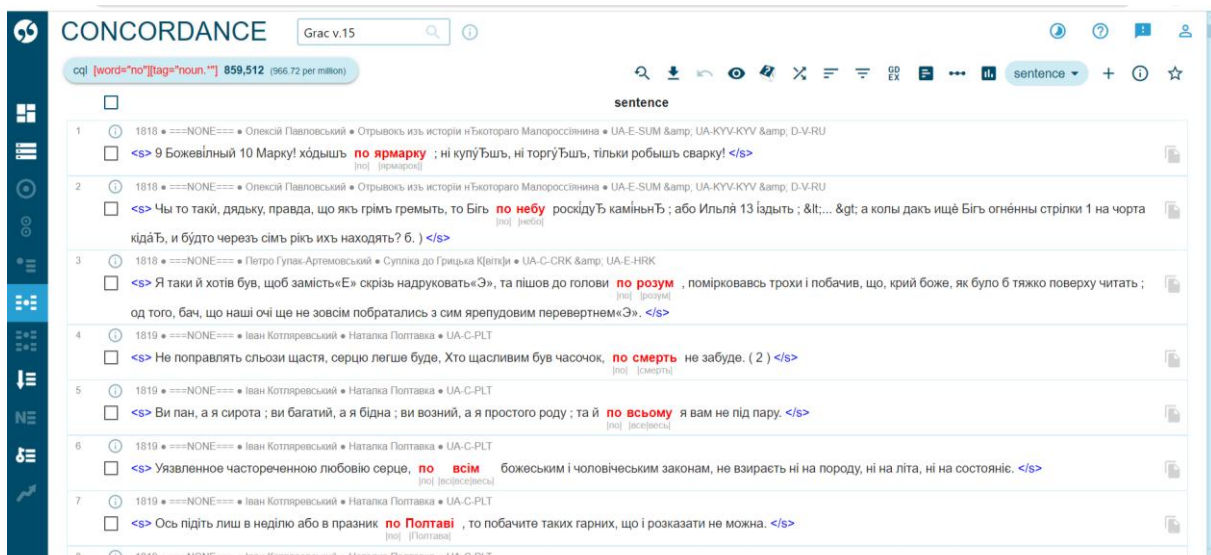


Рис 1. Конкорданс сполучуваності прийменника "по" з іменниками (ГРАК)

Варто зауважити, що конкордаційні рядки можуть бути адаптовані для необхідного граматичного матеріалу. Такі завдання сприяють розвитку аналітичного мислення через формулювання студентами основних граматичних правил індуктивним шляхом. Наведемо приклади побідних завдань:

- Побудуйте конкорданс з прикладами вживання імені Ігор у кличному відмінку (`[word="Ігор"&tag=".*v_kly.*"]`). Проаналізуйте, коли, у яких текстах кожен форму використано. Побудуйте графік вживання кожної форми (Ігоре/Ігорю) в діахронії (<http://uacorporus.org/Kyiv/ua/poshuk-u-grak/grafiki-cql>). Яку норму вживання кличного відмінка зафіксовано в чинній редакції «Українського правопису»?

- Знайдіть та проаналізуйте приклади вживання відмінкових закінчень у місцевому відмінку власних назв (топонімів), які пишуться через дефіс (наприклад, Кам'янець-Подільський, Конча-Заспа, Івано-Франківськ та інші). Сформулюйте граматичні правила.

- Знайдіть в корпусі приклади помилкового вживання активних дієприкметників із суфіксами -уч, -юч. Відредагуйте їх, правильні варіанти введіть в речення.

- Знайдіть в корпусі текстів альтернативні форми відмінкових закінчень (*[tag="*.alt*"]*). Проаналізуйте, чи унормоване їх вживання.

Варто зазначити, що корпусний підхід допомагає майбутнім учителям-словесникам оволодіти автентичними лексичними та граматичними конструкціями. На основі корпусних лінгвістичних даних викладач має змогу створювати завдання, необхідні для досягнення конкретних дидактичних цілей. Виконуючи завдання студенти вчаться спостерігати за даними лінгвістичного корпусу, висувати гіпотези та самостійно формулювати правила вживання мовних одиниць (індуктивний підхід) або відповідно до даних корпусу перевіряти дійсність правил з навчальних граматик чи посібників (дедуктивний підхід) (O'Sullivan 2007, 277).

Отже, використання корпусних технологій у формуванні граматичної компетентності майбутніх вчителів української мови має неабиякий лінгводидактичний потенціал, адже, працюючи з лінгвістичним корпусом, студенти удосконалюють уміння прогнозувати, спостерігати, досліджувати, аналізувати, порівнювати, диференціювати, інтерпретувати, рефлексувати, робити висновки й узагальнення, висувати гіпотези щодо граматичних явищ та перевіряти їх. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у науково-методичному обґрунтуванні технології реалізації корпусного підходу до навчання в умовах дистанційної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Генеральний регіонально анотований корпус української мови (ГРАК). Київ, Осло, Йена. Retrieved September 1, 2022, from: <http://uacorporus.org>

Горохова, Т. (2018) Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу [Автореф. дис. канд. пед. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка]. Інституційний репозиторій Київського університету імені Бориса Грінченка: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24199>

Дідук-Ступ'як, Г. (2010) Лінгводидактичні можливості корпусної лінгвістики. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка*, 1, 105-109.

Жуковська, В. Вступ до корпусної лінгвістики: навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 8-9.

Kucheruk, O.& Karaman, S. & Karaman, O.& Vinnikova, N. (2019). Використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури. *Information Technologies and Learning Tools*. 71.

O'Sullivan, I. (2007) Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: the role of corpus consultation literacy. *Re CALL*, 19(3), 269-286.

Гранкіна Оксана

учитель української мови та літератури

Опорний заклад загальної середньої освіти

імені Василя Стуса в Краматорську

(Краматорськ, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ MOODLE ЯК ЕФЕКТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В умовах сьогодення на державному рівні продовжено розбудову концепції як змішаного, так і дистанційного навчання, адже ці форми є актуальними та користуються попитом. Саме дистанційне навчання є не тільки однією з провідних тенденцій в освіті, а й невід'ємною частиною професійного зростання особистості, важливою складовою інформальної освіти педагога.

Перед закладами загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) постало питання, яке стосується вибору форми навчання, адже для здобувачів

освітній процес повинен бути не тільки ефективним, а й безпечним. Так у ЗЗСО східної частини України пріоритет було надано саме дистанційній формі навчання.

Метою тез є висвітлення особливостей реалізації дистанційного навчання в ЗЗСО та обґрунтування вибору електронної платформи Moodle для його реалізації під час вивчення української мови та літератури.

Питання впровадження в закладах освіти дистанційного навчання, зокрема Moodle, представлено в наукових працях Аврамчук А., Буйницької О., Войтовича І., Глуценка В., Кривоноса О., Литвинової С., Малицької І., Сергієнка В., Триуса Ю., Щербини О. та інших.

Аналізуючи погляди науковців щодо зазначеної тематики, зауважимо, що однією з ефективних складових дистанційного навчання є використання платформи MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище). Використовуючи платформу Moodle, педагоги мають можливість створити середовище взаємодії зі здобувачами, а здобувачі – безперервного навчання з необмеженими можливостями перегляду теоретичного матеріалу (записи онлайн-уроків, навчальних відео та ін.), виконання практичної складової (тестових завдань, проєктів, практичних і творчих робіт тощо) у зручний для них час, уміння архівування та завантажувати матеріали на платформу.

Розглянемо більш детально потужність Moodle на прикладі діяльності вчителів-філологів Опорного закладу загальної середньої освіти імені Василя Стуса (далі – ОЗЗСО). У процесі викладання української мови та літератури кожен педагог ЗЗСО виховує компетентну й творчу, духовно здорову особистість через гуманістичний, креативний і компетентнісний підходи, розуміючи, що здобувачу/здобувачці повинно бути комфортно. А комфортно дитині тоді, коли зрозуміло, доступно й цікаво. Відносна простота інтерфейсу, вдалий набір опцій і відкритий доступ зробили *Moodle* ресурсом, який трансформував навчальний процес у віртуальне освітнє середовище

[Ящук, 2022, с.564]. Інструментарій платформи умовно можна розділити на кілька блоків (модулів), кожен із яких має своє графічне позначення, деключовими є *секції* (тематичні блоки, із зазначенням кількості годин у певній темі, датами проведення уроків тощо), *ресурси на платформі* (книга, напис, сторінка, тека, файл, URL (веб-покликання), контент-пакет, інтерактивний контент та ін.) і *види діяльності* (урок, семінар, тест, завдання, ігри, форум, зворотний зв'язок та ін.), які доцільно використовувати як під час синхронного, так і асинхронного навчання.

Учитель самостійно створює дизайн сторінки, обов'язково додає електронні версії підручників, дорожню карту здобувача, добирає теоретичний матеріал (записує й розміщує власний урок, користується матеріалами з сайту E-SCHOOL.net.ua (Всеукраїнська школа онлайн) тощо). Педагог має можливість розмістити довільну кількість електронних навчальних матеріалів, а також залучити хмарні сервіси, а саме: Dropbox, Google Drive, Google Docs, YouTube тощо. Окрім того, на платформі можна розмістити аудіокниги, інтерактивні плакати, флеш-анімації тощо, запропонувати учням прикріпити наліпки з відповідями на віртуальних дошках Jamboard або Padlet. Так, наприклад, під час вивчення теми «Числівник як самостійна частина мови» можна запропонувати здобувачам 6 класу в ключі теоретико-практичної складової переглянути запис «ГрамОбіз-студія. Відмінювання кількісних числівників», створений здобувачами 10 класу і розміщений на YouTube. Цей *E-контент* складається з двох блоків: теоретичного (*із відео супроводом*) та практичного (*з ігровим івентом*), які об'єднує національно-патріотична складова (батьківщина – Батьківщина). Обов'язковою умовою є використання інноваційних засобів візуалізації, що створює передумови для підвищення якості та результативності навчання, а також є складовою мотивації учнів на уроках української мови та літератури під час роботи на платформі.

Ще одним прикладом може слугувати поєднання класичних підходів до організації навчального процесу з технічними можливостями Moodle – це тестування (одна з форм оцінювання рівня засвоєння знань і вмінь здобувачів). Коли вчитель створює тест на платформі, то може обирати тип питання, щоб побачити його опис. До типів питань належать такі:

- багатоваріантне питання;
- установлення відповідності;
- коротка відповідь;
- есе;
- визначення пропущених слів;
- укладені відповіді;
- зазначення пропущених слів;
- перетягування в тексті.

Аби учні звикали до виконання тестових завдань у форматі ЗНО або НМТ, пропонуємо використовувати в тестовій роботі типи питань на встановлення відповідності, багатоваріантні питання та визначення пропущених слів. Зауважимо, що на платформі можна визначати часовий проміжок виконання тесту, кількість спроб, а також надавати коментар щодо виконання тестового завдання. Завершивши тестування, здобувач одразу бачить результат на платформі на сторінці учня, а вчитель – на своїй сторінці.

Таким чином, використання платформи Moodle є ефективною складовою дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти, що дозволяє демократизувати освітній процес, робити його зрозумілим, доступним і цікавим, а також забезпечувати інтерактивну взаємодію між усіма його учасниками.

Серед подальших перспектив дослідження такі напрями пошуку: напрацювання нових форм, методів і прийомів взаємодії між здобувачами та педагогами під час роботи на платформі Moodle, обґрунтування залучення

хмарних сервісів як одного із ключових інноваційних напрямів удосконалення навчального процесу тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анісімов А. М. Робота в системі дистанційного навчання Moodle. Харків: ХНАГХ, 2009. 292 с.
2. Кривонос О. М. Використання елементів дистанційного навчання у процесі вивчення сучасних інформаційних технологій студентами-філологами. *Міжнародний науковий журнал*. 2016. № 7. С. 48-55.
3. Триус Ю. В. Система електронного навчання ВНЗ на базі Moodle: методичний посібник. Черкаси, 2012. 220 с.
4. Ящук А. Використання електронної навчальної платформи Moodle як ефективного способу реалізації дистанційної форми навчання у процесі професійної підготовки менеджерів [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: OUCI (dntb.gov.ua)

Даукишас Лайма

аспірантка І року навчання

науковий керівник: канд. пед. наук, проф. Караман О. В.

Київський столичний університет

імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна)

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ МОВНИХ (МОВЛЕННЄВИХ) ДЕВІАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Вивчення, осмислення й аналіз здобутків україністики за останнє тридцятиріччя переконує, що українська мова зробила значний поступ у своєму розвитку й активно функціонує у різноманітних сферах суспільства.

Сильним поштовхом до розвитку та популяризації української мови в 2000-і роки стали Помаранчева революція (2004 р.) та Революція Гідності (2014 р.).

Впроваджені реформи допомагають відновити історичну справедливість: мовознавці повернули «репресовану» сталінським режимом літеру «г», кличний відмінок, що донедавна замінювали називним, паралельне вживання форм родового відмінка іменників жіночого роду на м'який приголосний (*честі – чести*), частково «харківський» правопис (1928 р.) тощо.

Винятковий потяг до української мови спостерігаємо на тлі повномасштабного вторгнення РФ на територію України. Сьогодні суспільство все більше цікавиться вивченням та переходом на українську мову – вивчають її самостійно, на курсах, тренінгах, марафонах та у ЗВО.

XXI століття – ера інформаційних технологій та інформаційного простору, тому основними джерелами формування мовленнєвої культури є Інтернет, газети/журнали, телебачення та соціальні мережі. Проте Інтернет-мережа перенасичена мовними (мовленнєвими) помилками. Ці помилки ускладнюють адекватне сприйняття інформації, фіксуються у сфері свідомого/підсвідомого, створюють хибні лінгвостереотипи та унеможливають закріплення мовленнєвих норм у суспільстві. Тому основним завданням у фаховій підготовці майбутнього вчителя української мови та літератури є формування мовленнєвої культури на заняттях мовознавчих дисциплін.

Системне вивчення мовних (мовленнєвих) аномалій започатковано у другій половині XX століття, коли лінгвісти досліджували питання походження мовлення, його етапів, співвідношення мислення та мовлення. В останні десятиріччя українські та зарубіжні науковці з особливою активністю продовжують студіювати мовні (мовленнєві) девіації. Теорію мовленнєвих помилок продуктивно досліджували українські та зарубіжні лінгвісти: Ш. Баллі, Н. Лауфер, А. Фрей, Ф. Бацевич, Ю. Апресян, Ю. Красиков, А.

Капелюшний, А. Мільчин та інші. Вони неодноразово акцентували увагу на явищі девіації в методиці навчання української та іноземної мов. Проте єдиного підходу до визначення змісту девіацій донині немає.

Опрацювавши та проаналізувавши різногалузеві праці останніх двох десятиріч ХХІ століття, ми можемо виокремити підходи до студіювання мовних (мовленнєвих) девіацій, з'ясувати причини їх виникнення та припустити, що девіації можуть об'єднуватися або накладатися одна на одну залежно від тенденцій у формуванні розуміння сутності мови загалом, мовної норми та девіації. Відповідно об'єднання та накладання девіацій спонукають методистів до пошуку шляхів подолання мовних (мовленнєвих) девіацій у процесі навчання української мови у ЗСО та ЗВО.

Термін «девіація» достатньо широко використовувався у лінгвістиці, соціолінгвістиці, психології та ін. Вперше цей термін увів Ф. Бацевич, запропонувавши позначати ним всі мовні (мовленнєві) відхилення. Тобто, на думку лінгвіста, девіація – це «тип комунікативної невдачі чи збою у спілкуванні (зокрема у міжкультурному), причиною яких є недостатня мовна компетенція учасників». Тобто, мовними девіаціями вважають різноманітні помилки, обмовки, описки, неточності, ляпсуси, через які гальмується процес адекватного сприйняття інформації реципієнтом (Бацевич 2007, 41).

Допоки лінгвісти досліджують природу девіацій та їх види, науковці розробляють шляхи їх подолання у процесі опанування мовознавчих дисциплін. Наприклад, вивчення засобів милозвучності та евфонії української мови – сили голосу, висоти тону, тембру, темпів та ритмів мовлення. У процесі вивчення дисципліни «Техніка мовлення» студент має вдосконалювати вимовні навички з огляду на особливості фонетики, милозвучності та евфонії. На заняттях фонетики методично доцільними вважаємо такі види завдань, як фонетична транскрипція з запису «живого» мовлення, фонетичний аналіз, вправи на вимову звуків, вправи на виявлення

фонетичних явищ тощо для засвоєння орфоепічних норм сучасної української літературної мови.

Мовні вміння можна розвивати лише за умови розуміння семантики мовних одиниць. У межах дисципліни «Сучасна українська літературна мова» студент вивчає слово в діапазоні словотвору та синтаксису, співвідносить його з явищами дійсності, визначає функції слова та правильне вживання його в контексті. Здобувач освіти повинен усвідомлювати мову як знакову систему, осмислювати граматичні та лексичні засоби мови. Для засвоєння лексики доцільно пропонувати вправи на визначення наявної лексичної помилки, вправи на редагування тексту, вправи зі словами іншомовного походження. У процесі засвоєння синтаксису продуктивними є вправи на побудову або перебудову речення, вправи на відновлення речення, вправи на поділ деформованого тексту тощо.

Надважливим аспектом у підготовці студента-філолога є формування в нього освітньої потреби працювати над поповненням словникового запасу. Ефективними, як переконає практика, є систематичні вправи та завдання з різноманітними словниками. Наприклад, з'ясувати значення слів за допомогою тлумачного словника або особливості закінчення слів за допомогою інверсійного словника тощо.

Навчитися уникати мовних (мовленнєвих) девіацій студент може лише за умови опанування мови та культури мовлення, тобто оволодівши всіма видами мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання). Щоб дотримуватися культури мовлення, студентам необхідно опановувати норми літературної мови. Базові знання студенти здобувають ще у процесі засвоєння шкільного курсу української мови. Завдання ж ЗВО - вдосконалити ці знання для подальшого застосування у практичній діяльності. Студенти розвивають своє мовлення шляхом вдосконалення мовного чуття. У межах дисципліни «Культура усного та писемного мовлення» доцільно

пропонувати вправи з текстами-взірцями, вправи з прослуховуванням правильного усного мовлення тощо.

Студенти, що володіють культурою мовлення, правильно сприймають та послуговуються виражальними засобами мови. Саме тому в процесі вивчення мовознавчих дисциплін особливу увагу необхідно приділяти формуванню в них умінь оцінювати виразність мовних одиниць, пізнавати тонкощі стилістичних та смислових відтінків, розрізняти лексичні та граматичні синоніми, семантичні та стилістичні особливості багатозначних слів, стилістичний колорит текстів різних стилів. Окрім того, навчати майбутніх філологів оперувати засобами вираження емоційності та експресивності у мовленні під час спілкування задля досягнення очікуваного результату.

У процесі опанування дисципліни «Стилістика» студенти вивчають стилі літературної мови та мовні засоби, що їх уособлюють, доречність використання того чи іншого стилю в конкретній мовленнєвій ситуації. Тому студент має вміти вибудовувати свою мовленнєву поведінку залежно від ситуації спілкування.

Отже, окреслені шляхи подолання мовних (мовленнєвих) девіацій у процесі засвоєння мовознавчих дисциплін фрагментарно віддзеркалюють лінгвістичний та психолінгвістичний контексти досліджуваної проблеми, спонукають дослідників-лінгводидактів та викладацьку спільноту до розроблення продуктивного навчально-методичного супроводу, зміст якого різноаспектно зорієнтований на піднесення культури українського фахового мовлення майбутніх філологів.

ЛІТЕРАТУРА

Бацевич Ф. С. (2007) *Словник термінів міжкультурної комунікації*. Київ: Довіра.

Бацевич Ф. С. (2004) *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Академія.

Чорній А. Л. (2017) Мовні девіації як критерій комунікативної компетентності посередника. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету* (30), 132-134.

Даценко Дар'я

аспірантка III року навчання

Науковий керівник: докт. пед. наук, проф. Караман С. О.

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Осмилення проблем мовної освіти в сучасних реаліях спонукає до пошуку ефективних шляхів її оптимізації в закладах вищої освіти й зумовлює підвищення якості теоретичного й практичного рівнів опанування мовознавчих дисциплін майбутніми фахівцями медійної сфери. Існує об'єктивна суспільна потреба у підготовці висококваліфікованих, конкурентоздатних фахівців із журналістики, які належним чином виконують свої професійні обов'язки, вільно спілкуються на професійну та побутову тематику, мають належну комунікативну компетентність, гнучко володіють мистецтвом спілкування на будь-які теми життєдіяльності людини в мінливому, сповненому викликів соціумі.

Опрацювання лінгводидактичних здобутків науковців із досліджуваної проблеми, спостереження за освітнім процесом у закладах вищої освіти переконують, що у формуванні культури мовлення, високого рівня володіння літературною мовою як дієвого засобу самоствердження та самовираження у

повсякденних ситуаціях надважливу роль відведено мовознавчим дисциплінам, зміст яких окреслено в освітніх програмах для майбутніх журналістів.

Мета статті – описати теоретичні аспекти проблеми формування культури діалогічного мовлення майбутніх журналістів на заняттях мовознавчих дисциплін.

Як переконує медійна практика, майбутній журналіст має володіти комунікативною компетентністю, що виражається в умінні вступати в контакт з будь-яким співрозмовником; підтримувати контакт у спілкуванні, дотримуючись норм і правил спілкування під час монологу і діалогу, а також доцільно використовувати засоби невербального спілкування. Вивчення й узагальнення спеціальних досліджень, в яких експериментально доведено ефективність запропонованих підходів до формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі засвоєння дисциплін мовознавчого циклу, дали змогу з'ясувати, що складниками комунікативної компетентності є вміння слухати, сприймати, аналізувати, продукувати монологи, діалоги, полілоги дискусійного характеру, доречно послуговуватися фаховою термінологією, інтерв'ювати, будувати мовленнєві ситуації.

Услід за Н.Кондратенко, комунікативну компетентність майбутнього журналіста розглядаємо як внутрішній ресурсний потенціал, засвоєну систему знань, необхідну для здійснення ефективного спілкування, ситуативної адаптивності, а також сукупність професійно значущих умінь і навичок, потрібних для оперативного й адекватного сприймання чужих програм мовленнєвої поведінки та мобільної побудови власних комунікативних стратегій (Н.Кондратенко). Побудова власних комунікативних стратегій залежить від уміння продуктивно здійснювати діалоги, а також утвердження діалогу як пріоритетної форми спілкування,

єдиного способу розв'язання глобальних проблем цивілізаційних викликів передбачає бажання вступати в контакт з людьми, колегами та партнерами.

Зважаючи на характер і зміст спілкування, дослідники проблеми розрізняють діалогічне і монологічне мовлення. Практика переконує, що формування діалогічного мовлення студентів у закладах вищої освіти необхідно здійснювати на основі інтеграції загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, із використанням інтерактивних технологій і впровадження спецкурсів відповідного змісту за вибором студентів. Відтак важливим складником для комунікативної компетентності є діалогічне мовлення. Проблему формування діалогічного мовлення в різні періоди розробляли: В. Апельт, Д. Берн, Й. Берман, В. Бухбіндер, О. Горошкіна, Р. Дружененко, С. Караман, О. Караман, Н.Кондратенко, О. Кучерук, О. Омельчук, О.Орлова, О.Попова та ін.. Як переконують науковці, саме в діалозі виявляється індивідуальність і досягається своєрідність іншого, тому що саме діалогова взаємодія передбачає рівність позицій у спілкуванні.

В«Українському педагогічному словнику» зміст поняття «діалогічне мовлення» потлумачено як «форму мовлення, за якою відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома чи декількома особами» (Гончаренко 1997, 373)». У «Словнику лінгвістичних термінів» поняття«діалогічне мовлення» схарактеризовано як «мовлення у формі бесіди; як розмову, в якій бере участь не менше двох осіб» (Кротевич, Родзевич, 1957, с. 51). Окремі науковці діалогічне мовлення визначають як об'єднане ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами поєднання усних висловлень, що послідовно утворені двома і більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування. Формування культури діалогічного мовлення, як стверджує О.Орлова, забезпечується поданням відомостей про діалог, діалогічне мовлення, реплікування і діалогічний текст; види діалогів, їхню характеристику; лінгвістичні особливості діалогічного мовлення (діалогічну єдність як одиницю

діалогічного мовлення, її види; діалогічні репліки, їхню класифікацію, еліптичність діалогічних реплік; фразеологічність діалогічних висловлювань, фразеологізми в ролі присудків у реченнях діалогічних реплік; кліше і штампи в діалогічному мовленні; ситуативність як важливий допоміжний компонент процесу продукування діалогічних текстів; дотримання стилістичної диференціації під час продукування діалогічних висловлювань, що збігаються з реченнями; паралінгвістичні засоби мовлення, їх використання в діалогах) (Орлова 2015). Дослідницею доведено, що важливою якісною рисою нинішнього журналіста є діалогова взаємодія й діалогове мовлення. Почасти розвиток діалогічних умінь під час вивчення мовознавчих дисциплін часто лишається другорядним після писемних та граматичних, через брак інноваційних методик навчання та організації діалогічного мовлення.

У процесі осмислення теоретичних здобутків в контексті досліджуваної проблеми встановлено методичну доцільність моделювання на заняттях мовознавчих дисциплін ситуацій спілкування, зорієнтованих на формування діалогічного мовлення у майбутніх журналістів. Спостережено, що метод моделювання передбачає зміну ролей у діалогічному мовленні задля забезпечення пріоритету емоційного і когнітивного компонентів, які уможливають досягнення високого рівня емпатії, почуття партнера, уміння прийняти його таким, який він є, а також відсутність стереотипності у сприйманні інших, гнучкість мислення; уміння «бачити» свою індивідуальність та партнера, адекватно «приймати» (оцінювати) власну особистість. Означена діалогова взаємодія слугує підґрунтям для толерантності як важливої цінності інтегрованого суспільства, важливого морального принципу солідарності людства.

Отже, описані теоретичні аспекти проблеми формування культури діалогічного мовлення майбутніх журналістів на заняттях мовознавчих дисциплін спрямовані на аналіз і синтез напрацювань науковців, з'ясування

стану її розробленості в педагогічній науці, а також проектування й обґрунтування прикладного сегмента дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

Гончаренко С. (1997) *Український педагогічний словник*.

Кротевич Є., Родзевич Н. (1957) *Словник лінгвістичних термінів*.

Кучерук О., Голуб Н., Горошкіна О., Караман С. (2016) *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика. Монографія*.

Орлова О. *Формування культури українського діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей [Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук]*

Домарецький Владислав

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: докт. філол. наук, доц. Левченко Т. М.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

В основу проблемного навчання покладено закономірності розвитку людського мислення. Початковим моментом процесу мислення здебільшого є проблемна ситуація. Людина починає мислити, коли у неї виникає потреба щось зрозуміти. Отже, досить часто життєві ситуації постають як сукупність певних проблемних ситуацій, у яких відомі лише умови і належить самому визначити послідовність та техніку дій, необхідних для досягнення результату.

Створення проблемних ситуативних завдань є наслідком практичної реалізації теорії мовленнєвої діяльності з метою формування в учнів таких

необхідних умінь як формування задуму майбутнього твору, використання зібраного фактичного матеріалу для висловлювання, планування власного висловлювання, уміння користуватися різними стилями і типами мовлення відповідно до задуму тощо.

Основні види проблемних завдань такі:

1. Дати відповіді на запитання, сформульовані щодо певної ситуації.
2. Вибрати із запропонованих варіантів правильний розв'язок.
3. Самостійно сформулювати правильний розв'язок на основі запропонованої ситуації.
4. Пошук або конструювання ситуацій з використанням літературних джерел чи фактів реальної практики.
5. Проаналізувати, вдаючися до різноманітних поєднань проблемних завдань попередніх.

Проблемні ситуації, завдання і вправи досить часто використовують на уроках української мови. Від того, наскільки продумані завдання, які вчитель пропонує учневі, значно залежить ефективність вивчення української мови. Для вчителя української мови надважливо визначити структуру проблемного завдання чи вправи.

Є. Пасічник пропонує таку схему структури проблемного завдання: предмет діяльності – мета, що ставиться вчителем, – сприйняття її учнями – актуалізація попереднього досвіду, вмінь і навичок учнів – засоби для досягнення мети – способи діяльності – процес діяльності – результати діяльності [3, с.95].

З-поміж численних функцій, які виконують проблемні завдання і вправи з мови, основними є такі: мотиваційна – сприяє розвитку інтересу до української мови; пізнавальна – засіб освоєння нової інформації; виховна – сприяє вихованню певних якостей особистості; розвивальна – сприяє розвитку інтелектуальних та емоційних здібностей учнів; комунікативна –

реалізує потреби в спілкуванні; естетична – спонукають до сприйняття художнього слова; організаційна – сприяє самоорганізації учнів через виконання самостійної роботи; діагностично-контролююча – виявляє рівень учнівських знань з української мови.

Складність класифікації проблемних завдань і вправ з української мови остаточно не вирішена у лінгводидактиці. Є. Пасічник бере за основу типології проблемних завдань положення провідних психологів, які поділяють усю людську діяльність на репродуктивну і творчу. Завдання можна класифікувати за перевагою певної функції. Сьогодні увага методистів зосереджена на розвивальних завданнях. Вони ґрунтуються на переконанні психологів у тому, що навчання завжди має випереджати розвиток учнів.

Крім того, проблемні завдання і вправи мають бути різноманітними, адже учні зможуть розширити компетенції. Сучасні лінгводидакти радять використовувати на уроках української мови завдання таких типів: запитання й завдання, що вимагають вибіркового розв'язання; запитання вибіркового характеру, що спонукають добирати факти з прочитаного під певним кутом зору; запитання й завдання, які передбачають спостереження й осмислення нових понять; запитання й завдання, спрямовані на розвиток творчої уяви [2].

Готуючи систему проблемних завдань і вправ до уроку, вчитель має зважити на певні чинники. По-перше, він повинен чітко усвідомлювати, яку мету переслідує, ставлячи певне завдання перед учнями; по-друге, вибирати оптимальний варіант завдання; по-третє, уникати одноманітності, урізноманітнювати їх типи.

Важливою є й проблема домашнього завдання, про яке давно точиться дискусія в методичній науці. Ще І.Синиця закликав не до широкого впровадження домашніх завдань, а до їх певного упорядкування. З ним нині солідаризують українські лінгводидакти й учителі, зазначаючи, що домашня самостійна робота – це доопрацювання розпочатої в класі роботи, або

завдання за аналогією з індивідуальною модифікацією. Додамо, що домашнє завдання може бути й випереджувальним, тобто містити зовсім новий напрям діяльності, зокрема проблемні ситуації. Наведемо приклади до різних типів домашніх завдань (класифікація за зв'язком із класною роботою): доопрацювання розпочатої в класі роботи; завдання за аналогією з індивідуальною модифікацією; завдання випереджувального характеру, яке має новий напрям діяльності.

Учитель повинен визначати зміст, обсяг і форму завершення домашнього завдання, виходячи з мети, яку він ставить. Зрозуміло, що головним завданням є засвоєння вивченого матеріалу з української мови. Його можна нічим не супроводжувати, щоб досягти цілісного засвоєння, а можна додати завдання розв'язанням якоїсь проблеми, ще можна дати наперед проблему, яка розглядатиметься на уроці.

Навчальне проблемне завдання – це поставлена у певних умовах мета діяльності (дій), яка повинна досягатися шляхом перетворення цих умов певною сукупністю дій (операції). Воно передбачає необхідність свідомого пошуку відповідного засобу для досягнення видимої, але безпосередньо не визначеної мети. Такі завдання забезпечують весь комплекс психічних операцій –перцептивних, мнемонічних, мисленнєвих, імажинативних і комунікативних, що використовуються індивідом для пов'язання проблемних ситуацій у реальному житті. Під час створення та розв'язання учнями проблемних завдань використовуються всі механізми мовленнєвої діяльності. Так, на першому етапі формування проблемності актуалізація інформації відбувається за допомогою рецептивних видів – читання або слухання, далі використовуються продуктивні види мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо), а розв'язування проблемної ситуації пов'язується зі спонтанним говорінням на фоні високої мотивації, спланованої й організованої вчителем у межах проблемної ситуації. Не менш важливим є те, що при розв'язуванні проблемних завдань автоматично відбувається процес переносу здобутих

знань або попередньо відпрацьованих умінь у нові ситуації й нові умови [2, с. 43].

Отже, проблемні завдання і вправи можна визнати дидактичною одиницею, що сприяє забезпеченню ефективності процесу мовної і мовленнєвої підготовки учнів на уроках української мови у закладах загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназіях : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. Київ: Ленвіт, 2009. 400 с.
3. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2000. 371 с.

Каленик Анна

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: докт. пед. наук, проф. Кулик О. Д.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

СИСТЕМА ВПРАВ З ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 10-Х КЛАСІВ НАВИЧОК ПУБЛІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

З оперттям на дані психологічної, лінгвістичної, педагогічної та лінгводидактичної наукової літератури [1; 2; 3; 4; 5 й ін.], виокремимо основні вимоги до системи вправ з формування навичок публічного мовлення учнів. До таких вимог уналежимо нижчезазначені.

1. Навчальні дії, які є змістом системи вправ, повинні бути адекватні конкретним освітнім цілям та завданням, специфіці педагогічного дискурсу, а також наближені до параметрів справжніх мовленнєвих дій учнів.

2. Мінімальною одиницею змісту навчання, закладеною в основу системи вправ, має бути мінімальна одиниця тієї діяльності, яку належить опанувати. У нашому випадку – це мовленнєва дія учня 10-го класу, що характеризується актуальністю, частотністю, адекватністю та переважно – соціокультурною маркованістю.

3. Одиницею навчальної діяльності має стати вправа, що організується згідно з етапами формування навичок публічного мовлення, які передбачають поступове нарощування лінгвістичних, операційних та інтелектуальних труднощів у реалізації конкретної цілі.

4. Послідовність вправ повинна забезпечувати високий рівень автоматизму всіх операцій, сприяти координованій роботі механізмів мовлення. Такий ступінь автоматизму може бути досягнутий лише за умови достатньої та різноманітної повторюваності матеріалу, а також переважанням у процесі навчання комунікативних вправ.

5. Наступність вправ має забезпечуватися за рахунок послідовного тематичного розгортання матеріалу, а також циклічної організації навчальних тренувальних та творчих форм роботи.

Таким чином, з опертям на означені вимоги, можна зробити висновок, що складником системи навчальних дій має бути вправа, яка характеризується такими якостями, як: логічність, посильність, системність, мотивованість, комунікативна скерованість тощо. Причому характерною особливістю описуваного комплексу вправ є варіативний та проблемний характер використовуваних у ньому завдань та вправ.

Пропонована *система вправ уміщує* типи вправ, що сприяють формуванню й розвитку навичок:

- 1) готувати й планувати висловлювання;

2) вибудовувати змістові елементи та встановлювати логічні зв'язки між ними як в мікро-, так і в макротемі тексту;

3) вибирати виражальні засоби;

4) запам'ятовувати матеріал, тренувати пам'ять;

5) вправно послуговуватися технікою мовлення;

б) самоконтролю, пов'язаного з редагуванням тексту та аналізом виступу за допомогою відео-, аудіозапису.

Зауважимо, що перелічені типи вправ за своїм характером можуть бути мовними, умовно мовними та мовленнєвими, а також скерованими на конкретний вид мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо).

Схарактеризуємо систему розроблених вправ.

Вправи, щоскеровані на формування й розвиток навичок підготовки й планування промови, уміщують *ситуативно оцінні вправи*, скеровані на визначення теми, мети мовлення та авторської позиції, на добір матеріалу, та *адресатно орієнтовані вправи*, що передбачають добір матеріалу з урахуванням типу адресата.

Означені вправи передбачають такі формулювання завдань:

– *ситуативно оцінні*:

- визначте тему та ідею тексту;
- складіть програму підготовки до виступу на одну з тем тощо;

– *адресатно орієнтовані*:

• виберіть із наведеного списку тему, яка доречна для виступу перед ... (указана аудиторія слухачів);

- послушайте виступ і визначте, якій аудиторії адресована промова.

Цей вид вправ уможлиблює сформулювати вміння адекватно обрати тему та співвіднести її з конкретною ситуацією; визначити тип адресата, систему та послідовність своїх дій для публічного спілкування.

Вправи, що сприяють формуванню та розвиткові навичок вибудовувати змістові елементи та встановлювати логічні зв'язки між ними як в мікро-, так і в макротемі тексту. Виконання таких вправ дасть учням можливість логічно викладати та розташовувати аргументи відповідно до типу мовлення, прогнозуючи риторичні враження аудиторії; добирати ефективні комунікативні тактики та прийоми вибудовування тексту, що впливають із комунікативної мети та риторичного досвіду оратора; визначати тип та характер розгортання теми, її членування на мікротемі. Названі вправи включають такі завдання:

– *на макрорівні:*

- з'єднайте запропоновані уривки (фрагменти) публічного виступу таким чином, щоб отримати текст, що складається зі вступу, основної частини та висновків;
- розташуйте речення в тексті за порядком необхідним для:
а) ефективного початку виступу; б) розкриття теми; в) завершення тощо;

– *на мікрорівні:*

- розташуйте подані факти у логічній послідовності відповідно до змісту прочитаного тексту;
- розташуйте речення в порядку так, щоб привернути увагу аудиторії.

Вправи, що сприяють формуванню та розвиткові навичок вибору виражальних засобів. Цей тип вправ поділяємо на аргументативно орієнтовані, що передбачають формування навичок здійснення аргументування; та стилістико орієнтовані, що уміщують завдання, скеровані оволодіння стилістичними та риторичними виражальними засобами мови. Типовими формулюваннями завдань є:

– *аргументативно орієнтовані:*

- віднайдіть в тексті речення, що вміщують аргументи, з опертям на які зроблено висновок;

- прочитайте текст та визначте основні аргументи, які використовує автор тексту, тощо;

– *стилістико орієнтовані:*

- доповніть аргументи з використанням вставних конструкцій (цитат, покликань);

- продовжте речення так, щоб у них з'явилася градація.

Такий тип вправ скеровано на розвиток навичок учнів визначити доречність тієї чи тієї мовної одиниці у конкретній ситуації мовлення; послуговуватися риторичними та стилістичними фігурами та тропами; доводити чи спростовувати тези, добирати аргументи, конкретні мовні засоби, редагувати можливі мовні кліше, тональність тексту тощо.

Вправи, що формують та розвивають навички, пов'язані із запам'ятовуванням матеріалу, скеровані на тренування пам'яті. Цей вид уміщує завдання для:

– *розвитку короткотривалої, довготривалої та оперативної пам'яті:*

- складіть план прослуханого чи побаченого виступу; розташуйте його на мнемонічних картках-опорах;

- розташуйте, відновивши в пам'яті, речення/абзаци у порядку їхньої появи у тексті;

– *для розвитку словесно-логічної пам'яті:*

- прослухайте не пов'язані між собою слова, запам'ятайте та відтворіть із них ті, які можна використати стосовно до однієї теми;

- прослухайте дві-три короткі фрази, з'єднайте в одне речення;

– *асоціативно орієнтовані:*

- запишіть основні тези виступу;

- згрупуйте лексичні одиниці з промови, використовуючи семантичні чи образні асоціації, тощо;

– *графічно орієнтовані:*

- зобразіть схематично основну частину виступу;

- зобразіть основну частину виступу, використовуючи елементи наочно-графічного характеру, тощо.

Такі види вправ розвивають пам'ять, увагу, сприяють кращому запам'ятовуванню основних частин свого виступу, а також формуванню вмінь завершити логічно фразу, якщо учень забув текст виступу, вміння підтримувати зоровий контакт з аудиторією.

Вправи, що сприяють формуванню та розвиткові навичок вправного послуговування технікою мовлення, такими її складниками, як голос, дикційна виразність та чіткість, правильне дихання, інтонація, жести та міміка. Ці вправи поділяємо на: артикуляційно орієнтовані, важливі для вдосконалення артикуляції, темпу мовлення та чіткості вимови; респіраційно орієнтовані, які скеровані на організацію правильного дихання; фонаційно орієнтовані, що передбачають розвиток голосового діапазону, сили; ритміко-інтонаційно орієнтовані, що вміщують завдання на вдосконалення мелодики, синтагматичного членування фрази, паузації, фразової акцентуації, гучності, тембру та темпу; кінесико орієнтовані, що передбачають вдосконалення посилювальних та описових жестів. Для означених видів характерні такі формулювання завдань:

– *артикуляційно орієнтовані:*

- вимовте скоромовки спочатку повільно, потім швидко, чітко та ритмічно;

- прочитайте текст спочатку повільно та чітко пошепки, при цьому домагайтеся виразної артикуляції, за якої можна було б зрозуміти висловлювання, тощо;

– *респіраційно орієнтовані:*

- прочитайте речення, дотримуючись коректних дихальних пауз;

- прочитайте речення, тренуючи дихання тощо;

– *фонаційно орієнтовані:*

- змінивши тембр голосу, вимовіть фрази: а) з відтінком іронії; б) із відтінком невдоволення; в) з відтінком несхвалення;

- вимовіть одну й ту саму фразу: а) ствердно; б) запитуючи; в) висловлюючи прохання, тощо;

– *ритміко-інтонаційно орієнтовані:*

- позначте найважливіші відрізки тексту, які мають бути прочитані повільно та чітко;

- прочитайте наведені вище фрази вашому партнерові так, ніби ви впевнені в інформації, використовуючи відповідну мелодику; проілюструйте фрази графічною розміткою тощо;

– *кінесико орієнтовані:*

- прочитайте речення, підкресліть слова/словосполучення, які можуть супроводжуватися жестами;

- перегляньте виступ та вкажіть, які жести були використані, тощо.

Ці види вправ дають учневі можливість досягти артикуляційної виразності, привернути увагу аудиторії до необхідної інформації шляхом зміни регістру голосу та розміщення логічного наголосу у фразі, дотримання навмисної паузації. Якщо виникла ненавмисна пауза (паузи коливання, невпевненості) можна запропонувати список фраз «наповнювачів» пауз. Такий тип вправ дасть змогу уникнути перевтоми та перевантаження голосу, підтримувати логічність розповіді.

Комплекс вправ також передбачає необов'язкові вправи, лише для охочих учнів, скеровані на формування знань про комунікативні стратегії, тактики та прийоми наукової риторики. Типовими для таких вправ будуть формулювання:

- порівняйте уривки виступів із назвами комунікативних тактик та прийомів;

- назвіть комунікативні тактики, які використовують виступальники у вступі та висновках, охарактеризуйте їх та зробіть висновок;

- знайдіть у поданих текстах аргументи доказу та визначте використовувану комунікативну тактику;
- перегляньте відеоматеріал та назвіть, які комунікативні прийоми виступальник використовує для привернення уваги/утримання уваги;
- виберіть зі списку ті комунікативні тактики та прийоми, які мовець використовує у своєму виступі;
- назвіть комунікативний прийом стратегії, яка використовується в цьому уривку для розташування аргументів;
- назвіть усі комунікативні прийоми, які автор використовує для доказу тези;
- виокреміть усі комунікативні прийоми, які автор використовує для спростування погляду інших знавців проблеми;
- знайдіть комунікативні прийоми, що віддзеркалюють міркування автора щодо..., що відображають різні погляди на одне й те саме питання;
- визначте, за допомогою яких прийомів автор спонукає слухачів до мисленнєвої діяльності;
- визначте, у якій частині виступу а) у вступі; б) в основній частині виступу; в) у висновку можна використовувати такі фрази..., і т.д.

Такий вид вправ дасть учням можливість провести риторичний аналіз мовлення та обрати оптимальні комунікативні стратегії та тактики для ефективного спілкування з конкретною метою, точно і правильно висловити думку та впливати на інтелектуальні емоції адресата.

До системи вправ ми також включили ***вправи, що скеровані на формування та розвиток навичок самоконтролю, пов'язаного з редагуванням тексту та аналізом виступу за допомогою відео-, аудіозапису.*** Типовими для таких типів вправ формулюваннями є:

- запишіть ваш виступ на диктофон (або відео), прослухайте свої висловлення, записані на диктофон, та зробіть самоаналіз техніки мовлення

за параметрами: а) діапазон голосу; б) висота голосу; в) тембр голосу; г) артикуляція;

- перегляньте свій виступ і проаналізуйте, чи вдавалося вам підтримувати візуальний контакт з аудиторією;

- перегляньте відео з вашим виступом та оцініть його, використовуючи наведену шкалу;

- перегляньте відео та визначте, чи були порушені риторичні правила, якщо «так», то які і в чому причина цих порушень й ін.

Підсумовуючи, зазначимо, що розроблена ієрархічно структурована система вправ характеризується логічністю, наступністю та варіативністю. Використання такої системи вправ дасть учням можливість проводити риторичний аналіз мовлення, вибрати оптимальні мовні засоби для ефективного публічного спілкування та застосовувати адекватні поведінкові патерни задля точної та правильної реалізації комунікативної мети та прагматичних настанов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербич Н. Інтонація переконування в публічному мовленні: монографія. Луцьк: Терен, 2011. 204 с.
2. Голуб Н. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.
3. Кулик О. Метод моделювання комунікативних ситуацій як засіб формування в здобувачів освіти життєвих компетентностей. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки. № 1. Т. 1. 2021. С 74–80. Карпенко Є. Вікова та педагогічна психологія. Актуальні студії сучасних українських учених: навчальний посібник. Дрогобич: Посвіт, 2014. 151 с.

4. Кучерук О. Формування риторичної компетентності старшокласників у процесі українськомовної освіти. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 1. С. 9–14.

5. Методика навчання риторики в школі: навч. посіб. / авт.-укл. В. Нищета. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 200 с.

Калюх Алла

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: докт. філол. наук, доц. Левченко Т. М.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

ПРОБЛЕМНО-СИТУАТИВНІ ЗАВДАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Одним із головних завдань навчання української мови є «вироблення у школярів умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях під час сприймання, відтворення і створення класних висловлювань з дотриманням українського мовленнєвого етикету.

Серед навчальних досягнень учнів лінгводидакти виокремлюють уміння складати діалоги відповідно до запропонованої ситуації спілкування, пов'язаної з життєвим досвідом учнів, з особистими враженнями, спостереженнями, з характеристикою людей, при зустрічі, знайомстві, прощанні, у телефонній розмові, диспуті, в магазині, лікарні тощо.

Звичайно, представлені у чинних підручниках вправи і завдання певною мірою сприяють формуванню навичок культури спілкування, але їх кількість недостатня, відсутня система вправ культури спілкування, яка б гармонійно поєднувалась із систематичним курсом рідної мови.

Для забезпечення повноцінного, змістовного, естетичного та

ефективного спілкування пропонуємо використовувати різноманітні вправи (найчастіше проблемно-ситуативного характеру), які дають змогу не тільки вивчати поурочно лінгвістичний матеріал, а й знайомитись із найпоширенішою лексикою, синтаксичними конструкціями, що вживаються за певних обставин, спонукають дітей до створення власних аналогічних спілкувально-етикетних ситуацій, доцільно використовуючи усну народну творчість, яка полегшує сприймання мовленнєвих норм.

Ситуативні проблемні завдання створюють сприятливий психологічний та емоційний настрій, атмосферу вільного спілкування та співробітництва вчителя й учнів. За допомогою таких завдань (стандартних та нестандартних мовленнєвих ситуацій) учитель спонукає учнів до роздумів, пошуку переконуючих рішень для нових мовленнєвих завдань, формування навичок мовленнєвого етикету, розвиває у них необхідність у самовираженні, саморозкритті та самореалізації через різні види творчості.

Створення проблемних ситуативних завдань є наслідком практичної реалізації теорії мовленнєвої діяльності з метою формування в учнів мовленнєвих умінь [2]:урахування ситуації спілкування, адресата мовлення, мети та місця спілкування; уміння формувати задум майбутнього висловлювання та використовувати необхідний зібраний матеріал;уміння сформулювати тему, основну думку, визначати стиль висловлювання;уміння добирати потрібні мовні засоби для користування визначеним стилем та типом мовлення із урахуванням усіх складових мовленнєвої ситуації.

Сприймання й виконання ситуативних завдань потребують обов'язкової активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Продуктивність навчання буде низькою, якщо не буде враховуватись ситуація спілкування. Значна кількість учнів в усному мовленні вживають вульгаризми, кальки, сленгову лексику. Але у письмових роботах жоден учень не використовує згаданих вище слів. Чому? Причина в тому, що коли учень створює письмове повідомлення, то думає над текстом висловлювання, побудовою речення,

доречністю вживання відповідної лексики. А в усному мовленні (особливо, коли не чувають старші, б вчителі, батьки) поводяться з мовою абияк (тут потрібно враховувати і вікові психологічні особливості учнів).

Учителю варто звернути увагу на створення нестандартних проблемних етикетних ситуацій, у яких учні могли б набути навичок використання формул мовленнєвого етикету, застосовуючи їх у щоденній активній лексиці в офіційній та неофіційній обстановці.

Система проблемних ситуативних вправ має переваги над звичайними навчальними вправами: ситуація мовленнєвого спілкування сприяє усвідомленню основних граматичних понять, а вирішення граматичного завдання стимулює мовленнєву творчість; ситуативні вправи не вимагають додаткового часу для реалізації комунікативно-мовленнєвих завдань; такі вправи можна використовувати на всіх уроках незалежно від теми та етапу вивчення матеріалу [1].

Аналізуючи діалоги, які створюють учні 5-6 класів, можна дійти до висновку, що:

- учні не вміють планувати хід бесіди;
- не вміють швидко перебудовуватись у процесі бесіди;
- в учнів не розвинені вміння використовувати форми мовленнєвого етикету.

Усні творчі роботи учнів свідчать про бідність лексичного запасу і синтаксичних конструкцій у побудові висловлювання. У багатьох творах взагалі відсутні засоби виразності, мовлення інтонаційно не забарвлене. Істотним недоліком у монологічному висловлюванні учнів є те, що вони не намагаються налагодити контакт із аудиторією. Учням не відомі засоби невербального спілкування, завдяки яким можна привернути увагу слухачів, зробити їх мовчазними учасниками діалогу активними слухачами.

Ситуативні завдання діалогічного характеру відіграють важливу роль у процесі формування комунікативних вмінь учнів, навичок культурного

спілкування, оскільки вони є проміжним етапом між теоретичними знаннями учнів та практичним використанням у щоденних життєвих ситуаціях.

Нижче пропонуємо вправи ситуативно-діалогічного характеру для учнів 5 класу, котрі вчитель може використовувати на уроках рідної мови під час вивчення лінгвістичних тем з метою формування в учнів етикетного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназіях : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентиліук: М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.
3. Пасічник С. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2000. 371 с.

Науковий керівник: доктор філологічних наук, доцент Т. М. Левченко

Комарова Діана

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: докт. пед. наук, проф. Кулик О. Д.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ «УКРАЇНСЬКА МОВА» ДЛЯ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Навчання мови в аспекті формування життєвих компетентностей передбачає, що випускники закладів середньої освіти будуть вільно послуговуватися усною та писемною формами мови в різних життєвих ситуаціях, володіти різними видами мовної діяльності: усними (слухання та говоріння) та письмовими (читання та письмо). Досягти запланованих програмою очікуваних результатів навчання вдається лише тоді, коли робота з розвитку мовлення є наскрізною в процесі навчання української мови.

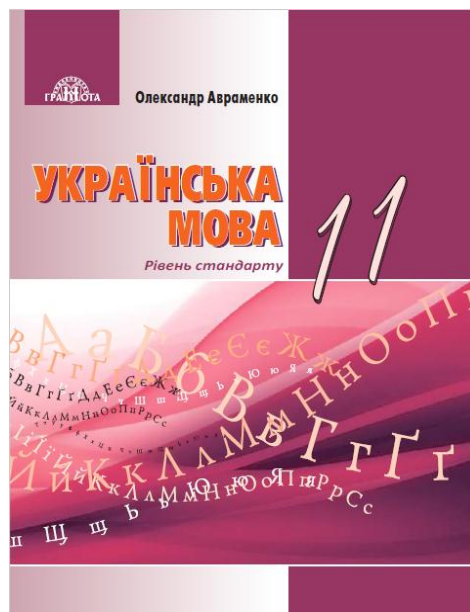
З метою з'ясувати, чи в сучасних навчальних книжках наявні завдання, скеровані на розвиток життєвих компетентностей здобувачів освіти, ми проаналізували 6 підручників «Українська мова» для учнів 10-11 класів (3 – для 10-х класів; 3 – для 11-х класів) авторів О. Авраменка; О. Глазової; О. Заболотного, В. Заболотного (Рис. 2, 3, 4).

Аналіз засвідчив, що означені підручники «Українська мова» містять багатий, різноманітний текстовий матеріал для формування комунікативної компетентності і розвитку мовної особистості учнів. Робота передбачена у кількох напрямках:

1) оволодіння нормами літературної мови. Передбачає оволодіння нормами літературної мови (орфоепічними, лексичними, словотвірними, морфологічними, синтаксичними, стилістичними й ін.) та вдосконалення індивідуального мовлення.



Авраменко О.
Українська мова
(рівень стандарту):
підручник для **10 кл.** закладів
загальної середньої освіти.
Київ: Грамота, 2018. 208 с.



Авраменко О.
Українська мова
(рівень стандарту):
підручник для **11 кл.** закладів
загальної середньої освіти.
Київ: Грамота, 2019. 208 с.

*Рис. 2. Підручники «Українська мова» для учнів 10-11-х класів
Олександра Авраменка*

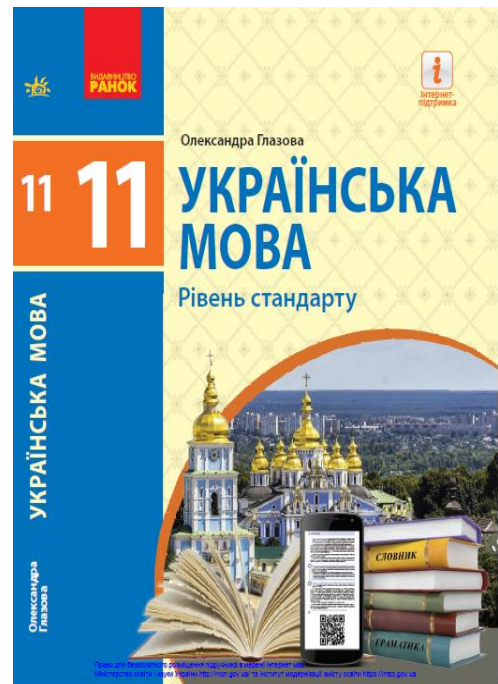


Глазова О.

Українська мова
(рівень стандарту):

підручник для **10 кл.** закладів
загальної середньої освіти.

Київ: Ранок, 2018. 224 с.



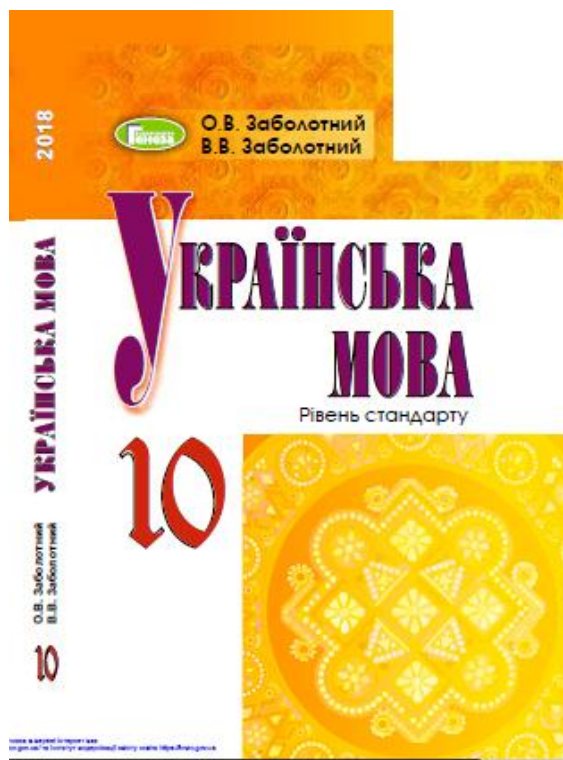
Глазова О.

Українська мова
(рівень стандарту):

підручник для **11 кл.** закладів
загальної середньої освіти.

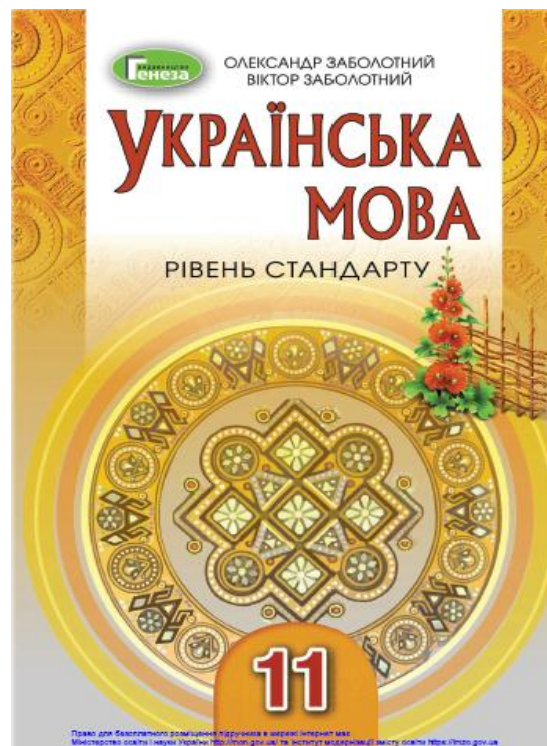
Київ: Ранок, 2019. 224 с.

*Рис. 3. Підручники «Українська мова» для учнів 10-11-х класів
Олександри Глазової*



Заболотний О., Заболотний В.

Українська мова (рівень стандарту):
підручник для **10 кл.** закладів загальної
середньої освіти. Київ: Генеза, 2018. 192 с.



Заболотний О., Заболотний В.

Українська мова (рівень
стандарту): підручник для **11 кл.** закладів
загальної середньої освіти. Київ: Генеза,
2019. 240 с.

*Рис. 3. Підручники «Українська мова» для учнів 10-11-х класів
Олександра Заболотного, Віктора Заболотного*

Тому, вивчаючи той чи той розділ програми, учні поступово ознайомлюються чи поглиблюють знання про норми літературної мови, повсякчас засвоюють їх у процесі навчання. В учнів, таким чином, формують потребу послуговуватися нормативною українською мовою;

2) збагачення словникового запасу та вдосконалення граматичного ладу мовлення учнів. Роль словникової роботи під час вивчення будь-якої мови беззаперечна. Вона спрямована на осмислене сприйняття слів, словосполучень, уживання їх у точному, правильному значенні, формування яскравого, виразного, зв'язного мовлення. Проте комунікативний аспект

роботи зі збагачення словникового запасу та граматичного ладу мовлення учнів полягає не лише в тому, щоб зробити мову учнів більш точною, а й виховати в здобувачів освіти потребу обирати найбільш доречні для кожного конкретного випадку мовні засоби;

3) навчання різних видів мовленнєвої діяльності: усні (аудіювання та говоріння), письмові (читання та письмо). Кожен з них має свою специфіку та механізми, для кожного існують властиві лише йому прийоми навчання, система вправ, однак функціують і розвиваються вони не ізольовано, а у взаємозв'язку, як компоненти цілого, що взаємодоповнюють один одного. Для вільної комунікативної взаємодії необхідно рівнобіжно опанувати всі види мовної діяльності. Кожен із цих напрямів у роботі з розвитку мовлення має свою комунікативно орієнтовану систему вправ.

Задля розвитку комунікативної компетентності в аналізованих підручниках передбачено кілька типів завдань до вправ. Умовно їх можна поєднати у такі комплекси:

1. Словникова робота. Полягає у збагаченні та активізації словника учнів. Під час словникової роботи учні засвоюють як лексичне значення слова, так і його правопис, вимову, вживання, сполучуваність з іншими словами у межах речення, тексту. Таким чином автори підручників створюють умови, за яких учні різноаспектно підходять до засвоєння і вживання кожного слова. Усі – внутрішні і зовнішні – складники слова (лексичний, фонетичний, граматичний і т.д.) розглядаються в єдності. Тому вправи, що передбачають словникову роботу, є наскрізними в кожному підручнику для учнів 10-11-х класів. Словникова робота також передбачає використання у процесі навчання різних словників. Їх в українській мові багато. Найчастіше автори пропонують учням попрацювати з орфографічним, тлумачним, термінологічним словниками, словником іншомовних слів, словниками синонімів, антонімів. За потреби автори

підручників як додатковий текст використовують короткі словники (Таблиця 3):

Таблиця 3

**Словники як додатковий текст
у підручниках «Українська мова» для учнів 10-11 класів**

Автор / рік / клас	Додатки
О. Заболотний, В. Заболотний / 2018 р. / 10 кл.	«Словник наголосів», «Орфоепічний словник», «Словник паронімів»
О. Заболотний, В. Заболотний / 2019 р. / 11 кл.	«Словник наголосів»
О. Глазова / 2018 р. / 10 кл.	«Тлумачний словничок» «Словничок термінів» «Словничок фразеологізмів»
О. Глазова / 2019 р. / 11 кл.	«Тлумачний словничок» «Словничок термінів» «Словничок фразеологізмів»
О. Авраменко / 2018 р. / 10 кл.	«Короткий словник наголосів» «Короткий словник колеритної української лексики»
О. Авраменко / 2019 р. / 11 кл.	«Короткий словник наголосів» «Короткий словник колеритної української лексики»

До видів словникової роботи також належать: невеликі твори з опорними словами, словникова підготовка до переказу чи твору, словникові

диктанти. Правильно організована словникова робота уможлиблює учнів у подальшому уникнути помилок у слововжитку.

2. Удосконалення граматичного ладу мовлення. Цей комплекс вправ спрямовано формування умінь учнів конструювати власне висловлювання з урахуванням граматичних норм. Робота зі збагачення граматичного ладу мови учнів здійснюється кожному уроці (учні чи ознайомлюються з новим граматичним матеріалом чи поглиблюють, повторюють, закріплюють будь-які практичні граматичні вміння, чи здійснюють самоконтроль засвоєних граматичних знань та умінь).

Удосконалення граматичного ладу української мови у закладах середньої освіти передбачає вивчення правил словотворення та словозміни, поєднання слів, утворення словосполучень, побудови речень, а також правил поєднання речень у складніші граматичні конструкції. Ці знання та практичний досвід їхнього застосування формуються переважно щодо теорії відповідних розділів граматики (словотвір, морфологія, синтаксис) та виконання граматичних вправ та завдань із підручників. Учні вдосконалюють засвоєне в попередніх класах про склад слова, способи його творення, аналізують морфологічну структуру слів, будують словосполучення, речення та тексти, навчаються заміні одних типів граматичних конструкцій іншими тощо. Лише оволодівши граматичним ладом мови, учні правильно створюють власні мовні висловлювання.

3. Робота з текстом. Цей комплекс вправ уможлиблює поєднати діяльність учнів із вироблення практичних навичок грамотного письма та мовленнєвого розвитку. Невипадково текст вважають основною дидактичною одиницею, і методика навчання української мови текстоцентрично скерована.

Текст є продуктом мовленнєвої діяльності, як реалізований задум висловлювання. Завданням мовленнєвого розвитку учнів стає навчання

породження та сприйняття текстів. Вправи на роботу з текстом різні, їх можна класифікувати на кілька підгруп:

1) *вправи на роботу з готовим текстом*: учні визначають тему та основну думку тексту, аналізують зв'язність компонентів тексту та використані мовні засоби тощо. До цієї групи можна уналежнити вправи з коригування текстів: усунення будь-яких недоліків, повторів тощо, тобто редагування тексту. Такі завдання уможливають виробити вміння знаходити порушення мовних норм, а робота з деформованим текстом формує навички правильного оформлення тексту певного функціонального стилю та жанру;

2) *вправи на створення нового тексту на основі даного*: учні складають план тексту, готують і пишуть перекази чи дописують розпочаті твори (розповідь, опис, роздум), у 10-11-х класах письмово оцінюють нариси чи есе одне одного, складають тези тощо;

3) *вправи на створення власного тексту*: учні пишуть тексти різних стилів і жанрів (оповідання, нотатки, нариси, есе, доповіді, газетні статті та інші), тобто відбувається перехід від вивчення зразків текстів до самостійної творчості.

У процесі навчання ці вправи поєднуються між собою. Не можна стверджувати, що в середніх класах працюють лише з готовими текстами, а в старших класах лише створюють власні. Різні за характером та складністю завдання поєднуються між собою у кожному класі.

Вправи на роботу з текстом належать до основних видів робіт з розвитку зв'язного мовлення учнів та формують необхідні у процесі шкільного курсу української мови комунікативні компетенції, такі як:

- розкривати тему та основну думку висловлювання;
- збирати матеріал для висловлювання та систематизувати його;
- вдосконалювати написане (для писемного мовлення);
- будувати висловлювання у певній композиційній формі;

- висловлювати свої думки правильно (з погляду норм літературної мови), точно, зрозуміло.

З-поміж вправ з розвитку мовлення учнів особливе місце займають вправи зі створення власного тексту та вправи щодо створення нового тексту на основі даного. Перекази та твори бувають різного характеру: навчальні та контрольні, можуть бути написані на уроці чи вдома. Кожен із зазначених видів робіт має свою специфіку. Твір як вид роботи віддзеркалює інтелект людини, її світогляд і рівень грамотності. У творах учні можуть виявити свою індивідуальність, висловити думку, позицію, яка може відрізнятися від загальноприйнятої. Робота з написання переказів долучає учнів до найкращих зразків мови. Художні тексти, написані видатними майстрами слова і потім письмово переказані учнями, сприяють формуванню правильних мовних навичок, очищують мову, підвищують її культуру та розвивають мовне чуття. Для того щоб твори та перекази слугували вдосконаленню мови, підвищенню її культури, і приділяється значна увага словниковій роботі та оволодінню нормами літературної мови.

Творчі та проєктні завдання дають можливість учням включитися у самостійну творчу діяльність, індивідуальну чи групову, що має безліч варіантів вирішення завдань, що, своєю чергою, є необхідним стимулом для розвитку мовлення, оскільки учні залюбки розв'язують проблемні ситуації.

4. Оволодіння нормами літературної мови. За шкільною програмою учні повинні опанувати орфоепічні, орфографічні, лексичні, граматичні та стилістичні норми. Досягти поставленої мети сприяють спеціальні вправи з орфографії та пунктуації, лексики, граматики та стилістики: учні практикуються у вживанні тих чи тих конструкцій, мовних засобів, норму вживання яких слід осмислити та запам'ятати; навчаються замінювати помилкові варіанти нормативними (виправлення помилок у слововжитку, у побудові речень тощо); знаходять і виправляють

неточні/недоречні/помилкові мовні засоби, аналізують випадки порушення норм тощо.

5. Навчання різних видів мовної діяльності. Цей комплекс вправ спрямовано формування умінь учнів слухати одне одного, спілкуватися одне з одним, читати і писати.

Слухання: учні повторюють почутий текст (у вигляді переказів, докладних, стислих, із творчим завданням); фіксують фрагменти прослуханого матеріалу (конспектують, складають тези) та ін.

Читання текстів різних стилів та жанрів: під час читання відпрацьовуються інтонаційні навички, формують виразність мовлення. Важливо навчити учнів орієнтуватися у мовному просторі, розуміти, які слова, звороти, висловлювання, граматичні конструкції характерні для тієї чи тієї мовної ситуації, щоб самостійно створювати висловлювання різних функціональних стилів.

Підручники скеровують учнів використати словники, довідники та інтернетні ресурси; читати навчальну, наукову, художню та публіцистичну літератури, оскільки читання не лише збагачує новими знаннями, а й розвиває мовленнєву культуру. Представлені вище системи комунікативно орієнтованих вправ у комплексі формують вміння усного та писемного мовлення учнів. Усі перелічені вище види робіт орієнтовані на дотримання основних вимог до мови: змістовність (мова має бути побудована на знанні фактів, на спостереженнях, обдуманих думках та емоційних переживаннях); логічність (послідовність, чіткість побудови мови, логічний перехід від частини до іншої, без повторів); точність і виразність (правильний вибір мовних засобів, для мовлення – хороша дикція, чітке вимовляння звуків, дотримання інтонації, пауз, логічних наголосів); грамотність (відповідність літературним нормам).

Отже, здійснений аналіз підручників «Українська мова» для учнів 10-11-х класів авторів О. Авраменка; О. Глазової; О. Заболотного, В.

Заболотного уможливив зробити такі висновки: 1) формування комунікативної компетентності учнів – одна з основних цілей навчання мови, оскільки комунікативна компетентність є умовою ефективності та добробуту учня у процесі навчання зокрема та житті в цілому, а отже, є підґрунтям формування інших життєвих компетентностей; 2) високий рівень володіння українською мовою передбачає формування максимально можливого словникового запасу, удосконалення граматичного ладу та опанування літературних норм української мови, а також вміння послуговуватися ними у мовній практиці; 3) системне та цілеспрямоване застосування проаналізованих у параграфі наявних у навчальних книжках типів завдань сприяє вдосконаленню мовної культури учнів, розвитку пам'яті та формуванню інтересу до мови; 4) підручники «Українська мова» (рівень стандарту) для учнів 10-11 класів сприяє розвитку комунікативної компетентності учнів, оскільки містять багатий, на наше переконання, комплекс комунікативно орієнтованих вправ.

Позитивно оцінюючи змістове наповнення аналізованих підручників в аспекті скерованості на формування в здобувачів освіти життєвих компетентностей, на нашу думку, недоглядом авторів означених підручників є наявність текстів / фрагментів текстів, що сильно орієнтовані на формування комунікативної компетентності, однак водночас слабо орієнтовані на формування інших життєвих компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 10 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Грамота, 2018. 208 с.
2. Авраменко О. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 11 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Грамота, 2019. 208 с.
3. Глазова О. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 10 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Ранок, 2018. 224 с.

4. Глазова О. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 11 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Ранок, 2019. 224 с.

5. Заболотний О., Заболотний В. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 10 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2018. 192 с.

6. Заболотний О., Заболотний В. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 11 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2019. 240 с.

Космідайло Ірина

аспірантка IV року навчання

Науковий керівник: докт. пед. наук, проф. Караман С.О.

Київський столичний університет

імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна)

ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ЛІЦЕЮ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Проблема формування мовної особистості вже тривалий час є предметом наукових пошуків як українських, так і зарубіжних учених. Водночас проблема формування українськомовної особистості учнів ліцею не була предметом спеціального дослідження, хоч її окремі аспекти перебували у фокусі наукових студій психологів, лінгвістів, психолінгвістів і лінгводидактів.

Мета статті – теоретичне осмислення й опис здобутків українських лінгводидактів у розробленні змісту поняття «українськомовна особистість учня ліцею».

Висвітленню проблеми формування мовної особистості присвятили в різні періоди свої праці лінгводидакти (О. Біляєв, А. Богущ, Л. Варзацька,

М. Вашуленко, Є. Голобородько, Н. Голуб, С. Караман, Т. Ладиженська, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, В. Сухомлинський, Г. Шелехова та ін.).

Термін «мовна особистість» увійшов у вжиток наприкінці ХХ – початку ХХІ століть і впроваджений у життя через об'єктивну потребу формувати сучасну людину, яка буде успішною в комунікації, вмітиме спілкуватися, творчо мислити й діяти. Нині термінна словосполука «мовна особистість» розробляється й тлумачиться лінгводидактами широко і по-різному (Мамчур 2013).

М. Пентилюк вважає, що мовна особистість – це людина, що володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про її збереження й розвиток (Пентилюк 2014).

А. Богуш у мовній особистості вбачає високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення (Богуш 2008).

Л. Мамчур мовну особистість розглядає як високоосвічену людину, котра володіє високим рівнем мовної, мовленнєвої спроможності, духовності та культури і здатна втілювати їх в суспільну діяльність для досягнення успішного спілкування та поставлених життєвих цілей; характеризується такими якостями, як знання лінгвістичних одиниць, необхідних для їх реалізації в усному та писемному мовленні, знання предмета й теми висловлювання, знання поведінки у процесі спілкування (Мамчур 2013).

За Словником-довідником з лінгводидактики, поняття «мовна особистість» – ценосій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття і відвідні правила), репродукує мовну діяльність, має

навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку; мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення українськомовного середовища в усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися в повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою (Словник-довідник з української лінгводидактики 2015).

Опрацювання й теоретичне осмислення лінгводидактичних праць у контексті досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що термінологічне поняття «українськомовна особистість» активно функціонує в науковому обігу, щоправда, без чіткого й уніфікованого опису його характеристики.

Поняття «українськомовна особистість» ми розглядаємо як національно свідомого суб'єкта освітнього процесу, що вільно володіє державною мовою, національно-мовленнєвою культурою, раціональною мовленнєвою поведінкою, зі сформованим мовним смаком, мовним чуттям та мовною стійкістю; прагне оберігати й примножувати скарбницю українськості в усіх сферах життєдіяльності.

У сучасній лінгводидактичній літературі складники мовної особистості учня ліцею науковці розглядають з різних позицій.

Н. Дика з-поміж важливих компонентів мовної особистості виокремлює такі: ціннісний, світоглядний, культурологічний, особистісний, пізнавальний, поведінковий, а також зараховує до них мовну майстерність, мовні та інтелектуальні здібності, мовне чуття (Дика 2016). З-поміж складників, які визначають інші науковці, також немає одностайності: комунікативний, соціометричний, психологічний, соціоінтерактивний, мовний, мовленнєво-риторичний; мовленнєві/поведінкові стереотипи та соціолінгвістичні компоненти (ідіоетнічний, статусний, гендерний та віковий) тощо.

На нашу думку, в описі сутнісних характеристик означеного поняття доцільно було б виокремити такий важливий для учнів ліцею складник, як мотиваційний. З позицій багатьох науковців (А. Загнітко, Н. Загнітко, Ю. Караулов, В. Камишин тощо) мотиваційний рівень є найвищим рівнем структури мовної особистості, відтак мотивація є вагомим складником освітнього процесу учнів ліцею, який ігнорувати неможливо. Мотивація може як гальмувати процес навчання української мови, так і сприяти зростанню пізнавального інтересу й досягненню бажаних результатів.

На нашу думку, для напрацювання ефективних шляхів формування українськомовної особистості учня ліцею доцільно враховувати складники, названі Л. Мацько:

- 1) мовнокомунікативні суспільні запити, мотиваційні потреби і досконалі компетенції;
- 2) ґрунтовні мовні знання і мобільність їх використання;
- 3) мовна свідомість і усвідомлення себе мовними українськими особистостями;
- 4) національна культуровідповідність мовної особистості; знання концептів і мовних знаків національної культури;
- 5) мовна здатність і мовна здібність; мовне чуття, мовний смак;
- 6) усвідомлена естетична мовна поведінка, мовна стійкість (Мацько 2009).

Отже, навчання української мови в ліцеї покликане формувати українськомовну особистість, якій притаманні високий рівень лінгвістичної та мовленнєвої компетентностей, індивідуальна мовотворчість, ініціативність, креативність, висока культура спілкування тощо.

Діапазон подальших наукових досліджень вбачаємо в розробленні виокремлених в спеціальній літературі лінгводидактичних складників мовної особистості учня ліцею, оскільки немає одностайності в тлумаченнях, що почасти призводить до різних шляхів визначення критеріїв рівня

сформованості українськомовної особистості та критеріїв оцінювання освітніх досягнень.

ЛІТЕРАТУРА

Дика Н. (2016). Реалізація концепту мовної особистості у сучасній лінгводидактиці. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2, 32-36.

Мамчур Л. (2013). Розвиток мовної особистості у контексті сучасної шкільної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*.(с. 291-298).

Мацько Л. (2009) *Українська мова в освітньому просторі*. НПУ імені М. П. Драгоманова.

Пентилюк М. (2014) Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*.(с. 290-297).

Словник-довідник з української лінгводидактики. (2015). Київ: Ленвіт.

Богуш А. (2008) *Формування мовної особистості на різних вікових етапах*. Одеса: ПНЦ АПН України.

Лесик Ірина

*вчитель української мови та літератури, мистецтва
НВК «Спеціалізована школа I ступеня з поглибленим вивченням
української мови гімназія № 39 імені гетьмана України
Богдана Хмельницького» Деснянського району
(Київ, Україна)*

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ, ОРІЄНТОВАНОЇ НА СОЦІОКУЛЬТУРНІ, ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКІ ТА НАЦІОНАЛЬНІ ЦІННОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасні інтеграційні процеси вимагають нової школи, метою якої є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості. Суспільство потребує творчих, діяльних, обдарованих громадян, здатних до життєвого самовизначення. Школа покликана дати людині не лише суму знань, умінь і навичок, а формувати в неї компетентність як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, отриманих завдяки навчанню.

Новітня філософія освіти спрямовує навчально-виховний процес на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенціальних можливостей та здібностей учнів, забезпечення умов для їх життєвої самореалізації.

Сьогодні основне завдання вчителя-словесника розширити світогляд учнів, сприяти естетичному вихованню на уроках української мови і літератури. Формувати художні смаки й активізувати знання з української мови і літератури, покращуючи результативність уроків.

Забезпечити умови для оволодіння рідною мовою на високому рівні, формувати здатність учнів застосовувати навички мовлення та відповідної мовної культури, активно використовувати рідну мову, символіку та тексти,

готовність і вміння налагоджувати соціальний контакт на різних психологічних дистанціях.

Розвивати вміння аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки і культури.

Формувати розумову культуру, здатність застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей.

Без поетичного, емоційно-естетичного струменя неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини. У психологічному плані показовим є те, що звернення до літературного матеріалу вносить в організацію уроку мови живий естетичний струмінь, створює емоційну основу для засвоєння лінгвістичних знань.

Важливим засобом виховання особистості, орієнтованої на соціокультурні, загальнолюдські та національні цінності є фольклор, уривки з художніх творів. Джерелом, з якого довго питимуть нащадки все краще, створене народом, базується на народному ґрунті, живиться народною мораллю.

Василь Сухомлинський вважав, що немає кращого засобу привести дитину до живого джерела народної мови, ніж прислів'я. «Коли виникає питання: а чим же найбільш виховують уроки мови?, – то кожного разу переконаєшся в тому, що їх виховна сила – саме у формуванні, в утвердженні чутливості до слова, до найтонших порухів душі, виражених у ньому». Учений вважав слово наймогутнішим засобом впливу на учня, його думку; слово в устах учителя – це сила, яку нічим не можна замінити. Він привчав дітей звертатися до фольклорних творів. Так, наприклад, до прислів'їв та приказок слід звертатися під час вивчення іменника, дієслова, займенників: (Як у воду глянув; Не все те золото, що блищить; Неправдою світ пройде, та назад не вернешся; Яка шана, така й дяка; Не той друг, хто медом маже, а той, друг, хто правду каже і т. д.).

Через фольклорний матеріал передається вироблене віками ставлення до природи, довкілля, людей.

Використання творів мистецтва з метою естетичного впливу на свідомість учнів може бути здійснено на всіх уроках української мови. Для роботи над мовним матеріалом використовують тексти, що мають естетичну вагу, уривки з творів художньої літератури, які сприятимуть вихованню уваги до слова, пізнанню слова, збагаченню мовного запасу, формуванню читача і слухача, розвитку чуття мови, вміння бачити всі відтінки значення слова, вироблення естетичного смаку, розумінню краси слова, глибини його виразності.

На уроках мови та літератури вчитель формує світогляд учнів, розвиває їхню уяву, фантазію, творчі здібності. Саме від учителя-філолога, від рівня його естетичної культури, педагогічної майстерності залежать естетичні вподобання та естетичний розвиток учнів.

Намагаюсь будувати навчально-виховний процес на діяльнісній основі, щоб кожен учень активно працював впродовж уроку, вчився самостійно здобувати знання і застосовувати їх.

Урок традиційно розпочинаю зі з'ясування емоційної готовності учнів до уроку, з позитивної установки на роботу, це сприятиме зацікавленості в результаті. Для цього використовую такі прийоми :

- графічне або кольорове зображення настрою;
- обмін компліментами;
- побажання удачі, успіхів тощо.

Під час рефлексії «учні обговорюють хід роботи, аналізують здобуті результати, труднощі й шляхи їх подолання, досягнення намічених цілей, участь кожного в спільній діяльності, осмислюють свої відчуття, порівнюють їх з відчуттями й міркуваннями однокласників».

При проведенні оцінювання використовую такі форми роботи, як самооцінка, взаємооцінка (в парах і групах), порівняння самооцінки й оцінки, виставленої вчителем та однокласниками.

Уроки будує на підставі рівноправного партнерства і спілкування на творчих засадах з використанням інтерактивних форм та методів: діалог, робота в парах, малих групах, мовна дуель, «карусель», синтез думок, коло ідей, мікрофон, мозковий штурм, аналіз ситуації, «дерево рішень», «ти – редактор», рольова гра, драматизація, інсценізація, «спіймай помилку», реклама, усний журнал, словесне моделювання, вільне письмо, «займи позицію», лінгвістична загадка, незакінчений ланцюжок та ін.

Під час уроків намагаюся довести учням, що мова – найважливіший засіб спілкування, тож дуже важливо, вивчаючи слово, пізнавати світ, розвивати особистість як найвищу цінність суспільства. Щоб забезпечити ефективність навчання, повноцінність уроку, необхідно поєднувати репродуктивну і пошукову діяльність.

Учень – не пасивна фігура педагогічного процесу, і я прагну дати йому не лише певний вантаж знань, а й уміння мислити, прагну стимулювати розвиток його пізнавальних сил, роботу думки, постійну потребу вчитися, спостерігати, досліджувати. Застосування інтерактивних методів сприяє формуванню в дітей уміння співпрацювати, розвиває такі якості особистості: толерантність, прагнення до демократичного діалогу.

В умовах НУШ учень є суб'єктом навчання, а вчитель є не лише носієм певних знань, а й помічником становлення школяра як особистості. Тому, говорячи про уроки мови та літератури, можна сказати, що їх мета полягає у відкритті неповторного «Я» кожної дитини, створення умов для її самореалізації. Успішному розв'язанню цих завдань сприяють, на мою думку, нетрадиційні форми навчальної діяльності, інтерактивні технології навчання. Наприклад, на уроках літератури використовую такі інтерактивні

вправи: «діалог», «синтез думок», «коло ідей», «асоціативний куш», «сенкан», «мікрофон».

Широко використовую на своїх уроках лінгвістичні ігри: кросворд, вікторина, мовний конкурс, лінгвістична загадка, лінгвістична задача, ребус, «Я – редактор», «Спіймай помилку», «Вірю – не вірю», «Сортування», «Найрозумніший», «Хто швидше», усний журнал, захист проекту.

Працюю над виробленням в учнів навичок культури спілкування, адже це теж одна з ознак естетичної компетентності. Часто використовую вправи на редагування.

Проводжу також нетрадиційні уроки: брейн-ринг, урок-змагання, урок-подорож, урок-вікторина, урок-дослідження, які зацікавлюють учнів і підвищують рівень творчої діяльності при вивченні рідної мови та літератури, спонукають до використання суб'єктного досвіду.

Особистісне сприйняття навчального матеріалу забезпечується участю в роботі всіх учнів. Я широко залучаю до проведення уроків учнів-асистентів, які готують повідомлення історичного, біографічного, літературознавчого характеру, підбирають ілюстративний матеріал, коментують його.

На уроках української мови та літератури систематично використовую тексти українознавчого змісту, прислів'я, приказки, фразеологізми. Даю дітям завдання конструктивно-творчого характеру: ввести фразеологізми чи приказки в речення, побудувати за прислів'ям твір, діалог тощо.

Ідеал сучасного навчання – особистість із гнучким розумом, зі швидкою реакцією на все нове, з ідеальними комунікативними здібностями. Тому вважаю, що такі форми роботи, як: рольові ігри, вільне письмо, словесне малювання, дослідницька діяльність, захист проектів, презентації – сприяють загальному розвитку учнів.

На уроках створюю ситуацію довіри та успіху, і за таких обставин дитина розкривається, може повірити у свої можливості, реалізуватися як

творча особистість, сміливо продемонструвати свої здібності. І як результат: учень-випускник не тільки володіє знаннями, уміннями та навичками з предмета, але й уміє формулювати власну точку зору, відстоювати свою позицію, співпрацювати в групі, колективі, мати коло однодумців, бути комунікабельною, толерантною особистістю.

Вважаю, що формуванню естетичної компетентності якнайкраще сприяє світ художньої літератури. У літературних творах діти часто знаходять власні життєві ідеали, важливі для них ідеї. Мистецтво слова значною мірою формує їхній світогляд. Адже література є своєрідним компасом для людини, яка цінує досвід інших, дає відповіді на багато запитань, допомагає не збитися зі шляху праведного. Читаючи, кожен пізнає себе. Потрібно, щоб урок літератури став своєрідним майданчиком для самопізнання і самовираження школярів. Учитель має створити такі умови, за яких читач захотів би докласти додаткових зусиль, а текст зміг би виявити свої можливості.

Дуже важливо не давати готових істин, а спонукати мислити, самостійно розв'язувати проблеми. Цьому сприяють запитання проблемного характеру, які активізують мислення старшокласників, створюють інтелектуальну атмосферу, дух співтворчості.

Вивчення художнього твору в старших класах намагаюся вибудовувати таким чином, щоб школярі не лише засвоювали його ідейне багатство, зростали духовно, а й глибше пізнавали рідну мову.

У старших класах вважаю доречним застосування проєктних технологій, різноманітних дослідницьких методів, бо вони якраз і спрямовані на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують упродовж певного часу. Учні отримують завдання і самостійно досліджують певне питання, користуючись рекомендованою літературою.

На кожному уроці працюю над розвитком творчих здібностей учнів. На уроках мови і літератури діти складають казки, вірші, оповідання,

гуморески, кросворди і ребуси. Наприклад, вивчаючи у 5 класі літературні казки, я пропоную учням скласти кросворди до казок, написати вірш про героя казки, скласти свою літературну казку, у якій головним героєм був би звір тощо.

Ефективною формою персоналізації навчального процесу вважаю інсценізації літературних текстів та рольові ігри. Вони дають змогу поєднувати різні види дитячої творчості, сприяють повнішому розкриттю індивідуальності учня, збагачують гаму його почуттів, внутрішній емоційний досвід.

Застосування комп'ютерної техніки робить уроки української мови яскравими, насиченими. На них кожен учень працює активно, зростає допитливість, пізнавальний інтерес. Комп'ютер дозволяє підсилити мотивацію навчання розмаїтістю й барвистістю інформації (текст + звук + колір + анімація), шляхом орієнтації навчання на успіх (дозволяє самостійно створити алгоритми правопису, схеми, послідовність міркувань тощо), зацікавити ігровою формою, забезпечити зв'язок із життям шляхом демонстрації роликів, реклам, конкретних діалогів, що стимулюють учнів до вивчення мови, аналізу мовних явищ, дискусії та ін.

При проведенні уроків мови та літератури використовую мультимедійні презентації. На таких уроках реалізуються принципи доступності, наочності. Вони ефективні своєю естетичною привабливістю. Урок-презентація – можливість подати великий обсяг інформації та завдань за короткий період, створити ситуації для діалогів, продемонструвати асоціативний та наочний матеріали, що стимулюють до роздумів та комунікативної діяльності, використовувати бібліотеки навчального електронного обладнання: підручники, енциклопедії, довідники, словники, методичні посібники, ППЗ до підручників, відео-фрагменти, презентації (динамічний плакат, анімація викладення нового матеріалу, практичне

застосування навчального матеріалу, мовні та літературні диктанти і їх перевірка, тести, ігри, план уроку та інше) тощо.

Отже, виховання особистості, орієнтованої на соціокультурні, загальнолюдські та національні цінності на уроках української мови та літератури, мистецтва можливе лише за певних умов:

- **мотивація**: сучасне суспільство надає багато можливостей стати успішною людиною, але для цього потрібні знання з різних галузей наук, інтелект, вміння спілкуватися;

- **мета діяльності вчителя**: зацікавити учнів до вивчення рідного слова, сприяти розширенню світогляду учнів, долученню їх до світової культури;

- **форми організації**: парна, групова, індивідуальна на різножанрових уроках (інтерактивна лекція, прес-конференція, урок-практикум, урок-подорож тощо);

- **методи**: словесні, частково-пошукові, дослідницькі, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні;

- **прийоми**: редагування, переклад тексту, рольові ігри, взаємоопитування, ситуативні діалоги тощо;

- **очікувані результати**: учень не тільки володіє знаннями, вміннями та навичками з предмета, але й має широкий кругозір, орієнтується в досягненнях людської культури, має потребу в постійному поповненні своїх знань, уміє формулювати власну точку зору, співпрацювати в колективі.

Створенню відповідних умов для активізації й розвитку пізнавальної діяльності учнів сприяє використання таких методів та прийомів:

- **інтерактивні технології навчання**: «*мозкова атака*», «*мікрофон*», «*незакінчені речення*», «*робота в групах*», «*акваріум*» та інші;

- **технологія розвитку критичного мислення**: «структурований огляд», «діаграма (кола) Вена», «сенкан», «семантична карта (групування)» та інші;

- **проектна технологія:** дослідницькі проекти (короткочасні – реферати, повідомлення, виступи; довготривалі – науково-дослідницька робота у Малій академії наук); творчі проекти (шкільна газета, колективний чи індивідуальний колаж, дидактичний матеріал, сценарій свята, творча робота: твір, вірш, репортаж, інтерв'ю); інформаційні проекти (стаття, реферат, комп'ютерна презентація);

- **інформаційні технології навчання:** електронні підручники з української мови та літератури; презентації, фільми, Інтернет та інші.

- Особливе значення у формуванні соціокультурної компетентності учнів мають **інформаційно-комп'ютерні технології**, які дозволяють учителю провести на високому методичному, дидактичному та естетичному рівні уроки різних типів: уроки знайомства з історико-культурною епохою, уроки вивчення біографії письменника, уроки компаративного аналізу художнього твору, повторення та систематизації вивченого, контролю та корекції знань.

- Засоби мультимедіа, завдяки можливості широкого використання візуалізованих матеріалів (ілюстрацій, репродукцій картин, кіно- та відеоматеріалів, узагальнювальних схем, аудіофрагментів), дозволяють ефективно використовувати на уроці такі прийоми інтерактивного навчання, як «знайди помилку», «лекція з паузами», «впізнай героя за предметом», «діалог поглядів», «відшукай подію», «обери ілюстрацію» тощо.

- Використання на уроці презентацій дозволяє урізноманітнити форми викладу матеріалу, типи навчальних завдань, «занурити» учня в уявний світ мистецтва, індивідуалізувати процес навчання.

- Важливо побудувати процес навчання так, щоб учень відчував потребу в тих знаннях, вивчення яких організує вчитель. Застосовуємо різноманітні **форми уроків**: урок-реквієм, урок-подорож, урок-телепередача, урок-конференція, урок-суд, урок-звіт, урок-гра, урок-уявна екскурсія. Поглиблення змісту уроку відбувається за рахунок встановлення

міжпредметних зв'язків з історією, музикою, географією, художньою культурою, зарубіжною літературою.

На уроках мови, літератури, у позаурочний час повинно відбуватися «соціокультурне зростання» учня. Учителю-словеснику випадає найпочесніша, найвідповідальніша місія допомогти учнівській молоді прилучитися до культурної скарбниці українського народу. Саме на сучасному етапі процес освоєння культурної спадщини має свої особливості. Тенденція переосмислення ролі й значення культурної спадщини полягає у прагненні не лише зберегти її в первісному вигляді, а й активно ввести у формат теперішнього життя.

Сучасні інноваційні підходи до викладання української мови та літератури дають підстави сподіватися на те, що підростаюче покоління, сформувавши соціокультурну компетентність, усвідомить одну важливу істину - українська нація має свою історію, мову, культуру, традиції і наукові здобутки, якими відрізняється від інших народів, і це характеризує її індивідуальність серед інших народів. Набувши засобами уроків мови й літератури міжпредметних компетентностей, учні усвідомлять «хто ми, чії діти...», шануватимуть наше милозвучне і солов'їне Тарасове слово, зуміють зробити все можливе, щоб держава піклувалася про свій народ, його мову, берегла його культурні надбання.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні навчально-виховний процес спрямований на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. До складових процесу формування естетичної культури молоді належать естетичне виховання, формування естетичного сприйняття дійсності, переживання

естетичних почуттів, наявність естетичних ідеалів, розвиток естетичного смаку.

Розбудова національної системи освіти ставить нові вимоги до формування особистості. Глибоке знання державної мови, культури, літератури рідного народу є сьогодні засобом дальшого зміцнення суверенітету держави, громадянського виховання підростаючого покоління, прилучення його до високих духовних надбань народу, загальнонародних моральних цінностей. Слово, мова – основа всього, в чому проявляється духовне життя. Без мови немає і самого народу. Вона – основа людського буття, культури, процесу навчання і виховання, прилучення до мистецтва, літератури, до всього, що визначає людську духовність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні: вибрані твори: в 5 т. Т. 5. Статті. Київ: Рад. шк., 1977. С. 321–330.
2. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://uon.cg.gov.ua>.
3. Програма «НУШ у поступі до цінностей» / заг. ред І. Д. Беха. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України, 2018. 36 с.
4. Духовна синергетика рідної мови: Лінгвофілософські нариси: монографія / Флорій Бацевич. Київ: ВЦ «Академія», 2009. 192 с.
5. Сучасна українська література – як зацікавити дітей? *Позашкільля*. 2009. № 4. С. 45–50.
6. Самоосвіта вчителя, або Навіщо педагогу вчитися. *Школа*. 2017. № 7. С. 2–40.

Набок-Бабенко Юлія
аспірантка IV року навчання,
учителька української мови та літератури
НВК «Новопечерська школа – ліцей I-III рівнів» м. Києва
Науковий керівник: д.пед.н., проф. С.О. Караман,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна)

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ: МЕТОДИЧНИЙ КОМЕНТАР

Освітня реформа «Нова українська школа» (НУШ) передбачає, що зміст навчання української мови базується на трьох підходах: компетентнісному, особистісно орієнтованому та діяльнісному. З огляду на них важливими складниками освітнього процесу визнаноне засвоєння знань, а набуття різноманітних компетентностей, які сприятимуть успішній самореалізації здобувачів освіти.

Дискусійною донині лишається проблема оцінювання компетентності. Насамперед, це зумовлено широким змістом основоположних понять реформи НУШ. За Законом України «Про освіту», «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей...» (Закон України «Про освіту» 2017). Відповідно, під час оцінювання учнів вчителям-словесникам варто враховувати всі складники, передбачені законодавчою базою.

Мета статті – окреслити дискусійні сегменти проблеми критеріїв оцінювання предметної компетентності з української мови учнів ліцею в педагогічній теорії та освітянській практиці.

Концепція «Нова українська школа» декларує, що в межах компетентнісного підходу має бути створена нова система вимірювання й

оцінювання результатів навчання. Державний стандарт базової середньої освіти визначає орієнтири для оцінювання цих результатів.

У Законі України «Про освіту» зафіксовано, що «результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» (Закон України «Про освіту» 2017, ст. 1 розд. 1).

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» зазначено, що освітній процес спрямовується зокрема й на *«досягнення результатів навчання»* (ЗУ «Про повну загальну середню освіту» 2020, ст. 10 розд. III). Вочевидь, визначальними для оцінювання мають бути результати навчання.

Доки Державний стандарт профільної освіти перебуває на етапах розроблення та затвердження, основоположним для нас є Державний стандарт базової середньої освіти. Саме він визначає орієнтири для оцінювання різних груп результатів навчання протягом певного циклу.

Закон України «Про освіту» урегульовує основні види оцінювання результатів навчання учнів. Ними є формувальне, поточне, підсумкове (тематичне, семестрове, річне) оцінювання, державна підсумкова атестація та зовнішнє незалежне оцінювання. Згідно із Законом заклад освіти може здійснювати оцінювання за власною шкалою оцінювання. У такому разі мають бути сформульовані правила переведення до системи оцінювання, визначеної законодавством. Практико орієнтований підхід до оцінювання та фіксування результатів запропоновано в «Дорожній карті вчителя мовно-літературної галузі: інструментарії оцінювання» (Гнаткович, Котусенко, Опачко 2022).

Очевидно, що процес оцінювання результатів навчання потребує не лише орієнтирів, а й чітких критеріїв. Їх доцільно формулювати з огляду на групи загальних результатів. Відповідно до наказу № 289 Міністерства освіти

і науки України оцінювання в мовно-літературній галузі має відбуватися за такими групами:

1. Сприймає усну інформацію на слух (аудіювання).
2. Усно взаємодіє та висловлюється (говоріння).
3. Сприймає письмові тексти (читання).
4. Письмово взаємодіє та висловлюється (письмо)(наказ МОН № 289 від 01.04.2022 р.).

На уроках української мови під час оцінювання за групами результатів рекомендовано враховувати оцінки за такі види робіт:

I семестр	II семестр
1. Аудіювання 2. Говоріння – діалог та усний переказ 3. Читання – читання вголос 4. Письмо – письмовий переказ і диктант	1. Аудіювання 2. Говоріння – усний твір 3. Читання – читання мовчки 4. Письмо – письмовий переказ і диктант

(Гнаткович, Котусенко, Опачко 2022, 11).

У переліку видів робіт, запропонованому в методичних рекомендаціях, і згаданій «Дорожній карті», не вистачає творчих видів діяльності. Есе, що є обов'язковим у шкільному курсі української мови, відсутнє в цьому переліку для оцінювання. Уважаємо, що для оцінювання компетентності потрібні справді компетентнісні види робіт. І про це ще варто окремо дискутувати.

Оцінювання предметної компетентності в ліцях хоч і відбувається за попереднім державним стандартом, однак потребує сучасних підходів до системи оцінювання. Чіткі критерії, зрозумілі для всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів), – те, що нині особливо на часі.

Реформа НУШ хоч і реалізується нині в середній школі, однак наближається і до старшої – ліцеїв, які мають бути суто профільними.

Розглянемо основні критерії оцінювання сукупності робіт, які вважаємо необхідними для вивчення української мови в ліцеях:

1. Діалог/полілог

Традиційно усне діалогічне мовлення перевіряють у 5-9 класах. Пропонуємо в ліцеях продовжити оцінювання й цього виду діяльності, але в аспекті набуття практичних умінь і навичок вести ділові переговори, аргументувати власну думку перед опонентом, успішно дебатувати, презентувати себе та свої ідеї.

Оцінюючи діалогічне/полілогічне мовлення, варто звернути увагу на такі критерії:

- змістовність і логічність викладу думок;
- добір влучних і переконливих аргументів з метою відстоювання власної позиції;
- зіставлення різних поглядів, об'єктивний аналіз їх;
- застосування життєвого досвіду та практичних ситуацій;
- дотримання правил поведінки й мовного етикету;
- грамотне усне мовлення, правильна вимова відповідно до літературних норм.

2. Письмова взаємодія (різні види творчих робіт)

Розробляючи критерії оцінювання цієї групи результатів, варто враховувати такі аспекти:

- розуміння теми висловлювання, рівень розкриття її;
- добір і впорядкування необхідного матеріалу (епізод із власного життєвого досвіду, прочитаний або прослуханий текст, фрагмент із кінофільму чи художнього твору, побачений чи почутий твір мистецтва, дописи в соціальних мережах, коментарі різних людей тощо);
- трансформація наявної інформації залежно від мети висловлювання;
- аргументація власних думок, спростування помилкових доказів;

- дотримання структури тексту й логічної послідовності;
- наявність власного стилю або ж відповідність особливостям певного жанру;

- грамотний виклад власних думок із виявленням різноманітних лексичних та граматичних засобів.

3. Робота з текстами різних видів

Оцінювання компетентності на уроках української мови має передбачати вміння здобувачів освіти працювати з різними видами текстів. Завдання PISA (Програми міжнародного оцінювання учнів) і тести останніх років українського ЗНО (Зовнішнього незалежного оцінювання) перевіряють уміння учнів та учениць розуміти й аналізувати різну текстову інформацію. Окрім традиційних фрагментів із художніх творів, усе більше – текстів публіцистичного стилю. Серед них – дописи в соцмережах і блогах, коментарі різних людей, публічні виступи, новини з різних джерел. З огляду на компетентнісний потенціал сучасної освіти учні й учениці повинні вміти розуміти й текстову інформацію, оформлену графічно чи візуалізовано. Схеми, таблиці, інструкції, графіки, вказівники – це теж текстова інформація, яка потребує розуміння, а часом – і створення. Тож робота з текстами різних жанрів і стилів, на нашу думку, є важливою для розвитку предметної та ключових компетентностей. Серед критеріїв оцінювання завдань, що передбачають роботу з різноманітними текстами, важливо визначити такі:

- розуміння змісту текстів і стильових особливостей їх;
- об'єктивне зіставлення та аналіз прочитаної/побаченої/почутої інформації;
- критичне осмислення інформації, розрізнення фактів і «фейків» (застосування основ медіаграмотності);
- змістовність і композиційне оформлення відповідей на запитання щодо різнотипних текстів;

- вміння трансформувати текстову інформацію в графічну та навпаки;
- синтез інформації та створення майндкарт (інтелект-карт) тощо;
- дотримання норм літературної мови в процесі роботи з текстами.

Запропоновані аспекти для розроблення критеріїв оцінювання можуть стати орієнтирами для оцінювання компетентності з української мови в ліцеях. Хоча першочерговим і вирішальним має стати Державний стандарт профільної освіти, на появу якого чекає педагогічна спільнота.

Отже, оцінювання компетентності з української мови учнів ліцеїв – комплексний процес, що ґрунтується на результатах навчання та критеріях для визначення рівня на певному освітньому етапі. За методичними рекомендаціями, оцінювання мовно-літературної галузі НУШ має відбуватися за чотирма групами результатів: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Реалізація цього підходу в оцінюванні потребує компетентнісної спрямованості, що базуватиметься не лише на знаннях і вміннях, а й життєвому досвіді, практичних ситуаціях, із різноманітним використанням творчих завдань.

Для оцінювання компетентності з української мови в ліцеях визначальними, на нашу думку, є діалог/полілог як форма ведення ділових переговорів; письмова взаємодія, що передбачає різні види творчих робіт; робота з текстом, яка навчає аналізувати й критично осмислювати текстову інформацію різних видів та стилів. Розроблення чітких критеріїв оцінювання з огляду на компетентнісний підхід – завдання, що потребує подальшого розроблення і практичної реалізації лінгводидактами та вчителями-практиками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнаткович Т., Котусенко О., Опачко О. (2022) Дорожня карта вчителя мовно-літературної галузі: інструментарії оцінювання, <http://zakinppo.org.ua>.

2. Горошкіна, О.М., Бондаренко, Н.В., Попова, Л.О. (2020) Методика компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ.
3. Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
4. Закон України «Про освіту» (2017). Режим доступу: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>
5. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). Режим доступу: <https://osvita.ua/legislation/law/2232/>
6. Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5-6 класів, які здобувають освіту відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти (2022). Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86195/

Петрик Олена

консультант Комунальної установи

«Центр професійного розвитку педагогічних працівників»

Переяславської міської ради

(Переяслав, Україна)

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах модернізації системи освіти зростають вимоги до особистісних і професійних якостей учителів-філологів. Адже сучасні педагоги є носіями змін у реалізації реформ. Одним із пріоритетів розвитку освіти, зазначеного у Концепції «Нова українська школа», є учитель нової формації, який перебуває в авангарді суспільних і освітніх перетворень, успішний, компетентний, вмотивований. Становлення педагога нової школи

як особистості та професіонала передбачає якісно новий рівень психолого-педагогічної культури, ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу, самовдосконалення.

Проблема професійного розвитку педагогічних працівників зумовила значну кількість розроблень теоретичних засад цього процесу з метою досягнення відповідності становлення й рівня професійного та особистісного розвитку вчителя сучасним потребам і запитам суспільства. Питання професійного розвитку сучасних педагогів розглянуто у працях Б. Ананьєва, І. Беха, Ю. Завалевського, В. Зелюка, М. Кириченка, В. Кременя, М. Лещенко, В. Мельника, І. Підласого, В. Рибалки, О. Огієнка.

У дослідженнях проблем професійного розвитку педагога сутність поняття визначено як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Варто зазначити також, що для позначення професійного розвитку вчителя у вітчизняних і зарубіжних наукових працях використовуються різні терміни, зокрема, розвиток вчителя (teacher development), розвиток кар'єри (career development), розвиток персоналу (staff development), розвиток людських ресурсів (human resource development), професійний розвиток (professional development), неперервна освіта (continuin geducation), освіта впродовж життя (lifelong learning), професійне становлення та інші.

Власне, розглядуване поняття сучасними дослідниками трактується таким чином:

«розвиток особистості вчителя у професійному контексті на основі накопичення досвіду та систематичного аналізу власної педагогічної діяльності» (А. Глетсорн);

система різних видів діяльності з метою підготовки вчителів до професійної діяльності, що включає початкову підготовку, програми введення у професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвиток в умовах діяльності в навчальному закладі. Така діяльність розвиває особистісні вміння й навички, знання, майстерність та інші характеристики

вчителя. Тобто професійний розвиток учителів – неперервний процес, що охоплює такі складові: початкову підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога (Дж. Шіренс);

професійний розвиток означає зріст, становлення, позитив, інтеграцію у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, проте головне – це активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його побудови і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії. Основною психологічною передумовою і формою реалізації професійного розвитку особистості є її професійна соціалізація (Л. Корнеєва).

Нова українська школа повинна формувати ціннісні ставлення й судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством.

Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці.

«Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Він – успішний учитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» (Концепція «Нова українська школа», 2016, 34).

Одним із найактуальніших завдань освіти є формування і розвиток компетентностей, які визначатимуть успішність учнів у повсякденному житті, охоплюючи як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із соціальним середовищем, так і самопочуття та самосприйняття особистості у мінливому соціумі. Задля того, щоб виконати ці

завдання, сучасному педагогу необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін та умов життя. А це можливе лише за наявності високого рівня професійної компетентності, розвинених професійних здібностей, неперервного професійного розвитку.

У процесі професійного розвитку педагога можна виділити такі стадії становлення особистості: самовизначення, самовираження, самореалізація. Саме на останній стадії формується життєва філософія людини, усвідомлюється сутність життя, утверджується суспільна позиція. У результаті суб'єкт, досягнувши професійної майстерності, гармонійно розвиває свою особистість. Професійний розвиток учителя української мови та літератури є основною умовою успішності його учнів. Саме тому дуже важливо філологам постійно професійно розвиватися та не «вигорати» у рутині повсякденних обов'язків.

Проблема розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури набуває особливої гостроти та актуальності ще й у зв'язку із подіями, які відбуваються сьогодні, зростанням значення української мови та літератури в житті, навчанні, діяльності людей, оскільки мова – не лише основний засіб спілкування, збереження і передачі знань, але й засіб вираження особистості в суспільному житті та професійній діяльності.

Учитель рідної мови та літератури, завжди був і залишається носієм загальнолюдських цінностей, високої культури, національно-патріотичної свідомості, самоідентифікації, глибоких філологічних знань, людського ідеалу. Відтак, знання української мови є тим фундаментом, на якому ґрунтується не лише весь освітній процес у школі, а й здійснюється виховання гідного національно-свідомого громадянина своєї держави.

Результатом процесу розвитку професійної компетентності вчителя української мови та літератури має бути позитивна динаміка фахової компетентності, яка виражається в підвищенні рівня психолого-педагогічних, методологічних, філологічних знань, умінь, навичок, особистісного

саморозвитку, творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин, мотиваційно-ціннісної світоглядної спрямованості.

Основні завдання професійної діяльності педагога полягають у створенні умов для гармонійного розвитку учнів, реалізації їхніх здібностей, можливостей і талантів. Задля цього учитель має усвідомлювати унікальність і неповторність кожного учня як особистості із властивими їй індивідуальними особливостями, враховувати складність, неоднозначність і суперечність процесу його становлення, а також свою відповідальність як фахівця, професіонала в контексті змін. Сучасний педагог має володіти різними стилями керівництва дитячим колективом і вміло застосовувати в конкретній ситуації відповідний рівень вимог. Як показує практика, найвищий результат навчання досягається там, де переважає демократичний стиль спілкування педагога з учнями.

Отже, професійний розвиток – це не тільки зростання та вдосконалення, а й руйнування та професійні деструкції, які характеризуються як зміни психологічної структури особистості в процесі педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денищук І. П. Особливості професійного розвитку педагога Нової української школи. *Імідж сучасного вчителя*. №6 (201). 2021. С. 6–8.
2. Концепція Нової української школи <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Коваленко Л. В. Розвиток професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти. Методичний посібник. Суми: Ніко, 2017. 116 с.
4. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта*. 2016. Випуск №2 (29). С. 12–13.

5. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja: navchalno-metodichni materijali / za zag. red. N. M. Bibik. Kyiv: VD «Plejady», 2017. 206 s.

Пістряк Тамара

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: докт. філол. наук, доц. Левченко Т. М.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

ФОРМУВАННЯ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Розвиток сучасної освітньої системи має безліч запитань щодо змісту й організації навчання рідної мови, методичного забезпечення її викладання. Важливою проблемою сучасної лінгводидактики є пошук оптимальних шляхів зацікавлення учнів до навчання, спонукання до творчості, підвищення розумової активності.

Сучасні заклади загальної середньої освіти мають бути орієнтовані на використання нових педагогічних технологій, з допомогою яких не просто поповнювались би знання й уміння учнів, а й розвивались такі їх якості, як пізнавальна активність, самостійність, вміння творчо розв'язувати навчальні і практичні завдання, вправи, вироблялися уміння практичного і творчого застосування здобутих знань. Отже, є потреба не лише в оновленні змісту мовної освіти, а й у визначенні нових підходів до організації навчального процесу.

Значною мірою, враховуючи висновки науковців і вчителів-практиків, реалізація цього завдання можлива за умови впровадження активних дидактичних методів навчання проблемного спрямування пошукового характеру, серед яких особливого значення набувають інформаційно-проблемний виклад, проблемно-пошуковий та дослідницький методи [2].

Проблемний підхід під час вивчення української мови передбачає використання пізнавальних завдань і запитань, спрямованих на активізацію розумової діяльності учнів, стимулювання їх до пошуку невідомого, збудження емоцій.

Найпоширенішим на уроках української мови є частково-пошуковий метод, який дає змогу учням вирішувати проблеми з допомогою вчителя. Вчитель створює й формулює проблему, намічає шляхи її розв'язання, допомагає перевірити правильність висновків. При застосуванні дослідницького методу учні повинні самостійно виконати поставлені проблемні завдання. Під час розв'язання проблеми учні засвоюють елементи наукового дослідження, формулювання теми дослідження, планування шляхів для її розв'язання, висування та перевірка гіпотез, обґрунтування висновків.

Учитель на уроці повинен постійно спонукати учнів до висловлення власної думки, створювати ситуації успіху задля зростання учнівської самооцінки, прагнути, щоб вони відчули себе в ролі дослідників, яким під силу розв'язати поставлене завдання, зробити «відкриття». «Круглі» столи, ігрові дебати, мозкові штурми, прес-конференції, уроки захисту знань та уроки-дослідження допоможуть створити ситуації невимушеного спілкування, умови для міжособистісного діалогу.

Отже, завдання вчителя – створити умови для саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти учнів, які з об'єкта виховання та навчання стають рівноправними партнерами й отримують ґрунтовні знання, що виникають на базі максимальної розумової активності.

Уроки-дослідження, на яких розв'язуються проблемні завдання, дають змогу активізувати та розвивати розумові та мовленнєві здібності учнів, їхнє мислення, пам'ять, привчають до уважності, спостережливості, відповідальності, формують культ знань. Такі форми роботи допомагають стимулювати розумові процеси.

Оскільки навчання, яке спирається не стільки на мислення, скільки на пам'ять школярів, не може задовольнити сучасні вимоги життя, то зрозуміло, що найбільший ефект принесуть уроки, на яких учні роблять власні відкриття. Робота з підручником, словниками, спеціальною літературою дає змогу учневі зазирнути в глиб явища, розповісти про нього своїм однокласникам. П'ятикласникам, наприклад, уже під силу з'ясувати походження того чи іншого фразеологізму; шестикласникам – провести самостійне спостереження-дослідження на тему: «Синтаксична роль дієслівних форм»; а семикласникам – встановити відсоток використання слів тих чи інших частин мови в різних стилях мовлення.

З метою пробудження в учнів більшого інтересу до того, про що розповідатиметься на уроці, перед розкриттям теми часто формулюється та чи інша проблема, розв'язати яку можна лише за умови свідомого засвоєння матеріалу. Така структура уроку привчає учнів до уважності, адже будь-яка деталь, кожне слово вчителя чи однокласника можуть стати поштовхом до розв'язання проблеми, школярі вчать порівнювати й аналізувати явища, робити висновки, формулювати та доводити власну думку, пізнавати світ.

Важливо пам'ятати, що проблемне запитання повинно бути такою мірою складним, щоб викликало потребу пошуку нового, і такою мірою доступним, щоб учень зрозумів його і міг самостійно шукати відповіді на нього. Тому проблемне запитання повинно бути логічно зв'язаним із попередньо засвоєним і новим матеріалом.

Скажімо, вивчаючи тему „Подвоєння приголосних”, пропонуємо п'ятикласникам провести мовознавче дослідження. Для цього створюємо проблемну ситуацію: з молодших класів вам, відомо, що якщо корінь слова закінчується, а суфікс починається таким же приголосним, то ці звуки подвоюються (стіна – стінний, осінь – осінній). Але чому немає подвоєння в таких словах, як «зелений», «юний», «синій»? Як вирішити цю проблему? (Ці прикметники не мають суфіксів, оскільки вони не утворилися від

іменників, а навпаки, іменники «зелень», «синь», «юнь» походять від них).

Подібним чином працюють десятикласники на уроці-дослідженні з української мови на тему: «Мова – невід’ємний і таємничий компонент людською буття», при цьому учні прагнуть розібратися, чому суспільство стає біднішим, втративши хоча б одну з багатьох своїх мов, чого воно в кінцевому результаті позбавляє себе? У ході заняття учні роблять міні-висновок: мова – це не просто набір звуків; мова – це генетичний код, мислення, темперамент, почуття; мова – це багата скарбниця і найдорожчий скарб; мова – це узагальнення людського досвіду.

Інколи вчителю, якщо учні не мають відповідного запасу потенційних знань для перетворення проблемної ситуації в проблему, доводиться користуватися проблемною доповіддю. Використовуючи риторичні запитання, зіставляючи та порівнюючи явища і факти, педагог сам розв’язує проблему, мотивує кожен крок, часткові узагальнюючи висновки.

У старших класах учні вже можуть писати курсові науково-дослідницькі роботи з мови, літератури, українознавства, фольклористики, зокрема на різноманітну тематику. Навчитися працювати з книгою, розширювати свій кругозір, робити висновки – ось основні завдання науково-дослідної роботи, це ще один засіб формування й розкриття особистості.

Отже, проблемний шлях дослідження мовних одиниць створює справжні передумови для гармонійного поєднання емоційного та інтелектуального сприйняття навчального матеріалу. Важливою ознакою такого способу навчання є активність та співпраця вчителя та учнів через спільне висування гіпотез та перевірку їхньої вірогідності, що в підсумку впливає на формування і засвоєння нових знань.

ЛІТЕРАТУРА:

4. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназіях : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.

5. *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. Київ: Ленвіт, 2009. 400 с.*

6. *Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2000. 371 с.*

Приймачок Оксана

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Волинський національний університет

імені Лесі Українки

(Луцьк, Україна)

ІНТЕГРОВАНІ ТЕМИ В КУРСІ «ВСТУП ДО ЗАГАЛЬНОГО І СЛОВ'ЯНСЬКОГО МОВОЗНАВСТВА»

Здобувачі освіти бакалаврського рівня спеціальності 035 «Філологія» освітньо-професійної програми «Мова та література (польська). Переклад» у Волинському національному університеті імені Лесі Українки (Луцьк, Україна) у першому семестрі вивчають нормативний освітній компонент «Вступ до загального і слов'янського мовознавства». Ця навчальна дисципліна покликана забезпечити формування визначених освітньою програмою конкретних фахових компетентностей, як-от: усвідомлення структури філологічної науки та її теоретичних основ; здатність використовувати в професійній діяльності знання про мову як особливу знакову систему, її природу, функції, рівні; здатність до збирання, систематизації та інтерпретації мовних, літературних, фольклорних текстів, інтерпретації та перекладу тексту. Згідно з навчальними планами до 2021

року студенти-першокурсники опановували дві дисципліни («Вступ до мовознавства» та «Вступ до слов'янської філології»), тому постала потреба інтегрувати (де це можливо і доцільно) окремі теми з двох суміжних галузей науки – загального і слов'янського мовознавства.

Ідея міжпредметної інтеграції не нова, але можливості для її реалізації фактично необмежені. У методичній літературі описано кілька основних різновидів такого інтегрування навчальної діяльності: 1) мультидисциплінарна інтеграція; 2) міждисциплінарна інтеграція; 3) трансдисциплінарна інтеграція (коли процес навчання поєднано з реальними життєвими ситуаціями). У нашому випадку споріднених предметом і об'єктом свого вивчення дисциплін (мовознавство загальне і слов'янське) варто говорити про міждисциплінарну інтеграцію, яка має на меті, окрім економії навчального часу, об'єднання в одне ціле окремих частин (тем), відображених у різних науках і, відповідно, в різних навчальних предметах. Це дасть можливість здобувачам освіти комплексно сприймати певні закони, ідеї, концепції, збагачуватися інформаційно та емоційно.

Найчастіше підставою для інтеграції в умовах неможливості ізольованого викладання предметів стає пошук спільних тем, подібних предметів та об'єктів дослідження, фактичний матеріал, який слугує доказовою базою для ілюстрації провідних теоретичних положень тощо. Достатньо ознайомитися з основною проблематикою курсу «Вступ до мовознавства» (Кочерган, 2014, 9), щоб усвідомити можливість спроектувати її й на вивчення слов'янського мовознавства. Оскільки слов'янське мовознавство співвідноситься із загальним як частина з цілим, то варто це відразу продемонструвати в першій темі «Мовознавство як наука». Ознайомлюючи здобувачів освіти з такими методами дослідження мови, як порівняльно-історичний та зіставний, вводимо поняття споріднених і неспоріднених мов, мови-основи чи прамови для групи слов'янських мов,

історичної реконструкції праформ, спільних і відмінних мовних рис (достатньо на матеріалі української, польської та англійської мов).

Чимало моментів інтегрального характеру має тема «Мова і суспільство». Говорячи про мову як суспільне явище і розкриваючи поняття мовної політики і мовної ситуації, яка виникає в суспільстві внаслідок конкретних урядових заходів, говоримо про те, що держава може стимулювати розвиток багатомовності (якщо вона не стає загрозливим фактором для державної безпеки) або звужувати функціонування мов національних меншин, нерідко доводячи їх до повного вимирання. Наприклад, через онімечення у XVIII ст. зникла полабська мова; функції сучасних верхньолужицької і нижньолужицької мов обмежені фактично побутовим спілкуванням. Політика тотальної русифікації в Російській імперії XIX ст. і в СРСР в XX ст. призвела до знищення десятків мов корінних неслов'янських народів і до обмеження використання національних мов (наріч, за визначенням тогочасної офіційної науки) українців і білорусів. І навпаки, національно-визвольний рух, розпад імперій і поява суверенних держав сприяють закріпленню колишніх мов національних меншин і навіть територіальних діалектів у функції офіційних мов (про що зазначено в конституціях новостворених держав). Так, тепер ідеться про окремі сербську, хорватську, чорногорську, боснійську мови, що стало результатом процесу диференціації колишньої сербсько-хорватської мови з її численними територіальними різновидами. До речі, територіальний поділ мови (тобто наявність територіальних діалектів) теж має суспільний характер і може бути успішно продемонстрована на слов'янському мовному ґрунті. Оскільки мовознавці (з об'єктивних і суб'єктивних причин) досі не напрацювали чіткої схеми розрізнення територіального діалекту й окремої мови, наріччя і говірки, то відкритим залишається питання і кількості наріч / говорів живих слов'янських мов, і їхніх назв, і чітких меж поширення. Наприклад, до переліку територіальних різновидів польської мови одні вчені вводять

кашубську групу говорів, а інші (зокрема О. Дуліченко) вважають кашубську автономною слов'янською мікромовою. Так само одні славісти вважають окремою мікромовою мову русинів, які компактно проживають в Україні на Закарпатті, у Словаччині, Сербії, Хорватії, а інші називають русинський (лемківський) говір частиною закарпатського діалекту української мови (Лучик, 2013, 242–243).

Тема «Закономірності розвитку мов» передбачає з'ясування зовнішніх і внутрішніх причин зміни мов у часі й просторі, зникнення одних мов і появу інших. Окрім загальновідомих фактів, можна навести історію зниклої полабської мови; досить показовим прикладом є звуження функцій білоруської мови в Республіці Білорусь, яка фактично не використовує її як державну, що суперечить конституції. Ще одним цікавим моментом для демонстрації теорії мовних контактів, коли відбувається схрещення мов і, як наслідок, поява нової мови, є факти контактування мов Балканського півострова. У результаті тривалої взаємодії з'явилися сучасні болгарська мова з тюркським суперстратом, македонська мова з грецьким адстратом, словенська мова з романо-германським адстратом.

Інтеграція тем зі слов'янського та загального мовознавства дозволяє при вивченні «Генеалогічної класифікації мов» повніше і на ширшому тлі схарактеризувати слов'янську групу в складі індоєвропейської мовної сім'ї. Зазвичай подають традиційний, базований на географічних показниках поділ слов'янських мов на східну, західну й південну підгрупи. Однак існують інші критерії й сучасніші підходи, найцікавішим з яких можна вважати концепцію українського славіста О. Царука (Царук, 1998), яка багатьма моментами перегукується з поглядами патріарха слов'янської філології Й. Добровського.

Типологічну класифікацію мов світу теж неможливо продемонструвати без славістичних даних. Так, вивчаючи флективні мови аналітичного типу, окрім англійської, наводимо факти болгарської і македонської мов, які внаслідок тривалих контактів з неслов'янськими мовами втратили

відмінювання, а отже, становлять протиприкладом всім іншим флексивним слов'янським мовам синтетичного типу.

Ще одна цікава можливість для міждисциплінарної інтеграції – тема «Виникнення й розвиток письма». Опанувавши передумови виникнення писемності в суспільстві, етапи й форми розвитку графіки, зручно детальніше зупинитися на різновидах фонографічного письма, а особливо буквено-звукового, алфавітного, започаткованого давніми греками і згодом видозміненого для потреб слов'янських мов(т. зв. кирилиця). Тут доречно згадати і про старослов'янську мову як першу літературно-писемну мову всіх слов'янських народів.

Отже, поява інтегрованих тем та дисциплін викликана не лише потребою економії часових чи просторових ресурсів. Загальна гуманітаризація сучасної освіти, тенденції переходу від предметно-змістового принципу засвоєння знань до усвідомлення цілісної картини світу, розвиток системного мислення здобувачів освіти при різновекторному вивченні найважливіших тем – далеко не повний перелік переваг дидактики інтегрованого навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 304 с.
2. Лучик В. В. Вступ до слов'янської філології: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2013. 344 с.
3. Царук О. Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні і граматичні параметри. Дніпропетровськ: Наука і освіта, 1998. 323 с.

Резнік Тетяна

аспірантка IV року навчання

Науковий керівник: докт. пед. наук, проф. Караман О.В

Київський столичний університет

імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна)

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЛІЦЕЇ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасній українській школі, власне, як і всьому українському суспільству, у складних умовах повномасштабного вторгнення Російської Федерації в Україну довелося швидко й ефективно налагоджувати не лише систему освіти, а й навіть звичайну комунікацію та взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. І якщо досвід організації навчання в онлайн-режимі (синхронному й асинхронному) школа вже мала протягом декількох років через карантинні обмеження, пов'язаними з пандемією COVID-19, то з новою фазою війни випробувані й уже звичні інструменти часто стали недоступними.

Мета статті – розглянути шляхи реалізації особистісно орієнтованого підходу на уроках української мови в ліцеї в умовах змішаного навчання.

Воєнні дії на території України не скасували реформ шкільної системи освіти, спрямованих на розвиток особистості учня, його індивідуального потенціалу. Особистісно орієнтований підхід у цьому контексті є надзвичайно актуальним. Попри те, що він відомий педагогічній практиці вже давно й разом з іншими підходами є одним із пріоритетних в організації освітнього процесу, як і будь-яка педагогічна традиція, зазнає змін, удосконалюється, осучаснюється. Йдеться не про те, що учень в доступній

формі повинен засвоїти інформацію в чітко визначеному нормативними документами обсязі, розвивати й удосконалювати індивідуальні вміння й навички, а про те, щоб здобути їх стільки й у такий спосіб, аби учень відчував себе гармонійною й цілісною особистістю, конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці та свідомим громадянином, патріотом своєї держави, здатним на осмислену участь в громадському житті держави. Шкільні уроки, зокрема й уроки української мови, покликані закласти поняття власної й чужої гідності кожного як один із основоположних принципів взаємоіснування, створювати сприятливі умови для самовизначення та самореалізації, сприяти розвитку інтересів і запитів кожного учня.

В умовах, коли основним завданням усіх учасників освітнього процесу є збереження життя й здоров'я, коли повноцінне й звичне відвідування школи часто стало неможливим, багато освітніх закладів прийняли рішення про організацію навчання в змішаному форматі (Пасічник та ін. 2021, 6). Для учнів ліцею це чудова можливість розвивати самостійність, відповідальність за власні знання, максимально реалізувати свій освітній потенціал та отримати новий досвід. Грамотнореалізований особистісно орієнтований підхід за таких умов не позбавить учнів компетентного супроводу з боку вчителя, а навпаки допоможе вибудувати індивідуальну освітню траєкторію кожного учня з максимальним усвідомленням своїх сильних сторін, виявленням моральних та професійних якостей.

Моделюючи навчальну стратегію за принципами особистісно орієнтованого підходу, учитель-словесник обов'язково повинен спочатку з'ясувати, у який спосіб можуть навчатися його учні та комунікувати з ним. Отримана інформація допоможе врахувати важливі чинники, зокрема такі: де перебувають учні (в Україні чи закордоном), чи мають вони можливість відвідувати школу, чи є доступ до якісного інтернет-з'єднання, чи дає змогу їхнє матеріально-технічне забезпечення повноцінно працювати онлайн,

долучаючись до відеоконференцій тощо. Відтак учитель може спрогнозувати, які види робіт та прийоми будуть ефективними й посильними для учнів, а які не варто використовувати.

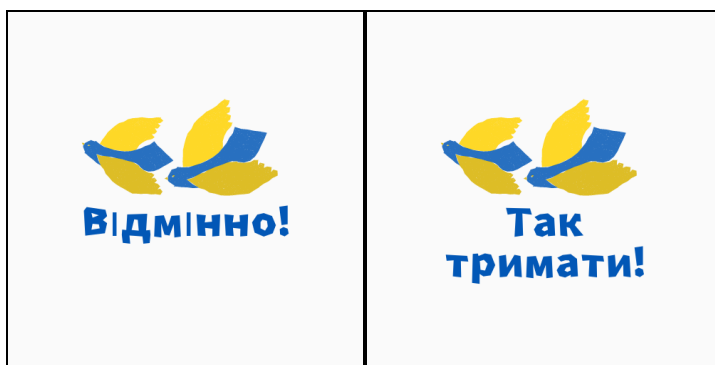
Практика переконує, що уроки української мови в ліцеї мають бути практико-орієнтованими. Безумовно, вивчення мовної теорії є надзвичайно важливим, але зосередження уваги більшою мірою на теорії позбавляє учнів можливості стати компетентними практиками в майбутньому. Для прикладу, у Концепції «Нова українська школа» уміння пов'язувати теорію з практикою визначено критерієм сформованості як ключових, так і предметної компетентностей. Саме тому доцільно використовувати проєктну діяльність, яка спрямована на розв'язання проблем, уміння виокремлювати найголовніше, працювати з інформацією, критично мислити, орієнтуватися як на процес, так і результат (Полінок 2018, 40).

Індивідуальне чи групове виконання проєктної роботи на актуальну тему вдосконалив уміння учнів працювати з різними джерелами інформації та ефективно систематизувати її, проявляти ініціативність та креативність в роботі, критично ставитися до почутого чи прочитаного. Наприклад, доречно запропонувати учням створити невеликий словник популярної діалектної лексики регіону, в якому вони перебувають (якщо учень є внутрішньо переміщеною особою), прослідкувати й творчо представити безеквівалентну лексику в українській та іноземній мові (якщо учень перебуває за кордоном), проаналізувати слова-новотвори війни, визначити їхню частиномовну належність, спосіб творення тощо. Завдання такого характеру не лише допоможуть перевірити знання мовної теорії, а й дадуть змогу учням відчувати неабияку популярність української мови сьогодення, її розвиток, зможуть усвідомити себе активними творцями своєї мови.

Важливим елементом особистісно орієнтованого підходу є зворотний зв'язок, який є показником не лише успішності й ефективності уроку загалом, а й фактором мотивації для здобувачів освіти. Учням усіх рівнів

шкільної освіти однаково важливо чути об'єктивну думку щодо своєї роботи та бути почутими з власними пропозиціями й рекомендаціями. Після повномасштабного вторгнення звичне спілкування порушилося, довелося налагоджувати різні канали комунікації. Учителю в цьому аспекті потрібно бути максимально відкритим, не обмежуватися лише корпоративною поштою, а й бути готовим до спілкування в соціальних мережах, месенджерах, бо часто це єдина можливість для учня бути залученим в освітню атмосферу. Крім того, навіть таку взаємодію можна використати з навчальною метою, наприклад, розробити правила ділового електронного спілкування, схарактеризувати лексику за сферою вживання, виявити наявність чи відсутність учнівського сленгу, мовних кліше, проаналізувати допущені помилки та виправити їх тощо.

Тісно пов'язаною зі зворотним зв'язком є проблема оцінювання учнів ліцею на уроках української мови. Попри те, що вони добре знайомі з 12-бальною шкалою, очевидно, що різка зміна в рівні оцінювання з огляду на зменшення навчальних успіхів з об'єктивних причин для окремих учнів може стати травматичним досвідом. Якщо учень перебуває закордоном, він може одночасно відвідувати 2 школи, місцеву й українську, що також впливає на стресостійкість. Крім того, не усі види робіт доцільно оцінювати за бальною системою, а психологиня Катерина Гольцберг на платформі «Спільно до навчання» взагалі рекомендує зараз не акцентувати на оцінках. Враховуючи те, що вчитель має академічну свободу в цьому плані, він може розробити власну систему оцінювання, визначити його критерії та форми. Наприклад, разом із 12-бальним оцінюванням творчих письмових робіт педагоги можуть користуватися для оцінювання окремих видів робіт словесно-візуальними оцінками, створеними за допомогою онлайн-редакторів (*Мал. 1, 2*):



(Мал.1)

(Мал. 2)

Особливо актуальними такі логотипи стануть під час онлайн-навчання, оскільки допоможуть коректно, мотиваційно та оригінально прокоментувати успіхи учнів і створити позитивну атмосферу на уроці.

Отже, побудова змішаного навчання на засадах особистісно орієнтованого підходу дає змогу не лише осучаснити уроки української мови в ліцеї, поєднуючи стандартні прийоми з інноваційними технологіями освітніх платформ, а й врахувати індивідуальні потреби учнів, прослідкувати їхній навчальний поступ та змотивувати до подальшого поглибленого вивчення української мови.

ЛІТЕРАТУРА

Пасічник, О., Єлфімова, Ю., Чушак, Х., & Шинаровська, О. (2021). *Змішане навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Навчально-методичний посібник.*

Поліноч, О. (2018). *Формування граматичної компетентності учнів 10 класу з використанням методу проектів у процесі навчання української мови [Дис. канд. пед. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка]. Інституційний репозиторій Київського університету імені Бориса Грінченка.*

Сім'яниста Валентина

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Довбня Л. Е.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

Хоменко Віта

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Довбня Л. Е.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ГІМНАЗІЯХ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Російська агресія в Україні поставила суспільство на порозі глобальних викликів у різних сферах буття. У цьому ракурсі сьогодні гостро, як ніколи раніше, постала проблема збереження навчального процесу в закладах різних рівнів, зокрема й у гімназіях нового типу, де значна увага приділяється вивченню української мови.

Сучасний український етномовний простір за велінням часу розширюється, і заклади загальної середньої освіти мають стрімко реагувати на цей факт, оскільки мова є одним із найважливіших державотворчих складників. З огляду на це слід приділити значну увагу питанням вивчення української мови в гімназіях нового типу, що з'явилися 2022 року.

В українській лінгводидактичній науці створене вагоме підґрунтя для прикладного втілення актуальних проблем опанування учнями державної мови, представлене зокрема у працях відомих учених сучасності: Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, С. Омельчука,

М. Блажко та ін. Водночас слід зазначити, що сучасні реалії спричиняють серйозні трансформації освітнього процесу, викликані вимушеним переходом на дистанційну форму навчання. І тут уже практика йде попереду теорії, оскільки готує значний матеріал для теоретичних узагальнень і висновків. Певні напрацювання вже створені вчителями-філологами впродовж двох попередніх років, коли перехід на віддалене навчання зумовлювався стрімким поширенням інфекційної хвороби COVID-19.

«2020–2022 роки – етап корегування й оновлення підходів, принципів, методів, прийомів, засобів навчання і форм організації навчальних занять, пов'язаних з такими викликами сьогодення, як: пандемія коронавірусної хвороби, робота у віддаленому доступі, використання дистанційних технологій тощо. Досить виразно в українській лінгводидактиці ковідного періоду (як, до речі, і в інших предметних методиках) сформувалася тенденція, коли практика застосування змішаного й дистанційного навчання української мови на різних рівнях здобуття освіти випереджає лінгводидактичну теорію» (Омельчук 2022, 11).

У період загрози життю і здоров'ю учнів через російську агресію в Україні навчання в гімназіях нового типу знову перейшло в дистанційний формат. Учителі української мови і літератури опинилися перед новими викликами. Однак, попри низку проблем як технічного, так і психолого-педагогічного характеру, вони долають труднощі, використовуючи низку інтернет-платформ і ресурсів. «Для онлайн-зустрічей з учнями в режимі реального часу є Zoom, Bigbluebutton, GoogleHangoutsMeet, Microsoft Teams, FacebookLive, InstagramLive, WiziQ, Periscope, Skype тощо. Для передавання навчальних матеріалів можна використовувати відео з різних веб-сайтів (YouTube, Vimeo, NationalGeographic) чи записане власноруч на камеру смартфона або з екрана комп'ютера за допомогою

різноманітних програм, зокрема, Screencast-O-Matic, FreeCam, Edpuzzle. При створенні тестів стануть у нагоді LearningApps, Kubbu, Quizlet, H5P, Vaamboozle, Crosswordlades, Edpuzzle» (Довбня 2020, 45).

Широкий спектр цифрових інструментів (Classtime, Formative, Wizer, Testmoz, Quizalize) може бути застосований для моніторингу навчальних досягнень учнів з української мови. Забезпечувати ж зворотний зв'язок у системі «учень-учитель» доцільно за допомогою сервісів GoogleForm, Quizizz, Kahoot, Wordwall.

При вивченні української мови онлайнове навчання може здійснюватися на платформі GoogleClassroom, GoogleSites, Edmodo, Moodle, GoogleDrive або будь-якій іншій, яка буде зручною для комунікантів. Звичайну шкільну дошку замінить віртуальна біла дошка, на якій можна працювати всім класом і зберігати результати у вигляді презентації чи відео. Це можуть бути Idroo, PixiClip, Sketchlot, Stoodle, Twiddla, Classroomscreen.

Нині без використання онлайн-технологій неможливо здійснювати навчальний процес. Учителі української мови і літератури контактують з учнями гімназій за допомогою різноманітних цифрових інструментів: надсилають завдання і вправи та отримують виконані роботи, для великої аудиторії організують синхронну діяльність, яка є ефективною, оскільки передбачає повну взаємодію учасників навчального процесу, у т. ч. – можливість додаткових пояснень, виправлень, коментарів тощо. Окрім того, такі технології надають змогу зберігати записи проведених уроків, до яких учень за потреби може звернутися для повторного перегляду і прослуховування матеріалу чи для ознайомлення з ним за умови, якщо з певних причин він не зміг бути присутнім

на уроці. І все ж таки слід пам'ятати, що ефективність інтерактивних занять з української мови набагато вища, аніж ефективність готових заздалегідь записаних відеоматеріалів.

При організації дистанційного навчання слід брати до уваги, що учні, які офлайн не працювали в класі, навряд чи запрацюють при зміні умов. З огляду на це варто застосовувати індивідуальний підхід, особливо з метою об'єктивного оцінювання знань, умінь та навичок з української мови, оскільки в користуванні учня завжди є підручник чи Google, а також відповіді однокласників у спільному чаті.

Саме результативністю формування в учнів мотивації до вивчення української мови визначатиметься педагогічний хист учителя за нових умов. Чи зуміє вчитель добре і зрозуміло для кожного учня гімназії пояснити новий матеріал, показати фонетичний аналіз чи розбір речення, виправити помилки, скорегувати розуміння навчальної теми, досягти ефективного зворотного онлайн-зв'язку, надати відчуття впевненості у власних силах, знайти той контент нового матеріалу, який зацікавить сучасного учня, знайти нові форми навчальної роботи або адаптувати наявні до новітніх технологій навчання, чи зуміє, а правильніше – чи захоче і зможе залишитися для учня цілодобовим помічником і консультантом? Нові виклики ставлять безліч запитань.

Нинішній учитель української мови і літератури має змінюватися, вибудовувати освітню траєкторію учнів, знати і вміти використовувати різні цифрові інструменти для досягнення триєдиної мети онлайн-уроку з української мови: дидактичної, виховної, розвивальної.

Перед сучасним учителем-філологом постала низка проблем: методичні (відсутні методики проведення дистанційного навчання), організаційні (існує потреба в опануванні різних технічних пристроїв і цифрових інструментів), технічні (не всі учні забезпечені якісним Інтернетом, сучасними смартфонами, комп'ютерами та допоміжним обладнанням для запису звуку чи відео; санітарно-гігієнічні (немає рекомендацій щодо тривалості уроків, не досліджений вплив надмірного застосування гаджетів на здоров'я) тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довбня, Л.Е., Довбня, П.І. (2020). Специфіка навчального процесу в умовах пандемії COVID-19. *Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути [зб. наук. пр.]*: матеріали III міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 15 квітня 2020 р.). Київ, 43-47.
2. Методичні рекомендації щодо використання тестових технологій у процесі вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах / уклад. В. Федоренко, Л. Коваленко; лист Міністерства освіти і науки України від 29.12.2006 р. №1/9-795. URL: <https://www.zakon-i-normativ.info/index.php/component/lica/?href=0&view=text&base=1&id=337243&menu=467731>
3. Омельчук, С.А. (2022). Етапи розвитку української лінгводидактики за часів незалежності України. *Педагогічні науки*. Вип. 98, 5-14.

Сколота Тетяна

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: докт. пед. наук, проф. Кулик О. Д.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

**ЕЛЕКТРОННИЙ ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ НА УРОК
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 10 КЛАСІ:
СТВОРЕННЯ, ВИКОРИСТАННЯ, ДОСТУП
(НА ПРИКЛАДІ ВЕБСЕРВІСІВ З ІНТЕРАКТИВНОЮ
ВЗАЄМОДІЄЮ)**

Інформаційні технології в сучасному світі розвиваються так швидко, що це не може не впливати на всі сфери нашого життя, зокрема й на освіту. Державна політика у сфері освіти, а також освітні стандарти нового покоління висувають нові вимоги до підготовки як учнів, так і вчителів, зокрема й учителів української мови. Одне з актуальних завдань освіти – це методичнограмотно, доцільно та ефективно використовувати дидактичні можливості нових технологій під час навчання української (державної) мови. Стрижневим у цьому процесі є учень, його мотиви, цілі навчання.

Процес навчання української мови поступово, але неухильно, стає електронним. Щодня мільйони українців використовують для навчання електронні освітні платформи, мобільні програми на своїх пристроях. І це – культура, що стрімко розвивається. Освітні проекти на електронних освітніх платформах зростають і мають великі перспективи.

У сучасній методиці навчання української мови вже є низка робіт, що стосуються електронного навчання. Г. Корицька описала шляхи розвитку шкільної мовної освіти в умовах електронного навчального середовища (Корицька, 2017). І. Хижняк досліджувала методичний потенціал підручника із мови й розвитку мовлення в системі засобів електронної лінгвометодики

для початкової школи (Хижняк, 2016). О. Кучерук студіювала формування лексичної компетентності учнів засобами комп'ютерних ігор у навчанні української мови (Кучерук, 2018). Ці та інші студії роблять важливий внесок у розумінні місця e-learning у навчанні української мови, проте, як і раніше, актуальною є проблема вибору педагогом ефективних освітніх платформ, мобільних застосунків для використання під час занять чи самостійної роботи. Найважливішим чинником ефективності інтернетних ресурсів є їх інформаційне наповнення, змістовна основа, тобто контент.

Під *e-learning* ми розуміємо навчання з використанням електронних засобів та технологій. Електронні освітні ресурси, доступні на смартфонах, у мобільному середовищі називають мобільним навчанням. Під мобільним навчанням (*m-learning*) ми розуміємо форму організації автономного та індивідуалізованого процесу навчання, де основною технологією є мобільні пристрої, за допомогою яких учні можуть формувати та вдосконалювати мовні та інші компетенції не лише під час занять у класі, а й у будь-який зручний для них час і в будь-якому місці.

Характерною рисою сучасного етапу електронного навчання (e-навчання, e-learning) у багатьох країнах є розробка проєктів щодо використання мобільних додатків у навчальному процесі. Мобільний додаток – це програмне забезпечення, базова частина якого встановлена на мобільному пристрої або може бути завантажена із вебмагазинів додатків (там само).

З плином часу змінюються не лише технології, а й методичні підходи до навчання. Теоретичні дослідження в педагогіці, психології, лінгводидактиці (Словник-довідник, 2015) слугували основою для оновлених потрактувань щодо підходів, технологій, методів, форм, засобів навчання, зокрема:

1. *Програмоване навчання* – робота за заданою програмою, якою передбачені дії як учнів, так і педагога (або навчального додатка, що замінює

педагога) (Словник-довідник, 2015, с. 206; у словникові потлумачено як метод навчання).

2. *Мультимедійне навчання* – комбінування різних форм представлення компютерної інформації на одному носіїві, наприклад, текстової, звукової та графічної, або анімації та відео (Словник-довідник, 2015, с. 165; у словникові потлумачено як засіб навчання).

3. *Особистісно орієнтоване навчання* – послідовне ставлення педагога до учня як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та суб'єкта виховної взаємодії (Словник-довідник, 2015, с. 165; у словникові потлумачено як підхід до навчання).

4. *Залучення до активної чи інтерактивної діяльності*. У електронному навчанні учень, виконуючи завдання, контролює свій процес навчання та сам приймає рішення (Словник-довідник, 2015, с. 98; у словникові потлумачено як інтерактивна технологія навчання).

5. *Гейміфікація (gamefication)* – використання ігрових елементів в неігрових процесах. Гейміфікація відрізняється від відомих ігрових форм у традиційній освіті. Основна її відмінність у тому, що реальність залишається реальністю і не перетворюється на гру, учень лише використовує ігрові настанови під час роботи з цією реальністю, зокрема, вивчення мови (Ткаченко, 2015).

Усі ці різновиди навчання (чи як їх називають у традиційній (очній) методиці навчання української мови – підходи, технології, методи, форми, засоби навчання) використовують у навчальних інтернетних ресурсах.

Існує значна кількість програм для навчання української мови, але не всі додатки якісні, такі, що відповідають цілям та завданням навчання здобувачів освіти. Окрім того, є програми, орієнтовані на різні аспекти навчання мови. Спираючись на різновиди навчання, зазначені вище, мобільні навчальні програми можна умовно розділити на групи за пріоритетним аспектом навчання:

1. *Професійні мультимедійні програми* – мультимедіа (тексти, зображення, аудіоматеріали, багато автентичних навчальних відеоматеріалів), що дають можливість покращити слухове сприйняття мови, розібратися в граматиці та поповнити словниковий запас.

2. *Мовні соціальні мережі* – мовний обмін. Наприклад, персональні сайти, блоги мовознавців, групи в соціальних мережах, де можна поставити будь-яке питання та отримати відповідь фахівця. Інші користувачі можуть перевіряти ваш текст і робити коментарі. Можна надсилати й аудіозаписи для перевірки вимови.

3. *Інтерактивні програми*. Інтерактивні – отже, засновані на взаємодії, тобто кожен запит учня викликає негайну дію додатку у відповідь.

Спільним у навчанні за допомогою мобільних додатків є гейміфікація, яка сприяє підвищенню мотивації учнів, зацікавленості у навчанні. Інтерактивні програми можна поділити на програми для вивчення лексики, граматики та комплексні програми (у комплексі вивчаються всі аспекти мови з використанням різних видів мовної діяльності).

Існують різні варіанти того, як можна використовувати сучасні технології e-learning на уроках української мови: пошук потрібної інформації в інтернеті, перегляд фільмів, робота зі спеціальними сайтами, використання різноманітних навчальних ігор та програм. Сучасні педагогічні технології допомагають вибрати такий підхід у навчанні, який забезпечить можливість індивідуального навчання з огляду на здібності учнів. До прикладу, ознайомлення з навчальними комп'ютерними програмами, спонукає змінити своє ставлення до навчання української мови в закладах середньої освіти. Різноманітність видів діяльності та тем, захопливість, яскравість електронних підручників викликають інтерес в учнів. навчальні програми, наявні на сьогодні, дають можливість виводити всю інформацію у вигляді тексту, відео та звуку. Е-навчання, по-перше, дає можливість організувати самостійні дії

кожного учня, по-друге, реалізує парну та групову роботу під керівництвом викладача й багато іншого.

Нині порівняно доступним та дуже результативним у навчанні української мови є застосування електронного підручника. Електронний підручник уможливорює реалізувати принципи як індивідуального, і диференційованого підходів до навчання. Використовуючи електронний підручник, можна ефективно проводити тренаж та перевірку різних видів мовної діяльності, таких як аудіювання та читання, а також розвивати та формувати лексичні, граматичні, орфоепічні й інші навички учнів.

Електронний підручник – комп'ютерний, програмний педагогічний засіб. Він призначений для надання нової додаткової інформації, якої немає в друкованих виданнях. Слугує для індивідуального навчання, також уможливорює певною мірою тестувати вміння та знання учнів (Хижняк, 2016, с. 59).

Безліч сучасних педагогічних технологій, таких, як проектна методика, навчання у співпраці, використання новітніх інформаційних технологій, а також інтернетних ресурсів сприяють реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні, забезпечують диференціацію та індивідуалізацію навчання, враховуючи здібності учнів, рівня їх навчання, уподобань кожного. Ознайомлення з навчальними комп'ютерними програмами спонукає змінити ставлення кожного до навчання української мови в освітніх закладах.

Віднедавна часто піднімають питання про застосування нових інформаційних технологій. Це не лише сучасні технічні засоби, а й новий підхід до процесу навчання, нові форми викладання. Навчання української за допомогою вебсервісів з інтерактивною взаємодією викликає величезний інтерес в учнів. Інтегрування звичайного уроку з вебсервісами з інтерактивною взаємодією дає можливість вчителю частину своєї роботи перекласти на електронний пристрій. При цьому процес навчання стає більш цікавим та інтенсивним.

Незважаючи на зазначене вище, вебсервіси з інтерактивною взаємодією не можуть замінити вчителя, а можуть лише доповнити його.

Застосування вебсервісів з інтерактивною взаємодією та електронних підручників у навчанні української мови є досить широким: їх використовують для ознайомлення з різним мовним матеріалом та зразками висловлювань, а також з мовленнєвою діяльністю. Вони створюють оптимальні умови для нормального засвоєння різного програмового матеріалу: забезпечують достатнє посильне навантаження вправами та завданнями всіх учнів.

Найчастіше під час уроків української мови процес залучення учнів до усного мовлення з різних тем буває нецікавим. Під час використання на уроках елементів е-навчання це практично виключено, тому що наочність ситуації на екранах максимально наближена до реальності – зображення розмовляють, рухаються, ставлять запитання. Деякі вчителі й до сьогодні вважають, що урок у такому разі перетворюється з творчої роботи на щось розважальне. Ми не поділяємо їхню думку, оскільки вважаємо, що, щоб отримати хорошу оцінку під час роботи з е-засобами, кожному учневі доводиться працювати творчо. У всіх учнів є внутрішній мотив, спрямований на пізнавальну діяльність.

Оскільки для учнів 10-11-класів на сьогодні *електронних підручників не розроблено*, у дослідженні акцентуємо увагу на наявних, друкованих, підручниках та сучасних вебсервісах з інтерактивною взаємодією, які, переважно, мають мобільні версії, а отже, учні можуть їх використовувати на уроках, послуговуючись смартфонами. Таким чином учні разом із засвоєнням навчального матеріалу розвиватимуть інформаційно-комунікативну компетентність.

Проведемо порівняльний аналіз вебсервісів з інтерактивною взаємодією.

Існує значна кількість вебсервісів з інтерактивною взаємодією як для створення, так і для використання інтерактивних завдань. Вебсервіс – це будь-яке програмне забезпечення, доступне через мережу інтернет. Проведемо огляд найбільш затребуваних в Україні вебсервісів (табл. 3).

Таблиця 3

Порівняльні характеристики контенту вебсервісів для створення та використання інтерактивних завдань для навчання мови, зокрема й української

Характеристики	Duolingo	Learning Apps	Mondly
Функції	розвиток видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, лист, читання); формування й удосконалення мовних навичок (граматичних, лексичних)		
Види контенту (форми подачі матеріалу)	тексти, зображення, звук, інтерактивні завдання	тексти, зображення, звук, інтерактивні завдання, автентичні матеріали (відео, аудіо)	текст, зображення, звук, інтерактивні завдання, відео, соціальні мережі для перевірки завдань та спілкування
Типи завдань	переклад шляхом вибору лексичних одиниць із озвучуванням; переклад шляхом набору вручну; переклад шляхом вибору готових варіантів;	конструктор слів (збери слово з букв), конструктор фраз (збери фразу зі слів), словникові картки (пам'ятаю – не	зрозуміти слово, що вивчається, на слух у контексті, написати вручну почуту фразу, зібрати фразу зі слів, прослухати фразу і

	набір фрази лінгвістичних одиниць на слух; набір фрази на слух вручну (слухання у вибраному темпі) заповнення пропуску – вибір із лексичних одиниць; говоріння фрази з написаного	пам'ятаю), аудіювання, брейнштормінг (комплексне тренування з різних видів тренувань) – дається 5 слів, учень дізнається їхнє значення, звучання та тренує написання; й багато інших	вставити пропущене слово; завдання, пов'язані із соціальною мережею (носії мови виправляють вимову або письмо учня та дають коментарі)
Наявність теорії та підказок	є є	немає мало	мало є
Наявність словника	мало (є не всі вивчені слова із зображенням)	немає	є
Мотивація	статистика навчання, досягнення, змагальна результативність виконання завдань	досягнення, результативність виконання завдань	статистика навчання, досягнення, змагальна результативність виконання завдань
Вибір складності рівня	рівень обирається залежно від результатів вхідного тесту	рівень обирається самостійно	рівень обирається самостійно
Вивчення за планом	повністю	частково	повністю
Соціальна	наявність чату, де	немає	соціальна

мережа	можна спілкуватися з іншими учнями		мережа - виправлення іншими носіями мови
Переваги	зручний у використанні; індивідуальна траекторія; навчання залежно від помилок учня; опрацювання лексики з тем; корисні поради чи цікава інформація	траекторія навчання залежно від помилок учня; багатий лексичний, граматичний, навчальний мультимедійний та друкований матеріали	зрозуміла структура занять; діалоги озвучені носіями мови; можливість листуватися або говорити з носіями мови; у словнику зберігаються слова в контексті з озвученням; використовується відеоматеріал
Недоліки	відсутність теорії; вивчення граматики шляхом запам'ятовування фраз чи інтуїтивно; мікрофон не точно вловлює вимолені фрази; висловлення вважаються правильними тільки в вивченому	складний інтерфейс (багато розділів, іноді вони дублюються); є платний розширений контент (деякі граматичні тренування, значна	не вистачає пояснення висловлень, які трапляються в темах; немає повної інформації з граматики; безкоштовний контент обмежений; реклама

	варіанти; реклама	частина граматичних курсів)	
--	-------------------	-----------------------------------	--

З-поміж проаналізованих вебсервісів з інтерактивною взаємодією лише один – сервіс LearningApps – дає можливість вчителю *створювати* контент. Інші – лише використовувати завдання. Саме він є важливим для нашого дослідження.

Інтерактивний сервіс представлений 6 мовами, зокрема й українською. LearningApps є вповні безкоштовним як для створення, так і для використання готових вправ, від користувача потрібна лише реєстрація. Завдання, розроблені в цьому сервісі, можна інтегрувати на свої ресурси, а також надсилати учням, ділитися в соціальних мережах та зберігати в колекціях сайту та свого особистого облікового запису. Оскільки тема нашого дослідження передбачає формування інформаційно-комунікативної компетентності учнів 10 класів *з використанням елементів* e-learning на уроках української мови, а, як було зазначено електронних підручників з української мови для учнів 10-11 класів на сьогодні в закладах середньої освіти немає, вони в процесі розробки, на нашу думку, використання сервісу Learning Apps *Амена уроках* української мови можливе, необхідне, цікаве, корисне і скероване на формування означеної компетентності з опертям на вправи, наявні в підручниках друкованих. Про це детальніше в розділі третьому нашої магістерської роботи.

Отже, перевагами вебсервісів з інтерактивною взаємодією в e-learning на уроках української мови є: доступність у різних системах (iOS, Android, Windows); наявність офіційного сайту; безкоштовна установка програми на мобільний пристрій із вебмагазину, безоплатних (з рекламою), а також оплатних елементів (перед- післяплата); можливість хоча б частково

працювати автономно (без використання інтернету) або можливість зберегти результати подальшого продовження навчання автономно; інтерфейс українською мовою; затребуваність (за кількістю наявних користувачів).

ЛІТЕРАТУРА

1. Корицька Г. Шкільна мовна освіта в умовах розвитку електронного навчального середовища. *E-learning у теорії та практиці навчання суспільно-гуманітарних дисциплін*: колективна монографія, за заг. ред. Г. Корицької, Т. Путій. Івано-Франківськ, Україна: Симфонія форте, 2017. С. 40–54.

2. Кучерук О. Формування лексичної компетентності учнів засобами комп'ютерних ігор у навчанні української мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 63. № 1. С. 47–55.

3. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / колектив авторів за ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.

4. Хижняк І. Електронний підручник із мови й розвитку мовлення в системі засобів електронної лінгвометодики для початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016., Том 51. № 1. С. 57–66.

5. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 303–309.

Цимбал Вікторія

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Юрійчук Н. Д.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

РОЛЬ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЧИННИКІВ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ

Реформування освіти України активізувало пошук нових шляхів ефективної підготовки високоосвічених, інтелектуально розвинених випускників освітнього закладу, здатних репрезентувати себе у міжкультурному спілкуванні засобами мови як особистість; зумовило інтенсивне формування концептуальних засад національної системи освіти, апробацію сучасних підходів до засвоєння української мови. Розвиток мовної особистості набуває нового типу, а саме грамотної, здатної до толерантного міжкультурного спілкування, творчого мислення, відповідальної та дисциплінованої. Це створює доцільність врахування потреб конкретного учня щодо професійного й особистісного становлення, спрямування на можливу галузь його майбутньої діяльності, засвоєння ним культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнічної групи. Збільшення актуальності проблеми взаємодії мови, культури й соціуму детерміноване розширенням міжнародних контактів, високодинамічним освітньо-інформаційним обміном між представниками різних національних колективів.

Соціокультурним чинником формування мовної особистості вважаємо усвідомлення нею інтегративного зв'язку мови, культури та соціуму, що передбачатиме різномірне засвоєння культурних надбань людства і українців зокрема в історичному вимірі, аналіз впливу соціуму на розвиток мови й культури.

Я. Пономаренко зазначає, що «особистість зростає у соціумі і завжди піддається впливу соціокультури. ... Вся система цілеспрямованої діяльності соціальних суб'єктів має бути скерована на створення всебічних умов для формування особистості та самореалізації духовного потенціалу людини. ... Необхідно розуміти, що ... усі дії та вчинки людей, що живуть зараз, формують соціокультуру, в якій будуть жити майбутні покоління. І від цього залежатиме формування їх особистостей, а відтак залежатиме і розвиток та формування гармонійного суспільства» (Пономаренко, 2010, 4).

Засвоєння соціокультурного досвіду здійснюється на уроках української мови завдяки дотриманню вимог соціокультурної змістової лінії, що зазначені у діючих програмах, автори яких визначають її сутність, завдання і зміст:

- соціокультурна змістова лінія є інтегративною, реалізується в системі навчальних тем з етно-, соціолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвокраєзнавства, текстів і усних висловлювань, які віддзеркалюють національну культуру українського народу та подають кращі зразки світової культури та ін. Соціокультурна змістова лінія спрямовується на формування вмінь виконувати історико-культурологічні коментарі до національно-культурних лексем, проводити етно-, соціолінгвістичне дослідження, укладати етнолінгвістичні альбоми етнографічних районів України; вчити вилучати соціокультурну інформацію з різних джерел, опановувати різні способи збору, узагальнення, систематизування лінгвокультурної інформації, готувати тематичні екскурсії, зустрічі, олімпіади, вікторини, ігри, конкурси, укладати тематичний словник-тезаурус (Мацько, 2017, 3);

- соціокультурна змістова лінія покликана забезпечувати системність патріотичного, морального, естетичного виховання учнів, реалізовувати завдання соціалізації шкільної молоді, бути орієнтиром у спрямуванні навчання на оволодіння всіма ключовими компетентностями; соціокультурний компонент програми також визначає вектор формування

загальної культури учнів через ознайомлення їх із культурною спадщиною свого народу й світу, виховання патріотизму й моральності. Реалізації цих завдань сприятиме текстоцентричний підхід до навчання мови (Пентилюк, 2011, 45).

Реалізація такої лінії програми забезпечує соціокультурний розвиток мовної особистості учня.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб «привернути увагу учнів на вивчення й опис певного культурного простору через призму мови і дискурсу та культурний фон комунікативного простору. Таке навчання мови сприяє виявленню за допомогою й на основі мовного матеріалу базові опозиції культури, закріплені в мові й ті, що проявляються в дискурсі; відображені в «дзеркалі мови» і в ньому зафіксовані уявлення про окультурені людиною сфери; давні уявлення, що проявилися через призму мови і співвідносні з культурними архетипами» (Дороз, 2005, 85).

Слушною вважаємо думку науковців про важливість не тільки ознайомлення учнів із «національною лексикою» чи з «національно-культурними реаліями», а й забезпечення розуміння ними життя народу. Тому одна з проблем упровадження соціокультурного підходу – це добір лексичних одиниць як основи дидактичного матеріалу.

Заслуговує на увагу окреслення перспектив застосування концептного аналізу на уроках української мови. Для вивчення та використання видається залучення тих концептів, імена яких є згорнутими національно-культурними центрами, що набули повторення й інтерпретації в інших знакових системах (живопис, музика, скульптура), стали темою прислів'їв, приказок, поетичних і прозових народних текстів, є ядром фразеологізмів, а відтак дають можливість сформулювати повне уявлення про національну картину світу. Робота з концептом сприяє реалізації всіх змістових ліній шкільного курсу української мови, має великий виховний і розвивальний потенціал.

Найбільш цікавою, з погляду реалізації мети мовної освіти, видається робота з художнім концептом, який, з одного боку, є текстом, а з іншого – носієм лінгвокультурологічної особистісної інформації. Культурний (художній) концепт на сьогодні постає згорнутим текстом, культурносеміотичним феноменом, у якому поєднано архітипічні та міфопоетичні параметри, а також культурно-історичні знання про текст. Зміст художніх концептів, притаманних тому чи тому майстру слова, зумовлений особливостями його світогляду, художньо-образного світосприймання й індивідуально-авторської картини світу.

Зазначену методичну модель можна змінювати шляхом вилучення або доповнення окремих пунктів іншими. Робота над соціокультурною тематикою, особливості програми та підручників передбачають поглиблену роботу з текстом упродовж кількох уроків вивчення матеріалу з мови та побудову власних висловлювань соціокультурної тематики на уроках розвитку мовлення. Доречною є пропозиція науковців про посилення соціокультурного спрямування курсу української мови в ЗЗСО шляхом упровадження в освітній процес лінгвокраєзнавчого компонента.

Актуальною в сучасній дидактиці й лінгводидактиці є проблема формування полікультурної компетентності учнів. У дослідженнях науковців наголошено на великому значенні полікультурної компетентності для ефективної адаптації особистості в європейському освітньому просторі.

Отже, вагомим соціокультурним чинником формування мовної особистості є усвідомлення нею інтегративного зв'язку мови, культури та соціуму, що передбачає різнорівневе засвоєння культурних надбань людства загалом і українців зокрема в історичній ретроспективі, аналіз впливу соціуму на розвиток мови й культури. У такому сенсі видається перспективним не тільки ознайомлення учнів із «національною лексикою» або з «культурно-національними реаліями», а й наближення їх до розуміння життя народу. Загалом систематична робота з концептами сприяє реалізації

всіх змістових ліній чинної програми з української мови, відзначається потужним виховним і розвивальним потенціалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дороз В. Ф. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2005. 270 с.

2. Пономаренко Я. І. Соціокультурний контекст формування особистості. URL:

<http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPK/article/viewFile/9299/11540>

3. Українська мова 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Л. Мацько, Т. Груба, 492 О. Семенов, Т. Симоненко. Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України. 2017. № 12. С. 3–73.

4. Українська мова 10–11 класи: програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх закладів (з українською мовою навчання): рівень стандарту / уклад. М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна. Київ: Грамота, 2011. 48 с.

Юрійчук Наталія

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

В умовах соціальних змін в освіті пріоритетним стає оволодіння молодим поколінням здатністю аналізувати й оцінювати досягнення національної культури, орієнтуватися в етнокультурному просторі нації, усвідомлювати національні духовно-моральні основи життя українців. Нову генерацію молодих та свідомих українців зможе підготувати вчитель української мови та літератури, у якого чітко сформовані професійні компетентності, зокрема етнокультурна.

«Актуальним завданням освіти є збереження кожним представником української нації своєї етнокультурної ідентичності, усвідомлення значущості власних етнонаціональних цінностей серед світових тощо. Йдеться про обізнаність сучасної молоді з досягненнями національної культури, орієнтування в етнокультурному просторі, усвідомлення духовно-моральних основ людського буття. Висококультурного, національно-мовного школяра підготує той учитель, у котрого сформовані необхідні професійні компетентності» (Юрійчук, 2021, 5).

Дослідженням проблеми етнокультурної компетентності займалася низка вчених, зокрема: О. Гуренко, Т. Дяченко, Я. Журецький, Т. Зякун, І. Лебідь, Н. Коршунова, О. Семенов, Н. Лисенко, О. Отич, Н. Сідельник, Н. Онищенко, О. Комаровська, Л. Дудікова, Л. Куненко, Т. Соколенко, П. Фриз, Л. Соляр, Ю. Руденко, В. Гончарук, А. Садохін, О. Гуренко, В.

Гаснюк, Л. Маєвська, Л. Агеєва, Л. Лічман, С. Федоров, Л. Яновська, М. Шульга та б. ін.

Проте не вирішеною частиною залишається упровадження етнокультурного компоненту в педагогічний процес закладів вищої освіти, методика формування етнокультурологічної компетентності особистості в системі професійного навчання тощо.

Етнокультурна компетентність має досить складну структуру та непростий механізм формування, що робить цей процес складним і довготривалим. Цей процес розглядається як отримання індивідом об'єктивних знань та уявлень щодо своєї етнічної культури, історії рідного краю, духовно-моральних цінностей і особливостей своєї нації (Косенко, 2008, 67).

Потреба у поглибленні інтересу до традицій рідного народу, духовної сфери зумовлена вимогами сучасного суспільства. На думку М.О. Шульги саме етнокультурна компетентність особистості дає змогу її представникові орієнтуватись у світі, будувати свою поведінку відповідно до своєї культури й одночасно відчувати її межі, закінчення і початок світу іншої культури тощо (Народознавча компетентність дітей та молоді, 2007, 45).

«Така компетентність формує правильне розуміння національних культур і повагу до них та дозволяє якісно взаємодіяти з представниками інших етносів, враховуючи особливості їхньої національної культури, характеру, традиційного способу життєдіяльності, релігії, етикету, та ставитися до них толерантно» (Юрійчук, 2021, 5).

Т. Дятленко порівнює етнокультурну компетентність особистості з повагою до національної історії, культури, з виявленням ціннісного ставлення до неї, із прагненням зберегти її унікальність (Дятленко, 2011, 72).

Г. Лозко трактує етнокультурну компетентність як здатність людини вільно орієнтуватися у світі значень культури свого етносу, вільно розуміти

мову («коди», «шифри») цієї етнокультури і вільно творити цією мовою (Лозко, 2001, 289).

Формування етнокультурної компетентності передбачає отримання майбутніми вчителями української мови і літератури знань про етнічну культуру, історію рідного краю, традиції, духовно-моральні цінності та ментальні особливості української нації.

Включення студентської молоді в систему цінностей суспільства передбачає формування громадянської культури. Введення компонентів громадянської культури в тематику предметів гуманітарного циклу дає змогу поєднати закономірності багатьох наук у одну світоглядну систему, оскільки духовність національної культури у системі професійної підготовки молоді є обов'язковою складовою.

Головним показником рівня сформованості особистості є її етнокультурна вихованість, високий рівень етнокультурної компетентності. Предмети гуманітарного циклу займають центральне місце у формуванні етнокультурної компетентності. Майбутній учитель української мови і літератури протягом освітнього процесу повинен бути спрямований на поглиблене вивчення культури, мови, історії, деонтології свого та інших етносів. Саме етнокультурне виховання забезпечує засвоєння зразків і цінностей національної культури, культурно-історичного, соціального досвіду своєї держави, формування відчуття приналежності та поваги до рідного краю .

«Майбутній учитель-філолог повинен уміти спрямовувати педагогічну діяльність на розвиток етнічної самосвідомості, що проявляється у спроможності ототожнювати себе з українським етносом та усвідомлювати своє етнічне «Я» як неповторне, унікальне явище» (Юрійчук, 2021, 5).

Таким чином, володіння етнокультурною компетентністю є необхідним елементом для майбутнього вчителя-філолога.

Формування етнокультурної компетентності передбачає оволодіння українською мовою, багатством її виражальних засобів; культурними надбаннями народу, національними знаннями про традиції, звичаї, духовні цінності, народні символи та обереги; усвідомлення себе носієм культури; вміння прищеплювати любов учнів до етнокультурних цінностей тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дятленко Т. Проблема формування етнокультурної компетенції старшокласників під час вивчення української літератури. *Матеріали конференції «Інновації як чинник суспільного розвитку: теорія та практика»*. 2011. С. 72–73.
2. Косенко Ю. Етнопедагогічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. Випуск XIX-XX. Івано-Франківськ, 2008. С. 67–74.
3. Лозко Г. С. Етнологія України. Філософсько-теоретичний та етнорелігієзнавчий аспект. Київ: АртЕк, 2001. 304 с.
4. Народознавча компетентність дітей та молоді: принципи та методи дослідження: *Збірник наукових праць*. За ред. проф. Н.В. Лисенко. Івано-Франківськ, 2007. 280 с.
5. Логвиненко В. М., Грицанюк В. В. Етнокультурна компетентність майбутніх фахівців соціальної роботи в контексті сучасних вимог до освітнього процесу. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Причорноморськ: Видавничий дім «Гельветика». Вип. 19. Т. 3. 2019. С. 106–110.
6. Юрійчук Н. Д. Етнокультурна компетентність майбутніх учителів-філологів у контексті сучасних вимог до освітнього процесу. *Herald pedagogiki. Naura I praktyka*. Warszawa. №63. 2021. С. 5–9.

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ УКРАЇНСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Бродюк Юлія

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української і зарубіжної літератури

та методики навчання

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

ПОЕТИКА ТВОРЕННЯ ХАРАКТЕРУ ПЕРСОНАЖА У МАЛІЙ ПРОЗІ КАТЕРИНИ МОТРИЧ

Творчість К. Мотрич належить до маловивченої сторінки української літератури другої половини ХХ ст. Письменниця дебютувала в жанрі новели й оповідання, зокрема збіркою «Соняхи» (1978), згодом з'явилися повісті та романи («Час найкоротшої тіні» (1982), «Перед храмом любові і болю» (1989), роману «Досвіток» (1987). «Ніч після сходу сонця» (2001)).

У вітчизняному письменстві фактично відсутній цілісний і завершений творчий портрет письменниці. Така ситуація зумовлена, на наш погляд, незначною кількістю досліджень, присвячених мистецьким пошукам К. Мотрич. Літературно-критична думка представлена в передмовах до книг письменниці та поодиноких розвідках у періодиці. Окремі спроби аналізу творчого доробку наявні в наукових розвідках сучасних літературознавців Г. Випасняк, Г. Новікової, Г. Онуфрик. Означені дослідники майже не розкривають жанрово-стильових особливостей прози К. Мотрич в аспектах тематики і проблематики, композиції, художнього моделювання характерів тощо.

Сучасне літературознавство, на думку Л. Король, «намагається осмислити постать людини з усіх аспектів відтворення її внутрішнього та

зовнішнього світів» (Король, 2014, 156). Важливе значення, за словами вченої, мають дослідження особистості в сприйнятті її іншими героями твору, реципієнтом та самим письменником. Л. Король акцентує на тому, що саме тема людини, її долі й життєвих шляхів є провідною серед вітчизняних письменників. Літературна наука прагне розкрити таємниці мислення людини (Король, 2014, 156)

Тематичні обрії ранніх новел К. Мотрич сягають рідного села, природи, де пройшло дитинство письменниці. Однак, як слушно відзначає М. Олійник, *«за всіма цими, здавалося б, зовнішніми, декоративними ознаками стоїть Людина. Людина в звичайному, буденному середовищі, у природній своїй колісці, без якої вона неможлива, неповноцінна, духовно бідна»* (Мотрич К., 1978, с. 5). Уже ранні твори письменниці прикметні її зацікавленням внутрішнім світом особистості. Через вчинки персонажів, їхні життєві принципи і переконання авторка зображає *«людське життя у найінтимніший мент, і з того, як людина себе при цьому поводить, видно її моральне лице, її чесність, високість чи нищість»* (Мотрич, 1978, 6).

Характер персонажів у ранніх творах К. Мотрич виражено насамперед через портрет та його деталі, автобіографічні елементи, внутрішні монологи, художні антропоніми тощо.

Портрет у новелах та оповіданнях К. Мотрич розкриває внутрішній світ героя через особливості його зовнішності, інтонації, тембру мовлення тощо. Важливе значення в розкритті характерів персонажів належить його різним видам.

У ранніх творах письменниці домінує статичний портрет, що здебільшого слугує описом зовнішності героя (*«приходила до нас сусідська тітка Варка. Вона була дебела і вся мовби налита силою і здоров'ям»* (Мотрич, 1978, 11); *«Леся побачила на білосніжній постелі ... діда, сухого, висхлого, як гілка на зрізаній вербі. Він був весь білий – сиве, сріблясте волосся, сива, ріденька борода, тільки очі були ясними і живими»* (Мотрич,

1978, 97). Інколи, змальовуючи портрети персонажів, авторка вдається до антитези. Так, наприклад, в оповіданні «Червневий грім» письменниця протиставляє злій і некрасивій дружині оповідача Ївзі, котра мала *«сухеньке темне обличчя»*, була *«хитра й підступна, як лисиця, жалька, як оса, і злюща, як осіння муха»* (Мотрич, 1978, 19) привабливу сусідку: *«Він неквапно переводив погляд з Маріїних рук на темно-каштанові коси, тугим пучком зібрані на потилиці, з її тонкого, майже дівочого стану на смагляве, аж золотисте обличчя, з м'яких гарних губ на рівній невеличкій ніс, чорні з вигином брови, вії, під якими були лагідні і водночас пекучі очі»* (Мотрич, 1978, 17). Змальовуючи селян, письменниця надає перевагу докладному, об'єктивізованому опису зовнішнього вигляду протагоністів. Лаконічністю фрази, виразністю деталі, особливою увагою до міміки, пантоміміки, динаміки мовлення, портретотворення К. Мотрич близьке до деталізованого портрета письменників-реалістів XIX ст.

Письменниця тяжіє також до відображення внутрішніх психічних станів персонажів у конкретних ситуаціях, що дає підстави говорити про більш місткий психологічний портрет, крізь який проступає внутрішнє життя героя. Особливістю портретотворення К. Мотрич виступає глибока спостережливість, уміння передати через зміни в зовнішньому вигляді персонажа його найтонші душевні порухи. Наприклад, в оповіданні «Горобина ніч» в образі лісника перед читачем постає вайлуватий, грубий і нечемний чоловік, котрий із відвертою неприязню ставить до людей: *«Він дивився на Олену довго, з якоюсь неприємною їй відвертістю. А потім сидів край столу, палив цигарку й мовчки слухав Олену з таким виразом на обличчі, ніби мова йшла не про нього, а про якісь давні й нецікаві йому події»* (Мотрич, 1978, 80). Через зовнішній вигляд чоловіка К. Мотрич передає його озлобленість: *«насмішкувато скрививши в посмішці вуста»*. Інколи елементи портрета подаються через суб'єктивне сприйняття одного персонажа іншим: *«З тривогою й гірким розчаруванням думала, що вже нічого не зможе*

зробити, аби хоч як-небудь викликати на розмову цього впертого лісника. ... Натомість з'являлася якась неприязнь до цього вайлуватого чоловіка, який тримався холодно, зверхньо» (Мотрич, 1978, 81).

Одним із улюблених засобів розкриття характеру героя для К. Мотрич є зображення поведінки, зовнішнього вигляду, почуттів персонажа у якийсь із переломних моментів життя. Так, в кульмінаційній точці сюжету характер лісника розкривається з іншого боку: *«Вона не вірила, що це той самий Андрій і це його, а не чийсь інший голос. Ніяк не могла збагнути, звідки взялося в цьому голосі стільки тепла і ніжності. ... Коли втомлювався, присідав і тримав дружину, як тримають немовлят. ... Зацілював Вірине обличчя, очі й шепотів бентежно й схвильовано» (Мотрич, 1978, 88).* Слід також зауважити, що важливу роль у портретній характеристиці героїв творів К. Мотрич відіграють елементи фізіогномічного малюнка, різноманітні зорові, слухові, дотикові, рухові та інші деталі, речі предметного світу тощо.

Важливим засобом характеристики персонажів виступає біблійний інтертекст, зреалізований у ранній творчості письменниці завдяки художнім антропонімам. На думку Г. Новікової, у ранніх творах К. Мотрич («Соняхи» та «Час найкоротшої тіні») біблійний інтертекст репрезентовано лише на текстуальному рівні у вигляді точкових цитат, ремінісцентних порівнянь, прислів'їв та приказок, у яких найчастіше добрі та злі сили представлені Богом та чортом, або сатаною. Приказки, прислів'я, прості згадування Бога та бісів у формі порівнянь і звертань виконують у текстах характеристичну функцію, описуючи зовнішність, внутрішні почуття персонажів, наприклад, для опису Савки з повісті «Нащадки сонця» використано порівняння за фізіологічними особливостями. Творчою особливістю письменниці, за словами Г. Новікової, є *«своєрідна характеристика персонажів зворотами типу: «біблійний вираз докору», «біблійний вираз щастя», які підкреслюють невимушеність, щирість, відвертість людини, про яку йдеться мова, та*

звернення до молитви (повість «Перед храмом любові і болю», роман «Ніч після сходу сонця»)) (Новікова, 2009, 15).

В оповіданні «Червневий грім» біблійна інтертекстуальність представлена художнім антропонімом «Марія». Героїня, як і Божа Матір, відзначає Г. Новікова, безвинно терпіла людський осуд і зневагу, виховуючи не своїх дітей, а племінників, мати яких загинула, а батько навіть не знав, що в нього є діти. *«Великим гріхом здавалася Михайлові її краса. Гріхом було й те, що вона невідомо з ким втекла з села і через рік повернулася з двома малесенькими близнятами. Хтось приліпив до неї лихе й дошкульне–Діва Марія. А з часом навіть куток, на якому вона жила, стали звати Дівин-Марійн куток»* (Мотрич, 1978, 18). Описуючи кохання Михайла до Марії, авторка використовує біблійний вислів «Євин гріх», натякаючи на гріховність подібного почуття одруженого чоловіка до самотньої молодої жінки.

Окреслити життєві принципи головного героя, виявити його домінуючі характеристики допомагає автобіографізм. Тонким ліризмом пройняті оповідання збірки, де йдеться про приїзд молодої дівчини із навчання до батьків. Із біографії письменниці відомо, що народилася вона в селі Василькові на Черкащині. Після закінчення школи вступила до Київського державного університету імені Т. Шевченка. Таким чином, авторкою майстерно розкрито утому міським життям, радість від поїздки до рідних. У таких оповіданнях як «Соняхи», «Вишневі мальви», «Тихий осінній світ».

Героїня по-новому відкриває для себе світ свого дитинства, його мешканців, з їхньої природньою сільською мудрістю, *«у яких ніколи нічого не болить, бо вони не люблять говорити про свої хвороби»* (Мотрич, 1978, 65). У творі «Монологи з щоденника» К. Мотрич завдяки внутрішньому мовленню героїні розкриває не лише її характер, але й трагедію, яка сталася в житті дівчини. Однією із найскладніших форм внутрішнього мовлення, зауважує В. Фащенко, є так звані «чисті» монологи, особливо асоціативні та

«діалогізовані», які відтворюють драматизм психічного стану персонажа. У них, на думку літературознавця, *«воєдино зливаються роздуми із споминами та мріями, слова рухаються стрімко і невпорядковано, віддаючись індивідуальним примхливим асоціаціям, відбиваючи природний хаос схвильованої психіки»* (Фащенко, 1977, 225). Оповідання, написане у формі щоденника, дозволяє авторці вдаватися до розлогіх ретроспекцій, роздумів та звертань. Цікаво, що монологи К. Мотрич наповнює уривками з поезій, наприклад, у щоденниковому записі від 28 вересня вона пише: *«А мені в ці дні не дає заснути твій голос: Згадаєш їжака, що я приніс, / І як вночі він бігав по кімнаті, / А вже роки, убогі і багаті, / Як сніг січневий, промайнуть навскіс. / Забудь ім'я, і голос, і слова, / Лише згадай, що серпень був, як вершиник...»* (Мотрич, 1978, 118). Внутрішні монологи в оповіданні – своєрідні філософські роздуми, які часом набувають сповідального характеру. Приміром, розмірковуючи про сенс свого буття, героїня відзначає: *«Ніщо мене так не хвилює, як рапсодія вечора, тиха течія звуків, яких торкається і твоє серце. Ти прозоріше бачиш прожиті тобою дні. Вони стають схожими на чисте, біле полотно. На тому полотні ти бачиш свої руки, бачиш те, що встигли вони зробити. Малюєш уявно – це добро, а ось це – зло... Вечір дозволяє людині бачити все, що встигли зробити її руки, чого торкнувся її розум і встигло пережити серце»* (Мотрич, 1978, 119).

Отже, творчість письменниці пронизана моральними мотивами. К. Мотрич ставить за мету проникнути в сутність характеру, збагнути природу вчинків, із яких мовби зіткана біографія героїв. Письменницю хвилює насамперед проблема моральності особистості, як, наприклад, в оповіданнях «Любисток у місячний вечір», «Червневий грім», «Пам'ять вербової сопілки» тощо. Увага авторки збірки «Соняхи» зосереджена на змалюванні життя звичайних сільських мешканців. Основним принципом художньої концепції людини в прозі К. Мотрич постає гуманізм. Збірка засвідчує захоплення письменниці красою, добром і навпаки – її органічну нетерпимість до зла.

Площиною, на якій втілено зв'язок художньої концепції людини з ідейно-тематичним спектром твору в оповіданнях К. Мотрич постає природа, на лоні якої душа людини відроджується.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басюк Л. Особливості вираження авторської концепції людини в оповіданнях В. Винниченка «Студент» та О. Маковея «Заробок на свята». URL : <http://ua.z-pdf.ru/7pedagogika/636747-1-1-basyuk-zdobuvach-krivorizkiy-derzhavniy-pedagogichniy-universitet-osoblivosti-virazhennya-avtorskoi-koncepcii-lyudini-o-po.php>.
2. Король Л. Антропоцентричність художнього твору як парадигма сучасного літературознавства. URL :<http://ecobio.nau.edu.ua/index.php/go/article/view/7947/9187>.
3. Марко В. Основа творчих шукань : художня концепція людини в сучасній українській рад. Літературі. Київ : Вища школа, 1987. 165 с.
4. Мотрич К. Соняхи. Київ : «Молодь», 1978. 128 с.
5. Новікова Г. А. Духовний потенціал творчості К. Мотрич крізь призму біблійного інтертексту. *Література. Фольклор. Проблеми поетики : зб. наук. праць*. Вип. 34. Ч. 2. Київ : Твімінтер, 2009. С. 187-192.
6. Романенко О. В. Концепція людини в українській літературі 20-х років (на матеріалі прози Г. Михайличенка, М. Хвильового, М. Івченка, В. Підмогильного) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.01 «Українська література» / О. В. Романенко. Київ, 2002. 23 с.
7. Фащенко В. В. Відкриття нового і діалектика почуттів. Київ : Видавництво художньої літератури «Дніпро», 1977. 250 с.

Козубенко Леонід

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри української і зарубіжної

літератури та методики навчання

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

**КОНЦЕПЦІЯ СВІТУ ДИТИНСТВА У ФІЛОСОФСЬКО-
АЛЕГОРИЧНІЙ КАЗЦІ А. ДЕ СЕНТ-ЕКЗЮПЕРІ
«МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ»**

Філософсько-алегорична казка А. де Сент-Екзюпері виявилася найбільш поетичним виразником ідей самого письменника. Образ Маленького принца він багато років виношував у своїх спогадах про щасливе дитинство, у мріях про новий світ людських взаємин, у глибинах душі і серця.

Сюжет цього твору традиційний для творчої манери митця. Пілот через неполадки в моторі змушений зробити посадку серед пустелі. Тут відбувається його казкова зустріч з маленьким хлопчиком з далекої планети. Покинувши свою батьківщину, на якій залишилася його улюблена квітка, Маленький принц мандрує по різних планетах і потрапляє на землю. З фантастикою зливається реальність, забарвлена ліризмом і сповнена глибоких розчарувань.

Маленький принц – дитина. Дитяче бачення світу приваблює своєю природністю і цнотливістю порівняно з дорослим, воно ще не сплюндроване бездуховністю і практицизмом. Мандруючи з планети на планету, принц зустрічається з дорослими людьми і бачить, що вони стають схожими більше на манекени, ніж на справжніх людей. Особливій чуйності принца на любов, людяність і доброту автор протиставляє черству заскорублість, ницість і меркантилізм дорослих, доводячи ці риси до гротеску [2].

Чванькуватий король, якого зустрічає Маленький принц на першій планеті, уособлює собою безглузду владу, прагматичне світобачення. Самолюбство, егоїзм зробили шанобливі на його планеті самотнім. На іншій планеті Маленький принц зустрічає пияка, якому годі вирватися з обіймів хворобливої пристрасті. «Діловий чоловік» за своїми цифрами, підрахунками навіть не помітив, як прийшов Маленький принц. Його життя не має сенсу і не приносить людям ніякої користі, та й міркує він майже так само, як той пияк.

Із усіх дорослих, яких відвідав Маленький принц, вирізняється лише ліхтарник, тому що він думає не тільки про себе. «Ці дорослі такі незвичайні люди», – твердить мандрівник, після того як відвідує планети [1, с. 47]. У чому ж полягає це дивацтво? Чи не в тому, що в марноті марнот, за цифрами, в облуді меркантилізму люди втратили справжні ідеали життя, забули про покликання Людини – творити добро і жити для інших людей.

Відповідь на запитання про збереження чистоти душі людини та збереження в ній дитячого ества автор вкладає в уста Лиса: «Найголовнішого очима не побачиш – лише серце бачить» [1, с. 72]. Тільки серце здатне побачити все те, що спотворює людину, її внутрішній світ. Бачити серцем – це творити добро, перебувати в любові до інших, відчувати розкіш людського спілкування і, зрештою, красу і велич самого життя.

Географ, який викликав розчарування у Маленького принца своїми безглуздими роздумами про вічне, радить йому відвідати планету Земля, яка «має добру славу» [1, с. 55]. Земля очаровує принца своїм прекрасним виглядом. А. де Сент-Екзюпері постає у творі як поет Землі, і його описи природи, захоплення її красою переростає в гімн Матері-Природі. Письменник тонко відчуває світ краси і уміє побачити прекрасне в найбуденнішій речі. І тільки люди серед цієї казково прекрасної природи не мають коріння, їх жене вітром, вітром великих швидкостей, шалених темпів доби атому і техніки, за якими люди забули виривати баобаби на своїй землі.

Баобаб – символ зла, бездуховності, що знищує все прекрасне в людині. З ним у творі пов'язана проблема спадкоємності поколінь: якщо люди не очистять свій дім від баобабів, то життя на Землі не стане. Розпізнати вчасно коріння баобабів і вирвати його – це обов'язок батьків перед дітьми, перед їхнім майбутнім.

Під час своїх мандрів по Землі Маленький принц зустрічає Змію. Її мудрість допомагає хлопчикові зрозуміти життя на Землі, де серед людей самотньо. Символічним у «Маленькому принці» є й образ Лиса. Він розкриває таємницю людського щастя Маленькому принцові. Вона полягає у відповідальності «за всіх, кого приручив ти» [1, с. 72]. Це провідна думка твору. Тільки в любові до ближнього і відповідальності за нього полягає покликання кожного. І тому Маленький принц повертається на свою планету, до покинутої примхливої троянди. «Я відповідальний за мою троянду», – говорить він, бо «віддав їй усю душу» [1, с. 72].

Певне місце у творі займає образ пілота. Він не визнав системи цінностей дорослого світу, вибрав небезпечну, ризиковану професію, повну пригод, у нього в кишені дитячі малюнки. Пілот дуже самотній у житті. Хоча він вже почав пристосовуватися до смаків та вимог дорослих: говорити про краватки, гольф і бридж. Співрозмовники були задоволені, що познайомилися з «розсудливою» людиною. Пілоту це загрожує тим, що він може втратити себе як особистість. Ще у дитинстві під моральним тиском дорослих він припинив малювати, а можливо, це було його покликанням, замкнувся у собі, перестав мріяти, зневірився у своїх силах. Іноді він поводить як дорослий. Зустріч Маленького принца і пілота не випадкова. Обоє в пустелі самотні, обоє сумують без друга, шукають його, хоча вже майже втратили надію знайти. Але доля нагородила їх за терпіння і наполегливість у пошуках дружби: їхня зустріч – і справжнє диво, і закономірність, і вища справедливість.

Маленький принц допоміг пілоту повернутися до себе, повірити у свої сили: пілот знову став малювати, він перестав почуватися самотнім – друг подарував йому все небо з зірками, що сміються.

Світ дитини і світ дорослих є далекими один від одного і між ними лежить велика прірва. Людина не може повернутися у своє дитинство, до витоків своєї духовності, але зберегти це дитинство з його щирістю, мрійливістю – її обов'язок. А. де Сент-Екзюпері вірить, що дорослі повернуть собі дитинство, своє минуле, щоб мати майбутнє.

Важливу роль для розуміння символіки і філософського змісту казки мають малюнки, які посилюють емоційне тло твору. Прості і ніжні, вони створені автором, щоб глибше розкрити внутрішній світ героя й оповідача, допомогти зрозуміти їхні помисли та мрії.

Отже, у філософсько-алегоричній казці А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц» концепція світу дитинства знайшла своє яскраве втілення у постаті Маленького принца. Головний герой твору уособлює людські якості, які надають зміст людському життю. У нього добре серце, розумний погляд на світ. Хлопчик працелюбний, стійкий у своїх симпатіях. У нього немає агресивних чи жадібних прагнень, він ще не зіпсований світом ділків та честолюбців. Маленький принц для А. де Сент-Екзюпері – це цілісна, чиста дитяча істота. Він втілює в собі вічну частинку душі, є образом, що дозволяє виявити в людині споконвічні загальнолюдські цінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антуан де Сент-Екзюпері. Маленький принц. Київ: Молодь, 1976. 96 с.
2. Болабольченко А. На п'єдесталах вічності: Біографічні нариси. Київ: Щек, 2010. 296 с.

Лебідь-Гребенюк Євгенія
кандидат філологічних наук,
науковий співробітник відділу шевченкознавства
Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України
(Київ, Україна)

«“Журнал” Тараса Шевченка як мемуарний текст»

У сучасному українському літературознавстві посилилася тенденція до об'єктивного і ґрунтовного дослідження щоденникового дискурсу. Сучасні філологічні дослідження щоденника зосереджені на описі генезису жанру, поетики і основних категорій, мовних особливостей щоденникового тексту, визначенні специфіки дискурсу, місця серед інших автодокументальних жанрів. Дослідження щоденників у філологічній парадигмі базується як на традиційних літературознавчих методах вивчення тексту, так і на психолінгвістичних дослідженнях, студіях психології творчості. Наразі письменницькі щоденники розглядаються як: самостійний жанр документальної (автодокументальної) літератури, що містить риси авторської психіки, елементи його приватного життя, інтимних переживань.

Автентичний щоденник людина пише для себе як своєрідну хроніку, побудовану на самоаналізі, рефлексіях, фіксації подій життя внутрішнього і зовнішнього. Він часто створюється за складних обставин, коли людина перебуває в умовах самотності, непочутості, стражденності. У літературному щоденнику – автор від задуму до написання тексту завжди має на увазі конкретного або імпліцитного читача; це текст-експеримент письменника у розвитку своєї творчості, він стає його своєрідною «лабораторією». У випадку «Журналу» Шевченка, поєднання цих двох типів щоденника, перетворює монологічний текст на відкритий діалог між митцем і суспільством. Лабільність жанру щоденника у ХІХ ст. та авторська інтенція письменника сприяли тому, що текст незважаючи на автокомунікативну

спрямованість, залишався «відкритим» для читача. Поет сам означив імовірного реципієнта свого твору ще на його початку (13 червня 1857 року), зазначивши, що твір його, може, й не для друку, але для прочитання «милими», «щирими» друзями. У записі від 22 липня 1857 поет назве їх більш конкретно: «Лазаревському вместо письма пошлю эти две тетради моего журнала, пускай читает с Семеном» (Шевченко, 2003, 65). До того ж, не можна ігнорувати факт вірогідності «імпліцитної комунікативності» (Бовсунівська, 2009, 440): поет цілком міг розраховувати і на ширшу читацьку аудиторію (земляків, однодумців, навіть майбутнього адресата), тим більше, що йому властиве було звертання «мертвих, і живих, і ненарождених».

Наближеність «Журналу» до літературної форми сприяє функціонуванню значної кількості піджанрів, що є частинами мозаїки цілісного тексту. збагачувати його іншими жанрами – епістолярієм, травелогом, літературними портретами, спогадами та ін. Але «генологічні ознаки» щоденника домінують у «Журналі» (хронологічність, послідовність, щирість, інтимність), а інші лише «сприяють розкриттю задуму» автора (Мажара, 2015, 118). Така жанрова дифузія «реалізує прагнення автора бути вільним і самостійним у виборі шляхів і способів відтворення свого минулого й теперішнього, розширює межі мистецтва» (Мажара, 2015, 118).

Категорія пам'яті є однією із сенсоутворюючих чинників багатьох жанрів автодокументальної прози, зокрема автобіографій, щоденників і спогадів. О. Галич називає пам'ять провідною ознакою мемуарів, наголошуючи на її вибіркового характері: «запам'ятовуються не всі підряд події, а лише ті, що мають певну вагу для письменника» (Галич, 2013, 32). Саме тому автор прагне забути, викреслити з пам'яті «сумні десять років» (Шевченко, 2003, 12) заслання – «Мимо, пройдем мимо, минувшее мое, моя коварная память! Не возмутим сердца любящего друга недостойным воспоминанием, забудем и простим темных мучителей наших, как простил

Милосердый Человеколюбец своих жестоких распинателе» (Шевченко, 2003, 12) і нестерпної муштри – «я <...> должен был похоронить в самом себе всякое человеческое чувство, сделаться бездушным автоматом и слушать молча, не краснея и не бледнея, слушать нравственное назидание от грабителя и кровопийцы. Нет, тогда это не было смешно. Гнусно! Отвратительно! Дожду ли я тех блаженных дней, когда из памяти моей испарится это нравственное безобразие?» (Шевченко, 2003, 21–22). Так само вкрити завісою забуття він прагне вкрити кріпацьке минуле, пов'язане з ім'ям поміщика П. В. Енгельгардта: «Многое и многое пошевелилось в душе моей при встрече с сыном моего бывшего помещика. Забвение прошедшему» (Шевченко, 2003, 173).

Щоденник для Шевченка це ще один спосіб залишити пам'ять про себе, про що він зазначить рядками вірша О. Кольцова – «Для памяти минувших дней» (Шевченко, 2003, 12). Саме спогади у «Журналі» дозволяють поетові порівнювати себе «нинішнього» і «колишнього», оцінювати трансформацію, створювати панораму власного життя: «Быстрый переход с чердака грубого мужика-маляра в великолепную мастерскую величайшего живописца нашего века. Самому теперь не верится, а действительно так было. Я из грязного чердака, я, ничтожный замарашка, на крыльях[x] перелетел в волшебные залы Академии художеств» (Шевченко, 2003, 36). Мемуарні відступи дають можливість Шевченку не просто згадати минуле, а й запам'ятати, зважити і переосмислити його. Спогади Шевченка інтроспективні, сповнені рефлексій. Зокрема, записи Шевченка від 20 червня, 1 липня 1857 року та ін. свідчать про те, що поет намагався зрозуміти, як позначилися на його психіці роки заслання: «Все это неисповедимое горе, все роды унижения и поругания прошли, как будто не касаясь меня. Малейшего следа не оставили по себе <...> горький опыт прошел мимо меня невидимкою. Мне кажется, что я точно тот же, что был и десять лет тому назад. Ни одна черта в моем внутреннем образе не изменилась» (Шевченко,

2003, 22). Не можемо не зауважити, що ці записи мають мемуарний, підсумковий, характер – поет, обираючи фрагменти зі свого минулого, робить конкретні висновки на основі пережитого, формує образ автора, але ґрунтується на сучасному в щоденниковому вимірі стані справ. Мемуарні нотатки, зроблені у Новопетровському укріпленні, майстерно вписані у текст, доповнюють та збагачують його. Ці спогади посилюють смислове навантаження та увиразнюють, створюють контекст щоденникового запису, розширюють межі його хронотопу: відбувається актуалізація минулого, а фактографічність розповіді поєднується із глибокими висновками і узагальненнями: «Странное, однако ж, это всемогущее призвание. Я хорошо знал, что живопись — моя будущая профессия, мой насущный хлеб. И вместо того чтобы изучить ее глубокие таинства, и еще под руководством такого учителя, каков был бессмертный Брюллов, я сочинял стихи, за которые мне никто ни гроша не заплатил и которые, наконец, лишили меня свободы, и которые, несмотря на всемогущее бесчеловечное запрещение, я все-таки втихомолку кропаю» (Шевченко, 2003, 36). Іноді зовсім випадкові асоціації інспірують появу в «Журналі» розлогіх згадок про минулі події, доповнені своєрідними літературними портретами. Наприклад, шипіння мідного чайника, нагадало поету про самовар та його животворний вплив на знайомого письменника О. С. Афанасьєва-Чужбинського, неприємний епізод у знайомстві з яким, викликав прикру згадку про ротмістра В. П. Апрелева.

Важливо, що Шевченко у своєму щоденнику зафіксував власні спостереження про епоху, в яку йому довелося жити, тогочасне суспільство: «Наше юное среднее общество, подобно ленивому школьнику, на складах остановилось и без понуканья учителя не хочет и не может перешагнуть через эту бестолковую *тму-мну*. На пороки и недостатки нашего высшего общества не стоит обращать внимания. Во-первых, по малочисленности этого общества, а во-вторых, по застарелости нравственных недугов, а застарелые болезни если и излечиваются, то только героическими

средствами, кроткий способ сатиры тут недействителен. Да и имеет ли какое-нибудь значение наше маленькое высшее общество в смысле национальности? Кажется, никакого. А средний класс — это огромная и, к несчастью, полуграмотная масса, это половина народа, это сердце нашей национальности» (Шевченко, 2003, 28). Залишив письменник і спогади-міркування про хороших друзів (М. М. Лазаревського, Я. Г. Кухаренка, О. О. Спозникова, М. С. Щепкіна), вчителя К. П. Брюллова. Іноді його погляд на відомих сучасників гранично суб'єктивний, маркований виразним авторським світоглядом, як, до прикладу, міркування про декабриста І. І. Пущина, творчість російських художників О. А. Іванова та Ф. А. Бруні.

Щоденник, як невіддільна частина мемуарної літератури, має такі спільні з нею риси: суб'єктивність, концептуальність, відсутність одного часового виміру, ретроспективність і документальність (Галич, 2013, 33–34). «Журналу» Шевченка певною мірою притаманні усі вище наведені особливості, однак, текст, звичайно, має і власну специфіку. Поет часто звертається до подій минулого, але ці спогади зумовлені сучасними обставинами. У записі від 1 липня 1857 р. він згадує, що цього дня у Петергофі відбувається щорічне свято – велелюдне гуляння з нагоди пуску фонтанів, тож у своїх спогадах він детально згадує як вперше потрапив на нього 1836 р. і вдруге – 1839. Схожий запис від 20 липня 1857 р., у день пророка Іллі поет докладно описує все, що побачив, і з ким познайомився, на ярмарку в Ромнах у 1845 р. У щоденнику спогади не розташовані у хронологічному порядку як в мемуарах, вони виникають у записах зумовлені конкретними подіями сьогодення письменника, його роздумами (фрагментарні згадки про навчання у Академії мистецтв, вчителя К. Брюллова тощо).

Є й у «Журналі» й власне щоденникова ретроспективність, коли автор фіксує і водночас емоційно інтерпретує та оцінює події недавнього минулого, їх часова віддаленість незначна – один /два дні: «Занотовуючи свої враження

від пережитого й побаченого, автор щоденника завжди виходить з того, що подія, про яку він пише, уже відбулося. Між нею і часом запису про неї вже є певна, хоча й незначна, дистанція» (Галич, 2013, 33). Для Шевченка характерний «особливий спосіб писання журналу, своя <...> техніка», що полягала у звичці робити записи увечері або «ранками і очевидно за попередній день» (Єфремов, 1993, 260), тож весь щоденник це своєрідне пригадування пережитого; у останніх нотатках (періоду Петербурга) – фіксація вражень і зустрічей, автор «писав дуже лаконічно і, <...> подавав лише ті вибіркові факти, які вважав за потрібне донести до широкої публіки» (Шевченківська енциклопедія, 2012, 91). Шевченко у «Журналі» не просто обирає події для записування, він їх вибудовує і моделює у потрібну йому структуру. Коли ж мова йде про події давніші, автор вдається до спогадів, у яких можна знайти своєрідні «*signe de la mémoire*» – знаки пам'яті, наприклад, «пустеля» як символ заслання (близько 12 разів поет вживає лексему із негативною конотацією на позначення свого місця перебування). Розповідаючи про себе, автор вводить додаткові цікаві сюжети з минулого: як, наприклад, зустріч у 1848 році зі старообрядцями у форті на Косаралі, коли козаки-уральці прийняли Шевченка за розстриженого попа, мученика за віру та просили його благословення.

Отже, щоденник Тараса Шевченка у літературному процесі XIX ст. став унікальним явищем, поєднавши ознаки різних жанрів автодокументальної і художньої прози. Підсумовуючи, зауважимо, що окремі фрагменти-спогади у «Журналі» мають цілком мемуарний характер і такі риси, притаманні мемуарній літературі: ретроспективність (для самооцінки у рефлексіях), відкритість для читача (відсутність тотальної автокомунікації), завершене стилістичне оформлення запису, суб'єктивність у поглядах на видатних сучасників та епоху (авторське бачення історичних процесів і постатей).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовсунівська Т. В. Теорія літературних жанрів: Жанрова парадигма сучасного зарубіжного роману: Підручник. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2009. – 519 с.
2. Галич О. А. Щоденник як мемуарний жанр // Вісник Запорізького національного університету. – 2013. – № 3. – С. 31–36.
3. Єфремов С. Літературний автопортрет Шевченка // Літературно-критичні статті. – К.: Дніпро, 1993. – С. 254–281.
4. Мажара Н. С. Дифузія жанрів як ознака генологічної моделі мемуаристики // Молодий вчений. – 2015. – № 3 (1). – С. 117–120.
5. Шевченківська енциклопедія: в 6 т. – Т. 1: А–В / НАН України, Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка; редкол.: Жулинський М. Г. (гол.) [та ін.]. – К., 2012. – 744 с.
6. Шевченко Т. Г. Повне зібрання творів: у 12 т. – К., 2003. – Т. 5. : Щоденник. Автобіографія. Статті. Археологічні нотатки. “Букварь южнорусский”, записи народної творчості. – 496 с.

Пангелова Марія

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української і зарубіжної літератури
та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Україна)*

РОМАНТИЧНІ ЕПІСТОЛЯРНІ ТРАДИЦІЇ В КОРЕСПОНДЕНЦІЯХ УЛАСА САМЧУКА

Упродовж десятиліть до письменницької епістолярної спадщини в наукових студіях сформувався упереджене ставлення. Панувало уявлення про літературну меншовартість листів, розмитість жанрової концепції, на

заваді ставала й відсутність комплексних досліджень, присвячених індивідуальним епістолярним стилям письменників.

Вважаємо, що приватні кореспонденції майстрів художнього слова можна вважати самодостатнім, історичним і до певної міри естетичним явищем, вони дають змогу глибше проникнути у творчу майстерню митця, з'ясувати особливості його мислення. Не дивно, що останнім часом в українському літературознавстві з'явилася низка наукових студій, які вивчали письменницький епістолярій. Зокрема, це праці О. Братаніч, Л. Вашків, В. Галич, О. Галича, В. Гладкого, Р.Доценка, В. Дудка, Т. Заболотної, А. Зіновської, М. Коцюбинської, В. Кузьменка, Ж. Ляхової, Г. Мазохи, М. Назарука, В. Святотця, В. Ткачівського, О. Фідкевич та ін.

В означеному контексті можна потрактувати й листи визначних майстрів художнього слова І. Котляревського та У.Самчука. Не дивлячись на те, що обидва письменники творили в різні часи, їх об'єднує палка любов до України і нестримне, непоборне бажання писати, творити. Усе це віднаходить свій вияв у їхньому листуванні з друзями, знайомими, рідними тощо.

У новітніх теоретико-критичних літературознавчих дослідженнях до вивчення епістолярної спадщини майстрів художнього слова зверталися Л. Вашків, М. Коцюбинська, В. Кузьменко, Л. Курило, Ж. Ляхова, Г. Мазоха, В. Ткачівський та ін. Об'єктом уваги дослідників стали кореспонденції Т. Шевченка та О. Гончара, Г.Сковороди, І. Франка, В. Стуса й окремі листи У. Самчука.

У.Самчук, безперечно, дуже уважно ставився до свого листування, зберігав кореспонденції, які отримував, а також чернетки своїх епістол. На листи відповідав акуратно, практично не залишаючи своїх адресатів без відповіді.

Це ж з упевненістю можна сказати й про листування І. Котляревського, який також, крім усього сказаного, дуже високо поціновував епістолярну

майстерність своїх дописувачів, щиросердечність їх тону. Через те у своїх відповідях до адресатів він також дуже уважний і до загального тону, і до стилю кореспонденцій.

Як відомо, основне призначення листа - проінформувати про якусь подію, ситуацію. Однак переважна більшість науковців доводить, що будь-яка кореспонденція відзначається поліфункціональністю, оскільки остання виконує п'ять функцій: комунікативну, інформативну, прагматичну, експресивну тощо (Самчук, 1999, 56). Аналіз приватного листування І. Котляревського та У Самчука дає підстави стверджувати, що всі означені функції листа переважно наявні в їхніх кореспонденціях. Це пояснюється тим, що обидва митці писали свої листи не тільки з обов'язку, примусу.

Зокрема, поряд із творчістю листи І. Котляревського - ще один чудовий витвір, у якому віднайшли своє безпосереднє вираження філософські та літературно-естетичні погляди митця, "це живий голос поета, психологічний портрет митця і людини, тонкі почуття, яскрава уява і глибока ерудиція, випереджаючі час передбачення і блискучий стиль мови (Мазоха, 2008, 97)".

Лист в означений період уже повністю вивільняється від риторичних умовностей, орієнтує автора на вільне самовираження, відображаючи особливості світогляду митця. Сутність кореспонденції тепер уже полягає в гострому відчутті співрозмовника, можливості вести з ним невимушену дружню розмову і водночас самоаналіз робить епістолу особливо важливою для майстрів слова ХХ ст.

Варто відзначити, що українські письменники, які перебували в еміграції, мали змогу більш розкуто оприлюднити в листах власні уподобання та пристрасті, свою неповторно-індивідуальну причетність до життя України та світу, що вони активно й робили. Завдяки цьому маємо всі підстави стверджувати, що У Самчук як один із представників української діаспори істотно збагатив національну духовність у ділянці "людського документа".

Листи письменника вирізняються розмаїттям пізнавальної інформації, аналітичних відгуків на явища політичного й культурного життя в Україні та в еміграції, ряснотою суто буденних деталей нелегкого освоєння новоприбульців у чужих світах, коли перед ним постала проблема економічного виживання, опертого лише на власні сили, етнічної та духовної опірності в ім'я збереження своєї національної ідентичності в іншомовному та іншокультурному середовищі. Багато які з міркувань, висловлених у листах, не втратили своєї актуальності й понині, - і не тільки для еміграції.

“Живеться нам “так собі”, - читаємо в листі до І. Багряного від 17.XI.1952 р. - Ось учора відправили до Нью Йорку своїх гостей - театр Гірняка, що дав у Торонто дві гарні вистави. Мали прийняття. Листуємось, робимо сходини, їздимо. Недавно я мав кілька виступів у Монреалі. Усе ще не примістив видання для “Ост”-а. “Волинь” йде не зле. З МУРом не гаразд, і не вірю, що буде гаразд. Наші люди достотно побожеволіли і поки їм не проясниться в мозках - дарма думати про організацію. Кожний “ШПШ”, тобто “Шам по Шебе” (Лист Самчука, до Багряного, 15.11.1955)”.

Кореспонденції І. Котляревського також здебільшого можна віднести до автобіографічних матеріалів, у яких він передає найрізноманітніші відомості про особисте життя, про своє оточення; “В ожидании разрешения о поездке в Чернигов, я велел починать экипажи театральные. Сборы по театру здесь так малы, что жалованья за сентябрь не всем еще актерам выдано. В один вечер в театр пришли только четыре зрителя, взносу сделали 14 р., и я принужденным нашелся отказать в спектакле. Теперь еще у нас и погода прекрасная, хотя с холодным ветром; что же будет с нашим театром, когда сделается ненастье?.. Г. главный директор приезжал в Полтаву для получения 40 тыс. из казенной палаты за поставку сукна, но не получил денег, отъехал обратно, не удостоив театра и посещением” (Лист Котляревського до Репніна, від 15.10.1818). Або ж “Вместе с почтеннейшим письмом Вашим получил я и лестнейший для меня отзыв от Общества.

Ежели отрывки из продолжения Энеиды моей годятся для Соревнователя, то их можно иметь в продолжение целого года и более. Я сам чувствую, что есть много нескромности или вольности в Энеиде; но сему причиною С.-Петербургская цен-сура, не удержавшая меня на первых порах и пропустившая напечатать в 4-х частях довольно ощутительнейшую соль; впрочем, нет, кажется, ничего откровенного, а предоставляется догадке и толкам, что уже не моя беда”, - пише І. Котляревський до М. Гнедича 27 грудня 1821 р. (там само).

В епістолографії існує твердження про те, що кореспонденції окремих періодів відзначаються певними особливостями (М. Коцюбинська, В. Кузьменко, Г. Мазоха, І. Паперно). Адже “епістола завжди, зокрема щоразу в нових історичних умовах, певному часопросторовому континуумі зовсім інша (Самчук, 1999, 57)”. Аналіз кореспонденцій І. Котляревського та У Самчука дає підстави з упевненістю констатувати, що їхні листи відповідають критеріям епістолярного жанру “приватного листа”, який відзначається необмеженим обсягом, вільною композицією, різноманітною тематикою, мозаїчністю, наслідком чого стала зміна настрою і тону всередині одного листа. Змістом останнього стали авторські роздуми, проілюстровані й підтвержені особистим досвідом, історичними та літературними прикладами. Такий лист мав переважно багат шарову жанрову структуру, вміщував у собі оповідні й описові елементи, а також ніс потужний повчальний заряд.

У. Самчук в епістолярному жанрі поєднує листовну традицію з індивідуальною формою її вираження, тобто в листах письменника можна прочитати його духовний світ, складність і неповторність його особистості. У кореспонденціях митця простежується звернення до традиції та світової культури, але на якихось певних духовних моментах, штрихах і нюансах наголошується більше, і, очевидно, на тих, що здавна хвилювали письменника, були постійним предметом його проникливих зацікавлень,

занепокоєнь, роздумів. У подальшій кореспонденції спостерігаємо звернення до індійської культури в її зіставленні з українською. Автор порівнює філософське вчення Г. Сковороди з індійським – гандизмом, основним лейтмотивом якого був національно-визвольний рух в Індії періоду її боротьби за незалежність. Усе це дуже тісно взаємопов'язано із вченням Г. Сковороди, який обстоював права людської особистості в кожній людині. Характерними рисами філософії Г. Сковороди є діалогічність і символічно-образний стиль мислення, філософію він розумів як мудрість, як життя в істині, що побудоване на засадах його вчення. Підґрунтя філософії Г.Сковороди становить його концепція про дві природи і три світи, згідно з якою світ складається з двох природ: видимої і невидимої, зовнішньої і внутрішньої, тварі й Бога. Учення про дві природи пов'язане з концепцією про три світи: усе існуюче поділяється на три види буття, або світи: великий (макрокосм), малий (мікрокосм) і символічний (Біблія). “Майже вся наша література, - читаємо в листі до Г. Бойцуна (Власенка) від 8.12.1963 р., - мала і має духовність пасивного споглядання життя і його явищ, що дуже яскраво висловлено у філософії Сковороди. Це своєрідний г'андизм, або навіть буддизм. Неврівноваженість між духом і матерією, незрівноваженість почуттів взагалі. Завжди перевага так званому духові, або розмежування - дух і матерія. - І навіть у матеріалізмі (нашому марксизмі!) переважає знов таки “дух”. Не матерія. Сковорода казав про таке, “що все, що потрібно людині - дешево. І є воно на досяг руки”. Не треба, мовляв, змагатися, боротися, шукати, відкривати. Маємо сонце, повітря і цього досить. Ця філософія в загальному переважала у творчості нашої літератури. А тому в ній так багато плачу за несправедливість, бідкання над долею бідних Гриців і так мало бажання тим бідним ділом, а не словами і сльозами. Завжди рівняння на низи, на “бідних”, на тих, що не можуть (Ляхова, 1984)”.

Такі кореспонденції демонструють аксіологічний рівень творчої особистості, висвітлюють її духовний образ, що у свою чергу сприяє розумінню духовних запитів, парадигми конкретної історичної доби.

Відтак маємо всі підстави констатувати, що епістолярна проза У. Самчука, як і І. Котляревського, несе на собі яскравий відбиток особистості її автора. У цьому сенсі вплив нового, властивого романтичній літературі, ставлення до листа як до вираження особистості, усієї повноти її морального й духовного життя, у листах обох авторів проявляється значно виразніше, ніж в інших письменників.

Аналіз епістолярної спадщини І. Котляревського та У. Самчука дає підстави стверджувати, що літературно-критичні оцінки, висловлені в листах, мають усі ознаки національної самокритики і вражають відвертістю та щирістю думок, логікою аргументації, майстерністю викладу. Адже про які б проблеми не йшлося, основною рушійною силою, основним творчим імпульсом залишалася доля України. А глибокий патріотизм, жертвна, самовіддана любов до Батьківщини завжди поєднувалася в них з національною самокритикою. Однак остання може бути продуктивна лише за умови, якщо буде поєднуватися з усвідомленням ролі й місця своєї нації у світовому історичному процесі. У такому випадку національна самокритика “веде до усвідомлення діалектичного взаємозв’язку між національними й загальнолюдськими цінностями, до включення своєї нації в діалог народів і культур (Гольберг, 2002, 142)”. Водночас такий діалог може бути можливим лише за умови, якщо кожен із його учасників із повагою ставиться до іншого, вбачаючи в ньому рівноправного партнера, а не просто потенційного супротивника.

В одному з листів до І. Багряного від 15.12.1955 р., талантом якого У. Самчук захоплювався і прихильністю якого до різних партій він був невдоволений, письменник відзначав: “.Милий, дорогий! Не падайте ніколи духом, хоча я знаю, що Вам мої застереження зайві, бо стільки сили, скільки

Ви дали іншим, ледве чи хто з нас ще має. Я знаю, що Вам нелегко, я болюю Вашими болями, лише моя вдача така, що на Вашому місці зрікся б багато дечого в ім'я одної правди - правди - нашого великого мистецтва слова, яке - хто б і що не казав, - є для нашої нації у це люте время ЄДИНОЮ ЗБРОЄЮ, політикою, партіями і державністю. За мої довгі емігрантські роки я навчився бачити світ НАШ реально. Все гине, все минає, не минає лише те, що вписане в Книгу Буття мудрістю і талантом творця (Лист Самчука до Дучинського, 02.12.1958)".

Листи У. Самчука, як свого часу й І. Котляревського, дають також надзвичайно багатий матеріал для ознайомлення із суспільною атмосферою, у якій жили й творили обидва майстри художнього слова. Доказом цього є твердження У Самчука у книзі спогадів "Плянета Ді-Пі" від 1979 р.: "Життя нашої бурхливої епохи - політика Дзеверін, 1982: 97)". Ідеологічні засади своєї творчості письменник сформулював так: "Ми були поколінням Крут, Базару, Листопада (йдеться про проголошення Західноукраїнської Народної Республіки у 1918 р. - М.П.), Четвертого Універсалу, України мілітанс. Ми готувалися до "великого зриву", жили "духом героїчного минулого" - історичного козацтва, античної Греції, класичного Риму, Європи, Окциденту (Заходу) (Самчук, 1979)".

Листування У Самчука - арена історичної та літературної полеміки. Вона сприяла визріванню духовної міці письменника, його усвідомленню себе як літературного борця за вищі ідеал національної та загальнолюдської культури. В одному з листів до Д. Дучинського від 2 грудня 1958 р. він, дякуючи за лист, відзначає: ".Такі листи дають мені моральну підтримку в боротьбі з тими, що не можуть або не хочуть розуміти моїх задумів і тих проблем, що я намагаюся у своїх літературних працях за торкнути. Між тим, ті проблеми вимагають від нас літературного вияснення. Я не є певний чи я роблю це добре, а тому відгуки читачів дають мені можливість контролювати себе (Лист Самчука до Бойцуна, 08.12.1963)".

Отже, аналіз епістолярної спадщини У. Самчука дає підстави констатувати, що майстер художнього слова у своїх листах, як свого часу й І. Котляревського, правдиво відбиває найголовніші риси своєї доби. Його лист глибоко віддзеркалюють власне внутрішнє духовне життя. Аналіз приватної кореспонденції І. Котляревського та У.Самчука доводить, що роль обох письменників не обмежувалася тільки служінням художньому слову. Епістолярій письменників ідентифікував їхню активну участь в осмисленні суспільних процесів, у прагненні вивести українську культуру загалом і літературу на європейські обшири.

У процесі дослідження приватного листування У.Самчука виявлено ряд аспектів, що потребують подальшого аналізу: необхідно вивчати листи митця з погляду визначення сутності та функцій останніх у літературному процесі ХХ ст., а також як засіб розкриття своєрідності ідейно-естетичних поглядів письменника.

ЛІТЕРАТУРА

1. ГольбергМарк. Діалог в контексті історії. *Дзвін*. 2002. №7. С. 141-145.
2. Дзеверін О. [та ін.], упоряд. і авт. прим. М. Т. Максименко, вступ. ст. М. Т. Яценка; Академія наук УРСР. Поетичні твори. Драматичні твори. Листи. І. П. Котляревський І. Київ: Наукова думка, 1982. 320 с.
3. Лист Уласа Самчука до Г.Бойцуна від 8.12.1963 р. Відділ рукописних фондів і текстології Інституту літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України. Ф.195, №317.
4. Лист Уласа Самчука до Дмитра Дучинського від 2.12.1958 р. Відділ рукописних фондів і текстології Інституту літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України. Ф.195, №487.
5. Лист Уласа Самчука до Івана Багряного від 15.12.1955 р. Відділ рукописних фондів і текстології Інституту літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України. Ф.195, №320.

6. Лист Уласа Самчука до Івана Багряного від 17.11.1952 р. Відділ рукописних фондів і текстології Інституту літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України. Ф.195, №320.

7. Ляхова Ж. За рядками листів Тараса Шевченка. Київ, Дніпро, 1984. 134 с.

8. Мазоха Г. Літературна мемуаристика: Навч. посіб. Хрестоматія. Київ, Міленіум, 2008. 416 с.

9. Самчук У. Нарід чи чернь? Українська література: Хрестоматія для 11 кл. Упоряд. Т.О.Харахоріна та ін. Донецьк, 1999. С.12-16.

10. Самчук У. Плянета Ді-Пі. Вінніпег, 1979. - 310 с.

ПриліпкоІрина

доктор філологічних наук, доцент,

старший науковий співробітник

відділу шевченкознавства,

Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка

НАН України

(Київ, Україна)

**ПІСНЯ «ОБОЖЕ НАШ, БОЖЕ, БОЖЕ НАШ ЄДИНИЙ...» В
АЛЬБОМІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА 1846–1850 РОКІВ (ІСТОРИЧНИЙ
КОНТЕКСТ, МОТИВИ, ЗНАЧЕННЯ В ДОРОБКУ ПОЕТА)**

Альбом зарисовок, поезій і фольклорних записів 1846–1850 років – один із п'яти альбомів Тараса Шевченка (окрім нього збереглися альбоми 1842–1843 рр., 1845 р. 1848–1850 рр. та фрагменти альбому 1858–1859 рр.), який він вів подорожуючи Правобережною Україною влітку 1846 року, зокрема під час перебування на розкопках скіфської могили Переп'ят біля Фастована Київщині, а також на засланні в 1848–1850-х рр. (період участі у Аральській описовій експедиції, зимівлі на Косаралі та в Раїмі). Цей

саморобний альбом має 56 аркушів (нині зберігається у відділі рукописних фондів і текстології Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, фонд 1, од. зб. 108) й містить зарисовки та ескізи, які робив Т. Шевченко під час своїх подорожей, його поезії або їх фрагменти, а також фольклорні тексти, які записував або сам поет, або інші особи. З-поміж фольклорних записів значене місце займають пісні: історичні («Ой, Кармелюче, по світу ходиш...», «Ой пише, пише наш імператор...», «О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний...», «Під городом під Солидоном...», «Ой хвалився Бондаренко...», «Семене Палію! А що ж бо ти робиш?», «Ще не світ, ще й не світає...»), любовні («Пливе шука з Кременчука...», «Зійшла зоря ізвечора...», «Ой піду я не берегом – лугом...»), жартівливі («Ой у саду, саду...», «Гиля-гиля, селезень...», «Ой піду я до церковці...»), а також балади («У Києві на ринку п'ють козаки горілку»), весільні приспівки, зразки сороміцького фольклору тощо. Серед занотованих на альбомних аркушах історичних пісень цікавим контекстом та розмаїттям варіантів вирізняється пісня «О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний...». Історичне підґрунтя цього твору, його варіанти, мотиви, а також значення в контексті індивідуальної творчості Т. Шевченка є маловивченою, а тому актуальною проблемою.

Запис пісні «О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний...» починається на звороті аркуша 37 й завершується на його лицьовому боці (таке розташування пояснюється тим, що записи в альбомі велися хаотично, з обох його боків). У альбомі Т. Шевченка цю пісню занотувала невідома особа. Слід зазначити, що в альбомі, окрім цього твору, трапляються ще тексти, записані іншими особами. «...ближче до безпосереднього доробку Шевченка-фольклориста перебувають записи в альбомах поета невідомими руками, тексти і палеографічні особливості яких дають підставу припустити, що роль записувача була суто технічною, а всі творчі моменти акту фіксації твору усної традиції визначав власник альбома. До таких записів належить велика група зроблених на розкопках могили Переп'ят поблизу Фастова. Мова не

про селянські “самозаписи”, поетові допомагав записувати пісні хтось із університетських працівників, які брали участь у розкопках» (Росовецький, 2015, 115–116), – зазначає Станіслав Росовецький. Людині, яка занотувала пісню «О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний...», належить і запис фрагмента пісні «Ой пише, пише наш імператор...» (арк. 40, зворот арк. 39 та його лицьовий бік).

Альбомний запис пісні датують на підставі підпису під піснею «Ой пише, пише наш імператор...»: «1846, іюля 15, у Хвастовці», тобто орієнтовно 15 липня 1846 року, с. Фастівець Васильківського повіту Київської губернії (тепер – с. Фастівець Фастівського району Київської області). Олександр Правдюк зазначає, що в цей час Шевченко жив «на квартирі у одного з копачів курганів Мартина Липського в с. Фастовець. Від нього та його дружини Оксани Зорівни поет записав ряд історичних пісень», зокрема й пісню «О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний...» (Правдюк, 1966, 86).

Уперше запис надруковано в статті Якова Забіли (публікатор припустився деяких неточностей: зокрема, у рядку «Заслужили землю од Дністра до Бугу» додано займенник «ми»: «Заслужили ми землю од Дністра до Бугу») (Забіла, 1907, 7). Цю пісню опублікував і Дмитро Ревуцький, але теж із неточностями й безпідставним твердженням, що запис «зроблений рукою Шевченка» (Ревуцький, 1939, 35).

Текст пісні «О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний...», занотований в Шевченковому альбомі, такий¹:

О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний,
Що ми породились такі нещасливі?
[Хотіли в – *закреслено*]
Ой служили ми на Чорному морі,
Не ходили ми не босі, не голі,

¹У цьому та інших цитованих пісенних текстах максимально зберігаю особливості правопису оригіналу.

Хотіли в цариці землю заслужити,
Щоб нам було де віку дожити.
Заслужили землю од Дністра до Бугу,
А границею по Бендерськую дорогу.
Звеліла цариця запорожцям жениться,
Понад лиман-річку слободами селиться.
Нам дала цариця обидва лимани –
Ловіть, хлопці, рибу да справляйте жупани.

Автором пісні вважається Антон Андрійович Головатий(1744–1797). 1792 року він отримав грамоту від царського уряду з дозволом перевести Чорноморське козацьке військо на Кубань, а 1796-го став кошовим отаманом цього війська(Чухліб, 2004, 138). А. Головатий є автором кількох пісень, написаних народною мовою, зокрема «О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний...», «Годі вже нам журитися – пора перестати...». Пісні поширювалися в списках, друкувалися в різних варіантах, переходили з уст в уста і стали народними.

У пісні «О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний...» передано сприйняття колишніх запорожців їхнього переселення в 1792–1793 роках наКубань. Після завершення Російсько-турецької війни (1787–1791) послуги запорожців стали непотрібними, і Катерина II забрала надану їм (але не підтверджену грамотою) землю між Дністром і Бугом, натомість пообіцяла передати Таманський півострів. Для отримання цієї грамоти в Санкт-Петербург 1792 року вирушила козацька делегація на чолі з А. Головатим. Переведення Чорноморського козацького війська на Кубань змінювало налагоджений устрій життя козаків, руйнувало їхнє господарство, а тому його не зовсім схвально сприймали запорожці, що й висловлено в першому і другому рядках пісні (вони повторюються в більшості варіантів з окремими нюансами в наріканнях на долю).

Аналізовану пісню А. Головатий склав «іюня 16-го дня 1792 года, в С.-Петербурге» (Короленко, 1874, 11). Можливо, він виконав її під супровід бандури перед найближчим оточенням цариці, маючи на меті змалювати ситуацію, в якій опинилися козаки, та передати їхні побажання і настрої. Це справді пришвидшило справу, і того ж року була видана царська грамота про надання Чорноморському козацькому війську землі між річкою Кубань та Азовським морем.

Пісня «О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний...» активно поширювалася в рукописах, записувалася від різних осіб, що зумовило її розгалужену варіативність. Наприклад, у журналі «Современник» за 1848 рік (т. X, № VII, с. 18) був надрукований такий її варіант:

Ой Боже ж наш, Боже милостивий!
Вродились ми в світі нещасливі!
Служили вірно у полі і на морі,
Та осталися убогі, босі і голі.
Дали нам землі от Дністра до Бугу,
Границі нам по бендерську дорогу.
Дністровий, Дніпровий, обидва Лимани,
В них добувати, справляти й жупани.
Прежнюю взяли, та й сю отнімають,
А нам дати Тамань обіщають.
Ми б туди пішли, аби б нам сказали,
Щоб не загубить та казацької слави.
– Ой, встань, батьку, великий гетьмане,
Милостивий наш вельможний пане!
То встань, Грицьку, промов за нас слово:
Проси у цариці – буде все готово.
Дасть грамоту на вічність нам жити,
Ми їй будемо вірніше служити!

У цьому варіанті згадується Таманський півострів – місце першого поселення українських козаків із 1792 року (згодом вони оселилися й на правобережжі Кубані). Є тут й звернення козаків до «Грицька» – Григорія Потьомкіна (1739–1791) – російського державного й військового діяча, фаворита і прибічника Катерини II, який реалізував ідею створення Чорноморського козацького війська, за що був проголошений великим гетьманом козацьким Катеринославських і Чорноморських військ у січні 1790 р.

Дуже близький до наведеного вище варіант пісні надруковано з копії рукописів кінця XVIII ст. в журналі «Киевская старина» за 1883 рік (т. V, січень, с. 207). Майже ідентичні варіанти пісні вміщено в книжці Прокопа Короленка «Черноморцы» (1874) (Короленко, 1874, 10–11) та в збірнику «Історичні пісні» (1961) (Історичні пісні, 1961, 582). Останні шість рядків, у яких козаки звертаються до Г. Потьомкіна, наведено в праці Вадима Пассека «Очерки России» (1838) (Пассек, 1838, 263).

Задоволений отриманням царської грамоти, А. Головатий склав ще одну пісню – «Годі вже нам журитися – пора перестати...», у якій висловлено сподівання на заможне, вільне життя та вірну службу цариці:

Годі вже нам журитися – пора перестати,
Заслужили від цариці за службу заплати!
Дала хліб-сіль і гармати за вірнії служби,
От тепер ми, милі братця, забудемо нужди!
В Тамані жить, вірно служить – границу держати,
Рибу ловить, горілку пить – ще й будем багаті!
Та вже можна женитися – і хліба робити,
А хто йтиме із невірних – як ворога бити.
Слава ж Богу та цариці, а покой гетьману,
Ізгоїли в серцях наших горючую рану.
Подякуємо цариці, помолимося Богу,

Що вона нам показала на Кубань дорогу!

(Історичні пісні, 1961, 586).

Проте серед козаків-переселенців, особливо їх незаможної частини, ширилося невдоволення, вони почувались обдуреними, їхній матеріальний стан істотно погіршився; деякі з них хотіли повернутися на місця колишнього проживання. Такі настрої знайшли відображення в низці пісенних варіантів. Зокрема, Павло Чубинський зафіксував такий текст:

Боже ж ти мій милий, Боже милостивий,

Які ж ми вродились в світі нещасливі!

Нема щастя ні в полі, ні в домі,

Нема щастя і в великій дорозі.

Ходили ж ми широкими степами

І темними густими лісами,

Були ж ми й на синьому морю,

Та й zostались босі й голі.

Як би мені та кінь вороненький,

Поїхав би козак молоденький.

(Чубинський, 1874, 936, № 6).

Цікаві в цьому контексті варіанти подає Адріан Кащенко в праці «Оповідання про славне Військо Запорозьке низове (Коротка історія Війська Запорозького)» (1917):

Ой, ходімо, пани-брати,

Царицю просити:

А чи не дасть же нам

Хоч віку дожити.

Дарувала землю

Од Дністра до Бугу,

Аж по ту границю,

По Бендерську дорогу.

Дарувала землю
Ще й сухі лимани:
«Ловіть, хлопці, рибу
Та справляйте жупани».
Дарувала, дарувала
Та й назад одняла.
І жалю, печалі
Козакам завдала.
Тепер, пани-браття,
Не думай, не думай:
Сідаймо на човни
Та й махай за Дунай.
Ой, гукнули, миле браття,
Ой, гукнули, гукнули,
Як сіли на човни
Та й за Дунай махнули.
Тепер, хлопці, молим Бога
За царицю небогу,
Що нам показала
Та й за Дунай дорогу.
(Кашенко, 1992, 245).

Цей варіант суголосний з іншими в розгортанні основного мотиву – перипетій із землею, яку царський уряд виділяв колишнім запорожцям, та їхнього переселення. На відміну від інших варіантів пісні, тут немає звернення до Бога, натомість лунає заклик до козаків. У пісні звучить нарікання на царицю, не раз згадано напрямок «за Дунай». Як відомо, з останньої чверті XVIII ст. по 1828 рік у гирлі Дунаю існувала Задунайська Січ, проте після Російсько-турецької війни царський уряд ініціював переселення козаків на Кубань. У пісні йдеться про те, що козаки,

розчаровані відібранням у них землі «од Дністра до Бугу» і ще не знаючи про надані землі на Кубані, почали тікати «за Дунай». Із цього приводу А. Кащенко зазначав: «...під час згону з Дністра, чимало-таки козаків пішло не на Кубань, а на Дунай. У цьому нема нічого дивного, бо козацтво Чорноморське не могло не помітити, як стародавні запорозькі звичаї у війську порушувалися, починаючи з заборони щорічного вибору старшини, примушування козаків до казенних робіт і таке інше, тоді як у Задунайському козацькому війську стародавня регула ще зберігалася досить чистою, і простому козацтву жилося далеко вільніше» (Кащенко, 1992, 248). Як ілюстрацію до сказаного автор наводить ще два варіанти аналізованої пісні (Кащенко, 1992, 248, 254), в яких теж акцентовано невдоволення частини козацтва необхідністю переселитися на Кубань.

Ставлення козаків, особливо незаможних, до того, як було вирішене земельне питання, небажання переселятися, прагнення залишатися на своїх колишніх землях виражені й у варіанті пісні, який подає Климент Квітка в збірнику «Українські народні мелодії»:

Ой Боже наш, ой Боже наш,
Ой Боже наш милостивий!
Ой які ж ми поробились
Та й у світі нещасливі!

Дарувала Катерина
Аж чотири лимани,
Щоб ловили хлопці рибу
Та справляли жупани.

Ми думали, хлопці,
Що заробили жупани,
А ми заробили

Та й на ноги кайдани.
Ой, вставайте, хлопці,
Помолимося Богу,
Чи не дасть нам Господь
Та за Дунай дорогу?
(Квітка, 2005, 224–225).

Загалом, численні варіанти пісні «О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний...» свідчать, що перипетії з землею, яку царський уряд то давав козакам, то відбирав у них, процес переселення на Кубань, події та настрої, пов'язані з цим, були болючою й актуальною на той час темою.

Мотиви та образи пісні «О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний...», постать її автора (А. Головатого) знайшли відображення у творчості Т. Шевченка. За спостереженнями Роксани Харчук, інтертекст образу А. Головатого «в Шевченка є літературним, пов'язаним із нарисом Г. Квітки-Основ'яненка й коментарем М. Максимовича до чорноморської пісні “Ой, годі нам журитися...” у збірці українських пісень 1834 р. й, можливо, варіантами обох пісень авторства А. Головатого, які вмістив у начерках про Росію В. Пассек» (Харчук, 2019, 139). Послання «ДоОснов'яненка» (1839) Шевченко написав під враженням від нарису Григорія Квітки-Основ'яненка «Головатый (Материал для истории Малороссии)», опублікованого в журналі «Отечественные записки» за 1839 рік (№ 10, с. 1–29). У першодруці вірша в «Кобзарі» 1840 року був такий рядок: «Наш завзятийГоловатий<...>» (Шевченко, 1840, 93). Згадки про кошового отамана містяться й у поемі «Сліпий» (1845): Степан розповідає, що після зруйнування Запорізької Січі «Головатий / Останки збирає / Та на Кубань підмовляє <...>» (Шевченко, 2001, 312). У повісті «Близнецы» (1854 або 1855) Федір Сокира «в числі запорожских депутатов, вместе с Головатым <...>является Екатерине Великой» (Шевченко, 2003, 19). Тут ідеться про 1773 рік, коли А. Головатий

разом із представниками запорізької верхівки їздив до Санкт-Петербурга, щоб подати уряду Катерини II план реорганізації Запорізької Січі.

До образу А. Головатого Шевченко звертався і в малярстві. У листі до Якова Кухаренка від 31 січня 1843 року він писав про свій мистецький намір: «...чом ви мені не присилаєте костюма для Головатого. Ваш кошовий, здається, тут, але я його не бачив. Я ось що думаю: замість того, щоб малювать Головатого для вас одного, то я лучше зроблю літографію в 200 екземплярів, і то тойді тільки, як буду мать гроші, бо це таке діло, що без грошей не втнеш. А коли хочете, щоб швидче, то ви спитайте у своїх, чи багато їх найдеться таких, що хотять мать у себе Головатого. Я зроблю рисунок і пошлю в Париж літографіровать, бо тут не зроблять так як треба. <...>Я думаю його нарисовать, що він стоїть сумн[ий] коло Зимнього дворца, позаду Нева, а за Невою крепость, де конав Павло Полуботок. Поміркуйте самі, як це лучше зробити, бо мені й самому дуже хочеться кликнуть на світ Головатого<...>» (Шевченко, 2003, 22–23). Цього ж року, 1843-го, Шевченко виконав олівцевий ескіз портрета кошового біля Неви (Шевченко, 2005, 320–321).

Отже, історична пісня «О Боже наш, Боже, Боже наш єдиний...» була створена з приводу реальних подій, пов'язаних з історією Чорноморського козацького війська й мала у свій час значну популярність, про що свідчать її численні варіанти, один із яких записаний в альбомі Т. Шевченка 1846–1850 років. Зрозуміло, що в альбом поета не потрапляли випадкові твори, отже, його цікавила ця пісня, постать її автора, що й знайшло відображення у творах митця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Забіла Я. Автографи і нові твори Т. Г. Шевченка, знайдені вархіві департаменту поліції // Україна. Науковий та літературно-публіцистичний щомісячний журнал. 1907. № III (іюль – август). С. 1–19.

2. Історичні пісні / ред. М. Рильський, К. Гуслистий. Київ: Вид-во АН УРСР, 1961. 1066 с.
3. Кащенко А. Оповідання про славне Військо Запорозьке низове (Коротка історія Війська Запорозького з малюнками, картами й планами). Київ: Веселка, 1992. 266 с.
4. Квітка К. Українські народні мелодії. Ч. 1 / упоряд. та ред. А. Іваницького. Київ: Поліграф Консалтинг, 2005. 480 с.
5. Короленко П. Черноморцы. С.-Петербург: Тип. департамента уделов, 1874. 212, 76, III с.
6. Пассек В. Очерки России. [В 5 кн.]. Кн. 1. Санкт-Петербург: [Тип. Н. Греча], 1838. III–VIII, 280, 2 с.
7. Правдюк О.Т. Г. Шевченко і музичний фольклор України. Київ: Наукова думка, 1966. 240 с.
8. Ревуцький Д. Т. Шевченко і народна пісня. Харків: Мистецтво, 1939. 66 с.
9. Росовецький С. Шевченко і фольклор. Київ: Критика, 2015. 480 с.
10. Харчук Р. Історична пам'ять Т. Г. Шевченка: спроба реконструкції. Київ: ВЦ «Академія», 2019. 216 с.
11. Чубинский П. Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западнорусский край, снаряженной Императорским русским географическим обществом. Юго-Западный отдел. Материалы и исследования. [В 7 т.] Т. 5: Песни любовные, семейные, бытовые и шуточные. СПб.: Тип. Майкова, 1874. XXV, 1209 с.
12. Чухліб Т. Головатий Антон Адрійович// Енциклопедія історії України: У 10 т. Т. 2 / ред. В. Смолій (та ін.). Київ: Наукова думка, 2004. С. 137–138.
13. [Шевченко Т. Альбом зарисовок, поезій і фольклорних записів (1846–1850)] // Відділ рукописних фондів і текстології Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Ф. 1. Од. зб. 108. 56 арк.

14. Шевченко Т. Кобзарь. Санкт-Петербург: В типографіи Е. Фишера, 1840. 114 с.
15. Шевченко Т. Повне зібрання творів: У 12 т. Т. 1: Поезія 1837–1847 /редкол. М. Жулинський (голова) та ін. Київ: Наукова думка, 2001. 784 с.
16. Шевченко Т. Повне зібрання творів: У 12 т. Т. 4: Повісті /редкол. М. Жулинський (голова) та ін. Київ: Наукова думка, 2003. 596.
17. Шевченко Т. Повне зібрання творів: У 12 т. Т. 6: Листи. Дарчі та власницькі написи. Документи, складені Т. Шевченком або за його участю /редкол. М. Жулинський (голова) та ін. Київ: Наукова думка, 2003. 632 с.
18. Шевченко Т. Повне зібрання творів: У 12 т. Т. 7: Мистецька спадщина. Живопис і графіка 1830–1843 / редкол. М. Жулинський (голова) та ін. Київ: Наукова думка, 2005. 512 с.

Черниш Наталія

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри української і зарубіжної

літератури та методики навчання

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

ФЕМІНІСТИЧНИЙ ДИСКУРС У ДРАМІ Б. ШОУ

«ПРОФЕСІЯ МІСІС УОРРЕН»

Типологічні збіги та розбіжності крізь призму окреслення особистості у драмі Б. Шоу виявляються через авторську логіку, зокрема через точний реалістичний малюнок становища жінки у Великобританії кінця ХІХ – початку ХХ століття. Він передбачає правдиве змалювання новомодного жіноцтва. Б. Шоу звернувся до індивідуальних характеристик людини, окреслюючи важливі соціальні проблеми. Звідси – зацікавлення таємницями

психології жінки, факторами впливу на її формування. Наслідок цього зацікавлення – зображення неповторних жіночих постатей.

Нові підходи до осмислення образу жінки у творчості Б. Шоу втілено у драмі «Професія місіс Уоррен». За визначенням автора, яке він обґрунтував у листі до Вільяма Арчера від 22 червня 1923 року, ця п'єса – «груба мелодрама, а «Серцеїд» – трагікомедія на найделікатнішу тему впливу Ібсенових змін у ставленні до шлюбу і взаємин між статями у суспільстві, яке здебільшого було несприйнятливим до Ібсена, навіть коли воно намагалося виглядати по-модному передовим з іменем Ібсена на вустах. Але обидві п'єси створені однаковим способом. Поодинокі відмінності мають чисто випадковий характер: наприклад, перша сцена «Серцеїда» є художньою версією сцени, що трапилася в дійсності, а «Професія місіс Уоррен» була написана заради того, щоб принести задоволення Беатрисі Уебб, змальовуючи на сцені тип сучасної дівчиці, втіленої в образі Віві Уоррен, і драматизуючи гостру соціально-економічну тему. Але ні та, ні та п'єса не побудована на закручуванні і розкручуванні сюжету; вони є простими відвертими історіями, інтерес яких залежить від їх безпосередньої дії, а значення – від їх коренів у минулому і припущень про майбутнє» (Летнянчин, 2009,147).

У творі Б. Шоу заслуговує уваги змалювання характеру Віві Уоррен. Тут автор створив образ енергійної, жвавої, рішучої, упевненої в собі молодій особи. У характеристиці дочки місіс Уоррен письменник зробив акцент на зовнішній принаді героїні. Її портрет яскравий та виразний, накиданий різкими, контрастними штрихами. Віві – «дуже приваблива, розумна, здібна, високоосвічена молода представниця середнього класу Англії» (Шоу, 1997, 4). Конструювання моделі поведінки цієї двадцятидворічної дівчини художньо реалізується в перебігу дискусій, зумовлених оригінальним сюжетом: драма Б. Шоу змальовує шлях жінки до вершин суспільності. Висловлювання Віві репрезентують образ новомодної жінки, формують його

специфіку. Відповідно до цього вибудовується структура полемік на сторінках п'єси.

Образ Віві Уоррен лаконічно втілює в собі незалежність, сутність якої виражається у неприйнятті цінностей, сповідуваних її матір'ю. У п'єсі «з логічною неминучістю спалахує, дедалі поглиблюючись і розширюючись, конфлікт між цільною, прагнучою до великої справи, хоча і обмеженою в своїх ідеалах, Віві та її матір'ю – конфлікт, що завершується їх цілковитим розривом і розвінчуванням потворного світу наживи» (Летнянчин, 2009,149). Це протистояння зумовлене родом заняття місіс Уоррен. Вона – головна директриса шести будинків розпусти. Місіс Уоррен торує шлях в «порядне товариство», володіючи двома приватними пансіонами в Брюсселі, одним в Берліні, одним у Відні та двома в Будапешті. Вагомість цієї постаті у драмі Б. Шоу увиразнив у листі до Дж. Т. Грейна від 12 грудня 1893 року: «Найважливіша з трьох, а по суті й головна в п'єсі – це роль місіс Уоррен, матері Віві (досить зрілого віку, щоб мати дочку двадцятитрьох років), жінки з поганою репутацією, власниці двох будинків терпимості в Брюсселі і подібних закладів в інших європейських містах» (Летнянчин, 2009,150).

У п'єсі драматург руйнував існуючі стереотипи стосунків дочки та матері. Його п'єса не тільки показує злочинний бізнес місіс Уоррен, а й змальовує символічну картину британського суспільства в цілому. Звідси – етична неоднозначність вчинків персонажів драми. Їхнім детонатором є вади усього суспільства.

Тему суспільних взаємин Б. Шоу висвітлював з морально-етичного боку, заглиблюючись у підсвідомі структури характерів. Ситуація в творі детермінована укладом життя тогочасної Англії. Письменник вдався до увиразнення її парадоксальності. Становище, в якому опинилися постаті твору, відтворює неоднозначність встановленого порядку. Тому всю провину в драмі драматург покладає на несправедливий суспільний устрій. Його місіс Уоррен висвітлює в розмові з дочкою, розповідаючи про свою родину: «Дві з

нас були сестрами: це були я і Ліз; і ми обидва були гарні на вигляд і добре зроблені. Припускаю, наш батько бувситимчоловіком: матиприкидалася, щовін джентльмен; але я не знаю. Двііншібулилишенепівсестрами—низькорослими, негарними, з голоду виглядаючими, працюовитими, чеснимибіднимиістотами: ми з Лізнапівзабили б їх, якбимати не вбила нас наполовину, щоб ми не тримали руки від них. Вони булиповажними. Ну, що вони отрималисвоєюреспектабельністю? Я вам скажу. Одна з них працювала на фабрицібілогосвинцядванадцять годин на день по дев'ятьшилінгів на тиждень, поки вона не померла відотруєннясвинцем. Вона розраховувалалише на те, що руки трохипаралізують; але вона померла. Іншогозавждитримали за нас як модель, бо вона виходилазаміж за працівника уряду у продовольчомудворіДептфорда, і трималайогокімнату та трьохдітейохайними та охайними по вісімнадцятьшилінгів на тиждень—покивін не взяв пити. Цебуловартимповаги, хіба не так?» (Шоу, 1997, 14).

Суспільство наклало вагомий відбиток на світогляд місіс Уоррен. Не випадково Віві говорить матері: «Так: кращевибрати свою лінію і пройти її. Якби я була тобою, мамо, я могла би вчинити так, як ти; але я не повиннажити одним життям, а вірити в інше. Ти в душізвичайнажінка» (Шоу, 1997, 80). Віві вказує на небезпеку суспільних стереотипів: перебування під владою збагачення для місіс Уоррен – пристрасть, породжена звичними у суспільстві цінностями. Воно веде до внутрішнього саморуйнування та відмови від боротьби за особистісне самовизначення.

Тут варто відзначити, що бізнес матері неприйнятний для Віві. Вона емансипована, самостійна, розсудлива дівчина, яка любить працю, зневажає марне світське життя. Тому її не зваблюють переконання місіс Уоррен.

Віві Уоррен здатна сама визначати й керувати своїм життям. Доступними їй методами вона бореться за власну долю та щастя. У цьому її образ відповідає статусу модерної жінки. У занятті математикою Віві

висловлює протест проти нерівноправності статей. Вона наполегливо опановує цифрами та формулами, щоб стати самостійною і незалежною.

Б. Шоу змалював новомодну за своїми поглядами та уподобаннями героїню. Адже Віві запевняє, що її не цікавлять романтичні ідеали: «Містер Праед: раз і назавжди для мене в житті немає краси та романтики. Життя – це те, що воно є; і я готовий прийняти це як є» (Шоу, 1997, 159). Вона не задається метою зробити світ кращим. У цьому висловлюванні драматург зробив акцент на невідповідності устремлінь дівчини їх загальноприйнятій моделі. Віві Уоррен невластиві прагнення пересічної жінки.

Віві Уоррен – типовий трудоголік. Навіть на канікулах для неї немає спочинку. Повноцінний образ новомодною жінки доповнює її бажання бути несхожою на своїх сучасників. Вона не ходить до церкви, натомість вона вчиться стріляти з рушниці, а про її непересічні розумові здібності свідчить третє місце на екзамені в Кембриджі. Героїня Б. Шоу сповнена жаги до життя, до небуденних звершень. Вона виборює право жити повноцінно, але жити не інстинктами, а розумом.

Віві – людина, яка керується винятково власними поглядами. Вона сама обирає власний уклад життя. У моделі цього характеру домінує цілеспрямованість не як властивість, привнесена суспільством, а як внутрішня якість особистості. Дочка місіс Уоррен завжди робить те, що їй подобається, що вона вважає за потрібне робити.

У п'єсі «Професія місіс Уоррен» стрижневе місце займає апеляція до адресата з метою аналізу життєвих колізій постатей, які переживають складну психологічну боротьбу. Свідчення тому – діалог між місіс Уоррен та її дочкою наприкінці твору. З розмови виразно проступає питання: «чи може жінка залишатись порядною в сучасному суспільстві, чи вона обов'язково мусить торгувати собою?» (Пронкевич, 1997, 166]. Йдеться про своєрідне рабство, в яке жінка потрапляє після одруження.

Місіс Уоррен переконує дочку в приреченості жінки бути слугою чоловіка. Віві не погоджується з міркуваннями матері. Це засвідчує її діалог з компаньйоном місіс Уоррен по бізнесу. Поведінка Віві під час розмови з Крофтсом зумовлена специфікою її поглядів: вона владно поводить себе в компанії чоловіка, який пропонує їй матеріальний достаток навзаєм одруження. Його пропозиція для неї неприйнятна. Її рішучість не вписується в суспільний стереотип особи жіночої статі.

У творенні образу Віві увиразнення особистісної незалежності доречно з огляду на парадоксальність власних вимірів етичних норм у свідомості героїні твору, які контрастують із загальноприйнятими. Своєю поведінкою Віві спонукає до переосмислення жіночої поведінки. Один із духовних каталізаторів її буття – невтомний пошук нових духовних горизонтів, які суперечать усталеним регламентаціям. Героїня Б. Шоу наділена життєтворчою енергією. Тому у цьому образі присутні найважливіші елементи психотипу модерної жінки.

Отже, інтерпретація образу жінки Б. Шоу характеризуються догматизмом моральних істин, який в п'єсі «Професія місіс Уоррен» має безпосередній вплив на окреслення жіночої особистості. Переосмислення раціональних етичних конструкцій акцентує увагу реципієнта драм Б. Шоу на нових моделях жіночої поведінки. Віві Уоррен – втілення модерних жінок кінця ХІХ – початку ХХ століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Летнянчин П. П. Концепція особистості у драмах Б. Шоу, І. Франка, В. Винниченка : компаративний дискурс : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Тернопіль, 2009. 20 с.
2. Летнянчин П. П. Концепція особистості у драмах Б. Шоу, І. Франка, В. Винниченка : компаративний дискурс : дис. ... канд. філол. наук. Дрогобич, 2009. 202 с.

3. Літературознавча енциклопедія : У двох томах / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2. 624 с.
4. Пронкевич О. В. Джордж Бернард Шоу. Зарубіжна література ХІХ ст. Київ : Педагогічна преса, 1997. С. 158-172.
5. Шоу Б. Професія місіс Уоррен : пер. з англ. Київ : Державне в-во худ. літератури, 1997. 116 с.

Ткаченко Тетяна

доктор філологічних наук, доцент,

доцент кафедри гуманітарних та фундаментальних дисциплін

Київського інституту бізнесу та технологій

(Київ, Україна)

«КАРТИНИ» І. НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО

Творчість Івана Нечуя-Левицького (1838–1918) відома загалу здебільшого в межах шкільної програми. Тому зосереджуються на реалістично-сатиричних творах, залишаючи осторонь зразки прозописьма з імпресіоністичними елементами, які розкривають знану постать у модерністському ракурсі.

Умовно автобіографічні «картини» І. Нечуя-Левицького можна поділити за локаціями. До першої групи належать малі форми, пов'язані з подорожами прозаїка («Шевченкова могила», «В Карпатах», «Дрегочин та Остріг»), друга група охоплює тексти, присвячені Києву («Ніч на Дніпрі», «Апокаліпсична картина в Києві», «Вечір на Владимирській горі»), а третю – визначають видива й марева без географічної конкретики («Бідний думкою багаті»).

Нарис «Шевченкова могила» (1880) представляє гармонію людини та природи. Чільними засобами у творі є персоніфікація та порівняння. Рефрен («дивні картини природи»), зіставлення української природи з пейзажами

Швейцарії постають константами, як і образ амфітеатру (три боки гори або триєдність гори), однак наявні знахідки, які підкреслюють унікальність місцини, а саме: зелена завіса, розкішний парк або килим – дерева на горах, копиця сіна, половина обруча, голе коліно чи піраміда – гора, нанизані ребра – гори, зелені ширми – гострі гребені, зелені їжаки – обіддя, щетина і пооране поле – старий ліс, поетичний лабіринт – темні долини. Об'єкти сплітаються, підкреслюючи вибір «найкращого місця у світі»: дерев'яна церква і собор передують ототожненій із храмом Шевченковій (Чернечій) горі («плисковатий верх», «виступаючі вперед башти» – побічні гори). Наратор складає кольорові пазли у цілісну мозаїку – дику, але поетичну картину, де визначальними барвами є зелена, що домінує (трава, ліси, холодний яр, тендітні берези, старі дуби, яблуні зі зеленими м'ячами, ясно-зелений килим на горах, ліс як оксамитовий стрій), синя у сполуці неба і землі (Дніпро, саги – річкові затоки і протоки), котра сизіє легкою поетичною імлюю та далеччю, біла в яскравих вкрапленнях (піскуваті мілини – гусячі лапки, білі хустки), що стає прозорим кришталем завдяки іскрам сонячних променів, які відбивають обриси у воді. Прикметно, що до створення єдиного образу долучено штучні об'єкти, які доповнюють палітру відтінками чи новими кольорами (білий собор, червоні й зелені покрівлі будинків, чорний хрест на синьому тлі неба). Змальовуючи барвисті візії, оповідач вдається до градації, залежної від кута споглядання і часових меж: спочатку ліси зеленіють, потім сизіють, зрештою чорніють.

Відсутність різких переходів і антитез відповідає чуттєвим пріоритетам – свіжість, легкість і «торжественна» тиша. У такий спосіб автор не тільки візуалізує вербальний виклад, але й апелює до асоціативного мислення реципієнта, що стає головним в його зорових прозово-поетичних картинах.

Якщо в попередньому творі витвори людини та природи становлять гармонійну цілісність, то надалі саме контраст є головним засобом текстової організації на рівні форми й визначальним змістотворчим складником.

Нарис «Дрегочин та Остріг. Померші українські городи» (1879) представляє різючу картину занепаду славетних міст у почерговому зіставленні багатства навколишнього світу і руїни штучних споруд. Письменник звертає увагу на оманливість первинного враження, оскільки величні храми єзуїтської влади зазнали сили часу і людської байдужості, хоча зберегли емоційну атмосферу минулого, ставши осердям закатованих душ. Недаремно вчуваються крики та розпач: «Тут коїлась страшна думка – загубити Україну» (Нечуй-Левицький, 1967, т. 9,19). Здалеку «правдивий город» виявляється маленькою заштатною місциною. Руїни Дрегочина порівняно з Острогом. Колись багате культурно-просвітницьке осердя князя Костянтина Острозького, що вражало візантійською архітектурою, батьківщина Северина Наливайка і першої Біблії церковнослов'янською мовою (1581) перетворилось на повітове волинське містечко. Зіставляючи локуси, Іван Нечуй-Левицький вживає латинський вислів: «Так минає слава світу». Ці слова виступають лейтмотивом твору. Адже автор вдається до антитези, протиставляючи мить існування у космічному вимірі людських витворів, осібною індивіда й цілих поколінь та безсмертя циклічної природи, що підтверджує обрамлення, увиразнюючи контраст і формуючи окрему прозову, за формою, та поетичну, за змістом, картину.

Полісся-море («рівний-рівний край») змальовано у відтінках зеленого кольору: градація від лакованого блискучого ясно-зеленого забарвлення долин і «планин», які відбивають світло разом із сонцем, зеленого «битого скла» – роси, зеленого «оксамитового пуху чи пір'я» та живих граціозних хвиль – трави на змоченій губкою землі, оброслих зеленню «цукрових голів», тобто гір, до жовто-зелених осок і темно-зелених кущів лози й верби, хмар соснових борів та сизих гаїв. Наратор тікає зі спустошених міст у безмежжя природи, де захист високих гір і гармонія споглядання «дивної панорами». Осягаючи тонову глибину зеленої барви, письменник вибудовує

взаємозв'язок із Києвом, прагне довести важливість зберегти природну і штучну красу славетного міста.

Приєм контрасту й антитези є головним у фрагментарних подорожніх нотатках, зроблених протягом липня 1884 року. Твір «В Карпатах (З мандрівки в горах / Образки з подорожі)» (1885) містить п'ять частин, назви яких вказують на локацію. Кожну замальовку вирізняє певний центральний образ.

У першому образку – «Долина Дунайця. Буря в Карпатах» – домінує стихія води, що набуває різних форм і визначає зорові та слухові враження оповідача. Завдяки рясним дощам у цій місцевості можна побачити густий зелений лист, розкішні поля й ниви, смарагдові сади, сповнені веселим тихим шумом-шелестом зеленої річки. Згодом земну воду заступає небесна у вигляді сизої імли та важкої пари, чорних хмар, які блискавка «одягає» в розмаїті барви (білу, срібну, золоту), охоплюючи тими самими кольорами навколишнє. Разючу зміну письменник ототожнює із зануренням у підземне царство через огняного змія, пожежу в небі. Наслідком шаленої та швидкісної гри карпатського грому постають обкраяні липи й перетворення зеленого Дунайця на жовтий.

Другий фрагмент – «Щавниця» – побудовано за допомогою антитези, але ідилічна краса природи (чиста вода, сизі хвилі, ясне сонце) не зазнає трансформації, а позбувається принади у висвітленні убозтва й нужденності мешканців прекрасної локації. Тому осердям виступає хата як уособлення її знесилених і сумних господарів.

«Картина Карпат з гори Бріярки» зосереджена в образах земної стихії у звуках тихої музики: лабіринти гранітних білих скель («доми»), білі й сині кручі («готицькі храми»), білі стрімкі Татри («шматки полотна», «стіни», «голови у натовпі») та чорний ялиновий ліс («оксамитове кружево» зі сріблом – імлюю). Тут вперше згадано гору Соколицю, що стане контрапунктом в останньому пазлі карпатської мозаїки. Побачений пейзаж

автор ототожнює зі шаховою дошкою чи витонченою гравюрою завдяки чергуванню константних барв – білої та сизо-чорної. Споглядання грандіозної граційної краси спонукає реципієнта освідчитись природі, мріяти й фантазувати, прагнути широкого і високого недосяжного ідеалу, поринути у духову вищість, відкинувши реальність буднів, сповнених сліз і злості: «Гори мріють, наче пишна фантасмагорія [...] Пишна земле! Ти дивно гарна, як кохання, як пісня, як людське серце, налите добром» (Нечуй-Левицький, 1965, т. 3,368).

В образку «Останнє русько-українське село Шляхтова» центральною постає антиномічна пара. З одного боку, неперевершена долина Руського Потоку-моря, прикрашена білими вершинами («піною») двох гребенів гір зі скелями («єгипетська піраміда», «башта рицарського замку»), стрімко мчить зеленими хвилями по камінню. З другого боку, «земну декорацію» псує занедбане вбоге село, яке залишилось устроєм у сивій давнині.

Остання картина – «Пеніни. Лісний потік. Маєтність єпископа Пряшевського. Вигляд на Пеніни й Соколицю. Дунаєць і його береги» – зосереджує увагу на українських Альпах. Амфітеатр, вирізьблений на небі твердиною в арабському стилі, утворюють гори («піраміди / цукрові голови»). Три Корони та Голиця захоплюють зеленою («кінською») гривною. Соколиця вражає кількома картинами, що з'являються залежно від кута милування: гірлянди ялин («зелені канделябри»), скелі («готицькі німецькі дома») та кам'яну білу круглу вершину («баня храму») змінює чотирикутна гранітна маса («Ісаакіївський собор»), чуб з ялин («хрест») і смерекова темно-зелена грива з нанизаними шишками, довершені підковою-Дунайцем, що заступає панорама золотого сонця та срібла низки скель («українська церква з п'ятьма банями»).

Вкраплення візії нужденного життя карпатських сіл підкреслює розрив зовнішнього і внутрішнього в індивіді та існуванні людства на противагу делікатній гармонії природи, здатної витворити ідеал краси: «... бачиш

чудову декорацію якоїсь дивної сцени, поставлену геніальним майстром, видуману геніальною фантазією, – декорацію, врівні з котрою людська театральна сцена буде тільки дитячою мізерною іграшкою» (Нечуй-Левицький, 1965, т. 3,386).

На відміну від подорожніх нарисів у київських картинах письменник намагається подолати прірву між світом людей та природи в асоціативних образах, наповнених візуальними й аудіальними складниками.

Авторський жанр зазначений у назві твору «Апокаліпсична картина в Києві» (1910). Головними є градація та ефект несподіванки, адже відбувається наростання емоцій (почуття) та кольорів (відчуття). Презентовано синкретизм людського (пожежа, порівняння з «Останнім днем Помпеї» К. Брюллова, електричне світло) та небесного (захід сонця, місячне сяйво), що зумовлює пріоритет червоного й чорного кольорів. Видиво зосереджено в показі Андріївського спуску. Містичність зображення підкреслює день – Покрова. Дві барви взаємодіють одна з одною: кров'яний одлиск, розпечена червона мідь неба («миготить око»), палаючий обрій, червоні зірки та хмари осяють чорний силует Андріївського собору, чорну землю та чорну ніч. Але кольорова суміш набуває зловісного чуття в уривчастих сценах пожежі, коли північне сяйво стає моторошним наступом жовтих і червоних хвиль, які знищують цілі квартали. Тому церква втрачає первинний божественний обрис у криках натовпу-сарани, темно-червоних асоціаціях із кров'ю-каліною, розпеченим залізом-жаром, пекельним огняним язиком. Ланкою між двома світами виступає вітер, який розносить іскри, посилюючи силу стихії («сім фіялів людського горя», «сім апокаліптичних янголів»). Фінал твору виказує скороминущість подій, оскільки все поглинає безодня, котру окреслюють «сонячні огні» та «червонясті плями».

Замальовка «Ніч на Дніпрі» (1877) просякнута казкою подорожі з Києва до Вишгорода. Картини стрімко, але плавно змінюються за трансформацією хронотопу. Фрагментарність поступається лавіруванню.

Вдень панують яскраві сліпучі кольори: гори-підкова над зеленою Оболонню і дзеркало-Почайна («блискуча склянка»), золоті букети церковних бань («золоті птиці»), куди вплетені золоті стріли червоного сонця, видаються міражем у рожевій імлі. Натомість вечір забарвлює навколишнє у сизо-фіолетові тони. Жовтогарячий місяць просвічує наскрізь чорне небо і засипає зорями («рожевий серпанок», «діаманти») плесо, даруючи подорожнім срібно-золоту стежку («скатертина без кінця», «жива смуга»). Нічна таємнича тиша ототожнена з «думою Бога», незвіданою людиною творчою силою. Світанок пробуджує спочатку слуховими образами – співами пташок-дружок («струни на гусях»), а згодом виринають зоріві – веселкові смуги (фіолетове й золотисте скло, чорні силуети, жовте саяво, сіра далечінь – «вранішні делікатні сутінки»), що досягають кульмінації у поступі зорі, яка завітчує золотими рожами та перетворює місяць на білу хмарку. Поезію, фантастику, оригінальність і мрію ночі заступає кольоровий розсип ранкового «божого раю»: блакитне небо, темно-зелені ліси, які підперезують Дніпро, що виступає калейдоскопом, адже вражає червоними, зелено-синіми й оранжево-жовтими хвилями. Тонові переходи (круглі, довгі, смужки, пружки) властиві поясу лугів і борів у поєднанні чорного оксамиту, зелені та роси («павутиння, сніг, срібло, діамант»). Переливи вибудовують місток між небом і землею, осяяний пишним великим дивним колесом – сонцем («рай наших мрій про Україну»). Важливо, що твір завершується не закінченням доби, а її початком – світанком, тобто символічною паралеллю з відродженням Батьківщини, сповненої «розливої» всюди краси.

Фантасмагорія «Вечір на Владимирській горі» («Владимирська гора в Києві (картина)»; 1910) містить різножанрові замальовки з емоційною домінантою, які витворюють цілісну мозаїку зазначеного в назві хронотопу.

Перша візія наповнена тишею споглядання, поєднує штучне і природне у вербалізованих враженнях і яскравих порівняннях: чорно-сизе небо, розписане хмарами («обліті червоним карміном на делікатному суфіті»),

помальоване прозоре блакитне, зелене і жовте скло, «баби-прочанки у червоних хустках»), золоті бані та хрести, що дарують жовтогарячий одлиск завдяки сонцю-колесу, трамвайний спуск (вагон – «крокодил», скляний коридор – «рак над кручею») і гори («рамкові улики в чудній пасіці»), намальований у блакиті Андріївський собор та заокруглений обрій (храм-ротонда зі стелями-хмарами). Дивний синтез віншує панорама горішнього («велетенське шатро») і долішнього («квітчастий килим») рівнів, об'єднаних водяним плесом Почайни («жовте дзеркало») та Дніпра («срібні рами»). Водночас із настанням темряви увиразнюється контраст мозаїки, підкреслюючи перехід від раю (любов, радість, музика) до Тартару (дощ, плач, сльота) в риторичному питанні: «Коли перестане литись людська кров під списками та гарматами? Коли на землі засяє така радість, таке щастя, яке з'явилося на небі несподівано перед моїми очима?» (Нечуй-Левицький, 1966, т. 4,75). Звідси, зовнішній унісон викликає внутрішній дисонанс у філософському аспекті особистісної царини, що супроводжується заміною на полотні художника світлих тонів темними (дорогий килим без прикрас).

Друге видиво вирізняється неспокоєм через втручання людини (натовп – сарана, комашня, тіснота, живі гори) у природню «декорацію театрального залу». Кришталевий казковий палац перетворюється на темний холодний, доки гори не стають частиною «світового безмежного живоття» у тиші ілюзії-мрії, створеній смерековими тінями й сизою безвістю. Безмовна обсервація виказує «Вищу Силу і Розум», зосереджені в неповторній красі та вродженому естетичному чутті, поетичній вдачі українства.

«Акварель-мініатюра» посилює домінанту тривоги у незворотності змін, адже чільним є образ невпинного й нестримного трамвайного руху. Наявна градація: вогник – сонячний зайчик, низка огнів – ключ журавлів, вагон – ховрашок, який стає змієм-перелесником і навіть допотопною велетенською звірюкою разом із зустрічним трамваєм, та, погравши у «хрещика», повертається до первинної подоби вогняного зайця.

Антитезою до попереднього емоційного акценту виступає «пейзаж-мініатюра», що повертає гармонію взаємодії природи й людини, оскільки електричне світло дарує «клаптик ясного дня» у трансформації кручі («балкон над безоднею») та огнюному хресті Св. Володимира.

Несподіваним втручанням у споглядальні видива є «жанрова картина», насичена зоровими і слуховими образами «галасливого птаства» (дівчатка – кольорові клубки, хлопчики – півні, малеча – мавпочки, горобці), яке щебече, пищить, цвірінькає, дзявкає, руйнуючи принадливу здобуту атмосферу тиші.

Тікаючи від виснажливої активністю героїв «галереї», наратор ховається у темряві, де головує спокій завдяки чорному оксамитовому тлу, прикрашеному («затканого й повишиваного») ледь помітними рожевими й оранжевими вкрапленнями (смуги, зірки). Однак панування ночі знищує «галерея-оранжерея» чи «картина-ілюзія», звідки виривається «огняний метеор», «білий клубок» летючих трамваїв, які зникають у проваллі, де люди стають лише силуетами, «ворушливими тінями» у німому сінематографі з гучною музикою.

Втомлений багатством та насиченістю вражень, оповідач прагне віднайти джерела надзвичайної «картинної галереї», що поєднує невимовну штучність і гармонійний ідеал, знаходячи їх в естетизмі, красі й подиху поезії.

Фантазія «Бідний думкою багатіє» (1875) виступає незвичним видінням, своєрідною медитацією, в якій порушено питання особистісного, національного й загальнолюдського вимірів. Поступова від-і почуттєва градація зрештою поступається умиротворенню тиші й краси як внутрішньої потреби єства.

Емоційну домінанту небезпеки виказує осінній пейзаж, де панує-завиває потужний вітер. Його ревіння переймає хижак на килимі. Лев, який роздирає серну, вихоплює наратора із затишку теплої хатини та пахоців квітів, що постають свідками розправи. Втеча на балкон дає перепочинок,

зруйнований візуальним контрастом (білі вершини гір – червоні іскри місяця) і слуховою градацією (гул ярмарку-майдану зростає «хвилиною в морі»). Апогеєм візії стає «війна», учасниками якої виступають не звірі, а люди, що засвідчує трирівневість події у зорових образах: місяць-пожежа, вода-кров, огнений дощ, вогняна річка, червоне море-розтоплене залізо та розколоті гори й місяць. Початкове ревіння вітру і згодом хижака переймає земля у болю всесвітньої катастрофи, масштабної руйни і смерті. Оповідач рятується від чуття власної мізерності й безвиході у храмі на вершині гори. Звільнення відбувається протягом шляху, коли осінь (сухе листя, духота) поступається весні (зелень і свіжість). Велична споруда гармоніює з навколишнім світом (рожеве, біле, золоте, зелене) та містить одночасно три картини, в які поринає мандрівник.

Мозаїчну візію починає крайнє вікно, що представляє нічний пейзаж із чорним оксамитовим небом, зірками-дорогоцінними камінцями (червоні, білі, смарагдові) та зорями-«милими людьми», які відновлюють надію та любов до життя. Чорна барва – кінець і початок. Ранок проступає в середньому вікні, де торжествує весняне живоття, синє небо і море, соловейки й садки у білому цвіті («облиті молоком», «лебединим пухом»). Тут уперше з'являються щасливі у мирі люди. Зелений колір – це відродження. Третє вікно презентує розкіш найвищої цінності – жити вільно. Тому воно пов'язане з літом і жовтогарячим пануванням сонця, жита (золото) і пшениці (жар), полів, пахощів рожі й пісень («молоде вино»): «Я ніде не бачив пригонича, що витріщає яструбині очі на чорні руки українця» (Нечуй-Левицький, 1967, т. 8, 32). Завершальним акордом дивогляду стає образ ідеального міста, в якому добро, чистота і краса становлять непорушну цілісність.

Подолавши розпач осягання людського болю, наратор дістався власного ідеалу тиші у мирному співіснуванні всього живого. Проте, усвідомлюючи неможливість його досягти, оповідач змушений констатувати

розрив між реальним і уявним, коли абсолютна воля, отже, гармонія внутрішнього та зовнішнього можлива хіба що в мріях, фантазіях або сновидінні: «Я прокинувся і був хоч у сні щасливий на одну мить» (Нечуй-Левицький, 1967, т. 8, 33).

Автобіографічні «картини» Івана Нечуя-Левицького вражають зоровими образами. Прозаїк гармонізує штучне і природне в дивному синкретизмі, що доводить асоціативне ототожнення (трамвай і блискавка уподібнюються вогняному змію). Він відтворює свої миттєві емоції, аби передати читачеві саме той неповторний спалах, який швидко минає та забувається.

Варто зауважити про численні автоалюзії на формальному і змістовому рівнях, виокремити особливості проаналізованих творів, як-от: 1) варіювання кольорів, тонів та відтінків, з-поміж яких вирізняються зелений (від прозорого, ясного до насиченого смарагдового, бляшаного), білий (від кришталевого до дзеркального й матового), червоний (від блідо-рожевого до кривавого, багряного), жовтий (від яскравого сонячного до ярого жовтогарячого), синій (від блакитного до фіолетового), чорний (від сизого до насиченого смолистою оксамиту); 2) чільні засоби: персоніфікація, паралелізм, антитеза, градація та контраст; 3) географічні ремінісценції (Швейцарія, Люперн, Альпи, гора Рігі, Женевське озеро); 4) сталі порівняння (гора / гори – піраміда, цукрова голова, храм, амфітеатр, вершини – скатертини, хустки, вода – кришталь, дзеркало, дерева – гірлянди, грива, канделябри, гребінь, мережево, сонце – око, розпечене залізо, колесо, ліс – килим); 5) апелюючі й образні константи («Яка широчінь! Який простір!», велична тиша, поетична імла, пишна земля); 6) естетичність – риса українського менталітету; 7) пріоритет чуттєвої домінанти: виклад відбувається крізь емоційну призму митця, котра детермінує темпоритм оповіді; 8) багата жанрова палітра «картин» (нарис, акварель-мініатюра, замальовка, пейзаж-мініатюра, нотатки, образок, фантазмагорія, фантазія).

Автор, попри виразний реалістично-соціальний складник у більшості творів, залучає імпресіоністичні знахідки(плерер, фрагментарність – пазли у мозаїку, враження миті) в обсерваційно-сповідальні фантасмагорії, виступає вербальним художником. Він представляє розмаїту галерею, полотна якої оживають, змінюються, вражають, активізують асоціативне мислення. Ці художні тексти є саморефлексіями, де обсервація природи відкриває сутність реципієнта у від- і почуттях. Прозаїк витворює дивовижні словесні картини за допомогою візуальних і аудіальних образів, поетизуючи безсмертну природу. Іван Нечуй-Левицький переконує: спогляданням і всотуванням довколишнього світу людина може навчитись вслухатись у порухи й чути тишу, збагнути найвищу цінність – мирне життя, усвідомивши швидкоплинність власного буття, і зрозуміти-визнати велич істинного щастя в гармонії свого єства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Літературознавча енциклопедія: У 2 томах / Ю. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007.
2. Нечуй-Левицький І. Зібрання творів у 10 томах. Київ: Наукова думка, 1965– 67.
3. Приходько І. Українська ідея у творчості І. Нечуя-Левицького. Львів: Каменярь, 1998. 70 с.
4. [Шупта-В'язовська О.](#) Преімпресіонізм у творчості І.С. Нечуя-Левицького. Словоічас. 2015. № 11, С.32–35.

СЕКЦІЯ 4. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЧИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУР

Токмань Ганна

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української і
зарубіжної літератури та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
Переяслав (Україна)*

МЕТОД ПРОЄКТІВ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУР

Літературна освіта є важливим складником розвитку нації, позаяк через емоційні враження, інтелектуальний розмисел, естетичну насолоду дає юним громадянам України поштовх та аксіологічну основу для формування власної ієрархії цінностей, світогляду, мотивів поведінки протягом життя. Світ стрімко змінюється, зокрема в науково-технічному, інформаційному плані, що викликає потребу в модернізації методики навчання української і зарубіжної літератур у середній школі. Учені та вчителі пропонують інноваційні технології та методи літературної освіти, які цікаві сучасному поколінню школярів і ведуть до ефективного засвоєння програмового матеріалу. Одним з популярних інноваційних методів, що викликав появу відповідної технології, є метод проєктів.

Сучасна національна педагогіка досліджує генезу та розвиток методу проєктів, а також дає його визначення, пропонує класифікацію проєктів, етапи їх створювання, характеризує роль викладача в цьому процесі.

Генезу «методу проєкту» дослідив німецький педагог М. Кнолл(За:Інноваційні педагогічні технології, 2015, 143),який визначив такі етапи у його розвитку: 1590–1765 рр. – започаткування проєктної діяльності в

навчанні у Європі; 1765–1880 рр. – проєкт посідає суттєве місце у процесі навчання, відбувається його «перенесення» до Америки; 1880–1915 рр. – активне використання проєктів на уроках «Праці» та у загальноосвітніх школах; 1915–1965 рр. – переосмислення проєктного методу та його «перенесення» з Америки назад до Європи; 1965–до нашого часу – повторне відкриття проєктної ідеї та третя хвиля її міжнародного визнання та поширення.

Оформлення методу проєктів у педагогіці укорінене в теорії прагматизму – одному з напрямів філософії. Твердження її засновників І. С. Пірса (1839-1914) і У. Джемса (1842-1910) про філософію як основу вирішення реальних проблем, що постають перед конкретною людиною в її життєвих ситуаціях, пояснює засадничу єдність теорії і практики, книжкових знань і реального життя в цьому методі.

Професор Колумбійського університету Джон Дьюї (1859-1952) застосував цю філософську теорію для своєї педагогічної концепції, сутністю якої є прогресивізм і прагматизм. Він висунув педагогічні ідеї важливості соціального досвіду у вихованні дитини, процесуальності формування характеру людини, провідної ролі інтелекту, за допомогою якого особистість розв'язує проблеми, що виникають. Виходячи з цих ідей, Дж. Дьюї прагматично конкретизував їх: школа має створити умови для розкриття й розвитку закладених природою здібностей дитини; за допомогою практичного використання здобутих знань вона має пристосовуватися до навколишнього середовища; слід орієнтуватися на конкретні життєві ситуації, навчаючися застосовувати знання.

Закладаючи основи прагматичної педагогіки, Дж. Дьюї виходив із таких філософських міркувань: розум не є самодостатньою сутністю, відірваною від людського організму в його цілісності; те, що ми називаємо розумом, формується у процесі соціального досвіду; головним діяльним ілюдині є процес становлення, а не буття як статичного стану; «основним інструментом»

індивіда є інтелект, за допомогою якого він розв'язує проблеми, що виникли. Звідси, за Дж. Дьюї, основними положеннями концепції педагогічного прагматизму є такі: здібності людини закладені природою, а школа має створити умови для їх розкриття; знання мають сприяти пристосуванню людини до навколишнього середовища і бути практично спрямованими; головне – це не кількісні характеристики знань, набутих учнями у школі, а вміння використовувати їх у певній ситуації; навчання через досвід; максимальне використання можливостей сьогодення; важливо підкорити зміст навчання розв'язанню практичних проблем, що відповідають нахилам та підготовці дитини; своєю чергою, розв'язання проблем потребує поєднання розумової і фізичної праці, що має розвивальну й суспільну цінність. Вирішальне значення для розвитку ідей проєктів мав сформульований Д. Дьюї головний принцип навчання – «навчання через дію» (Інноваційні педагогічні технології, 2015, 47).

Назва цього діяльнісно зорієнтованого способу взаємодії вчителя і учня з'явилася значно пізніше за його теоретичне обґрунтування і практичне застосування. У 1908 році поняття «метод проєктів» увів у науковий обіг американський педагог Д. Снедден. З 1911 р. в США цей термін є офіційно прийнятий, друкуються наукові розвідки і рекомендації щодо його застосування в освіті.

Учені В.Х.Кілпатрик і Е.Коллінгс продовжили педагогічну думку Дж. Дьюї, їхні праці стали широко відомі не тільки в Америці, а й у Європі, вони й досі вважаються провідними теоретиками методу проєктів. В. Х. Кілпатрик напрацював класифікацію навчальних проєктів, поклавши в її основу критерій мети; акцентував на необхідності введення в освітній процес життєвих ситуацій, спонукання учнів до зацікавленого ставлення, самостійності та позитивних емоцій під час праці від щирого серця. Е. Коллінгс екстраполював ідеї проєктного навчання на організацію всієї навчальної діяльності школи, яка вибере саме цей метод провідним.

Повернувшись до Європи, метод проєктів був осмислений і впроваджений у освіту в багатьох країнах. У Німеччині під назвою «Vorhaben» («задум») його вивчали Ф. Карсен, Г. Кершенштейнер, О. Хаазе. Ф. Карсен, він став підґрунтям концепції освіти Б. Отто.

На цих засадах працювали експериментальні школи в низці країн. Наприклад, Йена-план-школи П. Петерсена у Німеччині, школа О. Декролі «Ермітаж» у Бельгії, школа-інтернат С. Френе у Франції, Дальтон-школи Е. Паркхерст, школи у Віннетці К. Уошберна у США, «відкриті школи» у Великобританії тощо. У 80-х роках ХХ ст. популярністю користувався проєкт спільного або кооперативного навчання, який реалізували університети штатів Балтимор, Міннесота та Каліфорнія у США, розширено тлумачачи це поняття.

Ми погоджуємося з Дж. Дьюї щодо критичного ставлення до абсолютизації методу проєктів, побудову виключно за ним шкільного навчального процесу – це, безперечно, обмежує педагогічний потенціал школи, середньої і вищої. Проте як елемент освіти цей метод є корисним, зокрема для застосування на уроках української і зарубіжної літератур, адже дає учням можливість виявити свої здібності, застосувати на практиці теоретико-літературні знання, отримати позитивні емоції творчої і успішної праці, збагатити себе новим досвідом читання й креативного письма.

Видатний український педагог Г. Ващенко, запропонувавши власну класифікацію методів навчання (Ващенко, 1997), до активних методів відніс і метод проєктів. Нині в Україні швидко поширюється як зарубіжний, так і вітчизняний теоретичний набуток та практичний досвід педагогічної інноватики, у якій своє місце займає і цей метод. Учителі-філологи звертаються до нього, прагнучи зацікавити школярів самостійною діяльністю, у якій кожний відчуває можливість для розкриття власного творчого потенціалу. Програмові твори рідної та зарубіжних літератур, різноманітні за темами, жанрами, літературними напрямками, є полем для

різноманітних проєктів, які допоможуть учневі зрозуміти як прочитаний художній текст, так і своє «Я», здібності, нахили, мрії, сформувані тверді переконання.

Сучасні українські вчені вважають проєктну технологію ефективним шляхом набуття програмових компетентностей здобувачами освіти шляхом їхньої самостійної дослідницької діяльності, зокрема Є. Полат визначає її як «спосіб досягнення дидактичної мети через системну організацію проблемно-орієнтованого навчального пошуку, який повинен завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином» (За: Інноваційні педагогічні технології, 2015, 152). Типологію проєктівнапрацьовано за такими критеріями:*за змістом*: літературо-творчі, природничо-наукові, інженерно-технічні, екологічні, мовні, спортивні, історичні, музичні тощо;*за рівнем реалізації міжпредметних зв'язків*: монопроєкт (у межах однієї галузі знань), міжпредметний проєкт; надпредметний, позапредметний (проєкт може і не бути пов'язаний з матеріалом, що вивчається);*за характером координації проєкту*: безпосередній (жорсткий чи гнучкий), опосередкований (імітує учасника проєкту);*за характером контактів*: кооперативні, змагальні, конкурсні;*за кількістю учасників проєкту*: індивідуальні (особистісні), парні, колективні (групові);*за тривалістю виконання проєкту*: короткотермінові, середньої тривалості, довготривалі.

У літературній освіті вважаємо за доцільне застосовувати такі типи проєктів. За змістом – літературо-творчі, мовні, музичні. Це написання художніх творів певного жанру, тематики, стильової домінанти; дослідження мови твору, її виражальних засобів та їхньої ролі в тексті; на уроках зарубіжної літератури мовний проєкт може бути спрямований на дослідження перекладацтва, зіставлення як перекладу з оригіналом, так і його кількох варіантів; музичні стосуватимуться пісенної творчості поетів, а

також добирання музичного супроводу для виразного читання художнього тексту (мелодекламації).

За рівнем реалізації міжпредметних зв'язків – монопроект у межах однієї національної літератури і міжпредметний проєкт, передовсім з виявленням зв'язків між творами зарубіжних і українських авторів; корисним буде також міжпредметний проєкт на історико-літературну тему, адже історична основа твору є джерельною для його розуміння, вписування в епоху, оцінювання вчинків героїв.

За характером координації проєкту – у середній школі використовуємо гнучкий проєкт, коли вчитель прямо не втручається у діяльність проєктантів, проте регулярно запитує їх про перебіг справи, потрібну допомогу, вносить корективи до плану дій.

За характером контактів – у літературній освіті використовуємо всі типи: кооперативні, змагальні, конкурсні, які стають частиною уроку або позакласного заходу.

За кількістю учасників проєкту: індивідуальні (особистісні), парні, колективні (групові) системні дії в галузі літератури, спрямовані на практичну мету, стануть ефективними, якщо вчитель добре вивчить індивідуальні особливості учнів як читачів, критиків, письменників-початківців, акторів-виконавців ролей у драматичних творах. Дати індивідуальне завдання, дібрати пару виконавців, створити проєктну групу можна тільки вивчивши особистості вихованців.

За тривалістю виконання – у середній школі достатньо використовувати короткотермінові та середньої тривалості проєкти, позаяк учні підліткового та віку ранньої юності хочуть швидкого результату, його оприлюднення, оцінки вчителя та однокласників, самооцінки, – так виявляється їхнє прагнення до успіху, самореалізації, дорослішання.

Отже, метод проєктів протягом історії свого виникнення, становлення й розвитку формував і розширював свої завдання й функції, набував усе

більшого значення й різноманіття реалізації. У сучасній національній системі літературної освіти цей інноваційний метод ефективно застосовується вчителями української і зарубіжної літератур, з цікавістю й захопленням сприймається учнями, веде до мотивованого, самостійного читання і проявів індивідуальної творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання. Київ : Укр. вид. Спілка, 1997. 415 с.
2. Інноваційні педагогічні технології /О.І.Огієнко та ін. ; за ред. О. І. Огієнко. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2015. 314с.

Удовик Світлана

вчитель зарубіжної літератури та англійської мови I категорії

Рокитнянського закладу загальної середньої освіти № 3

(Рокитне, Україна)

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Літературу у школі викладали в усіх країнах з давніх-давен. У нашій країні викладання цього виду мистецтва сягає часів Київської держави. Проте в усіх випадках йшлося про викладання рідної літератури – вивчення літератури іноземної (зарубіжної), тобто нерідної, завжди було привілеєм вищих навчальних закладів.

Взагалі поява такого курсу у шкільній програмі нагадує щось подібне до конгеніальних випадковостей, які породжують великі відкриття. Саме таким відкриттям став предмет «Зарубіжна література» в українській школі – предмет, про який до 1992 року навіть ніхто не мріяв. Тому перед нами

постає завдання розглянути методичні аспекти розвитку зарубіжної літератури у закладах освіти.

У процесі викладання зарубіжної літератури перед словесником постає ряд проблем, які потребують розв'язання. Серед них неузгодженість об'єму програмного матеріалу та кількості відведених годин; відсутність чітких критеріїв про вивчення текстів у пропедевтичному та систематичному курсах.

Природно: що твори, які виникли на рідному ґрунті, сприймаються учнями легше, адже «вони насичені повітрям, яким змалечку дихає дитина».

Розкриття закономірностей розвитку окремих національних літератур не можливе без взаємозв'язку з історією, географією, народознавством, біологією.

На нашу думку, в основу інформації повинні лягти матеріали, які б висвітлювали факти, що свідчать про своєрідність країни, епохи чи конкретно характеризували літературні явища (особистість письменника чи окремо взятий твір).

Що ж являють собою перелічені вище чинники? На думку великого Гейне, той хто хоче; знати письменника, повинен побачити його батьківщину. Звичайно, словесник не має можливості показати учням країни, літературні надбання яких вивчаються в школі. Однак розповісти окремими штрихами про країну, назвати найцікавіші місця (стосовно соціального та мистецького плану) потрібно.

Поштовхом до пошуку є запитання: що в цій державі є такого, чого немає в іншій? Який її символ? Так, для Данії є статуя Русалочки, яка зустрічає кораблі порту Копенгагена; Бремена – Ослики у вигляді статуеток в усьому місті; Шотландії – чортополох та вереск.

Факти, які проливають світло на особистість письменника, його твір, літературні явища окремо взятої країни, умовно можна розмежувати на три підгрупи; повідомлення про народно-визвольний рух та особливості

правління (наприклад, Річарда III, відомого під іменем Річарда Левове Серце – англійські балади та творчість В. Скотта); війна білої та червоної троянд у Англії (творчість В. Скотта); війна Півночі та Півдня (творчість Ф. Купера та М. Твена) та ін.

Знання окремих явищ, народних звичаїв, традицій дають підстави зрозуміти художні твори в цілому та деякі його фрагменти, які потребують додаткових коментарів. Так, під час вітання у слов'ян гостинність виражається висловом «хліб-сіль», а в населення крайньої Півночі (Чукотка) – «риба вам та родині». Походження окремих літературних образів персонажів можна простежити на прикладі: Слов'яни (Україна-Росія-Білорусь) Снігуронька (Островський) Зимова царівна (епос) як втілення добра та самопожертви.

Такі відомості можна вплести в ланцюжок навчальних ситуацій, етап актуалізації знань, слово вчителя, інформаційні хвилинки, за рахунок яких дається етнографічна, історична чи географічна довідки. Одним із головних завдань є насичення яскравими образами, які давали б поштовх до творчої думки та емоційного захоплення. Пам'ятаючи твердження, що вчитель не той, хто вчить, а той, у кого є чого навчитися, він передусім має сам демонструвати те, що прагне побачити у своїх учнів, дотримуватися тих постулатів, на незаперечності яких наголошує. Мусить любити й цікавитися літературою.

Саме від цього буде залежати вміння підібрати матеріал до заняття, цікавий за змістом та оригінальний за формою, що в свою чергу пробудить в уяві школярів яскраві образи, яких так бракує на уроці літератури, де господарює залізна логіка: тут добро, а тут зло, тут позитивне, а тут негативне. Значно допоможе робота над образами-персонажами, котрі є основою художнього твору. Тому вже з 5 класу слід розпочинати формування поняття «національний образ Датчани (Данія) Снігова королева (Андерсен) Льодянадіва (епос) як втілення зла та підступності персонаж», що

є тривалим і неоднозначним процесом, який відбувається під час вивчення кожної окремо взятої теми поетапно.

Поступово накопичуючи знання в 5 та поглиблюючи їх у 6–7 класах, необхідно використовувати вже засвоєне й надалі.

Окрім поняття «національний образ-персонаж», у курсі «Зарубіжна література» словесник зустрінеться ще з рядом літературознавчих термінів, які необхідно зрозуміти та трансформувати на сприйняття учнів. Серед них християнські, біблійні та вічні образи. Біблійні визначаються першоджерелом – Біблією. Серед них Мойсей, Авель, Каїн, Ісус Христос, Марія, Іуда, Пілат тощо.

Християнські – втілюють окремі філософські та естетичні ідеї християнської релігії. До них належать образи Соні Мармеладової (Достоевський), Квазімодо, Есміральди (Гюґо), Гайавати (Лонгфелло), а також створені Данте, Булгаковим, Метерлінком, Айтматовим тощо.

Вічні – виникли за певних історичних обставин, мають загальнолюдське значення й продовжують зберігати пізнавальну, виховну, естетичну силу. До них літературознавці відносять Ромео та Джульєтту (Шекспір), Гайавату (Лонгфелло), Ісуса Христа та Понтія Пілата (Булгаков), Наташу Ростову (Толстой).

Робота над аналізом художнього твору націлює вчителів на використання традиційних шляхів аналізу – пообразного, ідейно-тематичного слідом за автором, проблематичного тощо.

Як і інші, компаративний аналіз має чітко визначені етапи: підготовчий, реалізації та узагальнення.

На підготовчому збирається додатковий матеріал, який сприяє глибшому розумінню художнього тексту. Вивчення конкретних зв'язків допомагає учням усвідомити взаємозв'язок і взаємодії національних літератур, готує їх до реалізації подальшого компаративного аналізу. Розглядаються генетичні зв'язки всіх визначених рівнів: тематичного (тема,

сюжет, мотиви); генетичного (роди, жанри, види); міфологічного (складові частини літературного твору або процесу). Останній етап допоможе перевірити, як учні зрозуміли прочитаний твір, які зробили висновки.

Вивчення літератури повинно стати уроками життя, уроками розвитку інтелекту та творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання шкільного курсу зарубіжної літератури: методичні вказівки до проведення практичних занять для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) // Укладач: І.І. Розман. Мукачево: МДУ, 2021. 31 с.

2. Фелікс Штейнбук Методика викладання зарубіжної...
https://library.udpu.edu.ua/library_filesPDF.

3. Тілесний міметизм (феномен монструозності) у сучасній літературі / Ф. Штейнбук. *Слово і Час*. 2007. № 12. С. 24-33.

4. Методичні аспекти викладання зарубіжної літератури.
<http://lib.pnu.edu.ua/read>.

СЕКЦІЯ 5. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ ЗАКОРДОННЯ

Арестова Вікторія

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Склярєнко О. Б.
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ПОНЯТТЯ «ВЛАДА» У СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМУ ЛІНГВОПРОСТОРИ

Основною назвою досліджуваного концепту в німецькій мовній картині світу ми вважаємо лексему «Macht». Вона повністю задовольняє вимоги до ключового слова однойменного концепту як найбільш уживана, узагальнена за своєю семантикою, стилістично нейтральна вербальна одиниця [32, с. 177–178]. Через лексико-семантичні, парадигматичні та синтагматичні аспекти ключового слова-репрезентата концепту ВЛАДА відтворюються особливості концептуалізації владних відносин у концептосфері німецького народу.

Словник Wahrig [57, с. 1039] наводить два лексичні значення слова «Macht»: 1) «керівництво, панування, право віддавати розпорядження; сила, міць, сила удару; можливість, повноваження впроваджувати свою волю»; 2) «сила, міць». Обидва наведених значення не мають форми множини. Отже, в цьому словнику назва концепту пов'язується в першу чергу із джерелами владного впливу (як особистими, так і структурними) та егоцентричним результатом реалізації відносин цього типу.

Згідно з Електронним словником німецької мови ХХ століття (DWDS) лексема-вербалізатор досліджуваного концепту ВЛАДА наділяється чотирма основними значеннями [52]: 1) «панування людей над людьми», деталізоване

значеннями «панування одного класу над іншим класом або прошарком, державна влада» та «повноваження розпоряджатися чимось або кимось»; 2) «міць, сила», наприклад: die Macht des Anpralls, der Wassermassen; die Macht der Liebe, des Glaubens; 3) «політично та економічно впливова держава»; 4) «створена уявою людини істота, таємнича сила». Як видно із наведених значень, смисл «влада як панування» (Herrschaft) вважається основним. Згідно зі словником Duden слово «Herrschaft» визначається як «право та влада керувати кимось». Тобто значення «влада як панування» концептуалізується у зв'язку із наявними структурними джерелами здійснення владного впливу. Окрім того, влада отожднюється також із силою як виявом особистих джерел влади та уподібнюється її суб'єктам – таємничій істоті та державі. У наведених визначеннях фіксуються суспільна та несупільна сфери реалізації владних відносин.

Аналіз лексикографічної об'єктивації назви концепту лексеми «Macht» вказує на ряд особливостей концептуального осмислення досліджуваного ментального утворення в німецькій лінгвокультурі. У словниках зафіксовано актуалізацію основних родових сем відповідного семантичного прототипу: «Суб'єкт влади», «Результат», «Ресурсність влади». Серед видових сем актуальними визначаються «Каузальність», «Універсальність», «Егоцентричний результат влади» (зокрема, сема «Волездійснення»), «Соціоцентрична дія влади» (оказіональні семи «Маніпулювальна дія» та «Обмежувальний вплив»), «Джерела влади особистого характеру» (в основному: Fähigkeit «здатність», Kraft «сила»), «Структурні джерела влади» (здебільшого: Mittel «засоби», Befugnisse «повноваження», Möglichkeit «можливість», Recht «право»). Окрім того, у лексичному значенні слова «Macht» зафіксовано оказіональну сему семантичного прототипу «Використання насильства».

Таким чином ми можемо прийти до висновку, що у сучасній німецькій мові існує ряд синонімів-гіперонімів, які номінують загальну можливість

суб'єкта визначати поведінку об'єкта: «Einfluss» («вплив»), «Einflussnahme» («вплив»), «Einwirkung» («дія»), «Wirkung» («дія»), «Zusammenwirkung» («взаємодія»), а також стилістично марковані синоніми-гіпероніми «Botmäßigkeit» («влада»), «Regiment» («влада»). Концептуалізація владних відносин у німецькій лінгвокультурі відбувається в напрямку специфікації типу владного впливу, відповідно до визначених субфреймів. Так, влада в державно-політичній сфері номінується назвами: «Gewalt» («влада», «насильство»), «Herrschaft» («панування»), «Führung» («ведення, управління»), «Staatsmacht» («державна влада»), «Regentschaft» («правління»), «Regierung» («уряд»), у військовій сфері як частини державно-політичного субфрейму вживаються переважно слова: «Führerschaft» («командування»), «Regiment» («влада»). Для соціальної сфери відносин типовими стали назви зі спільним семантичним компонентом «управління, керівництво»: «Anführung», «Leitung», «Verwaltung», «Management».

ЛІТЕРАТУРА

1. Літературознавчий словник-довідник / ред.кол. : Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. - Київ : Видавничий центр «Академія», 1997. 752 с. (Notabene).
2. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 530 с.
3. Bertelsmann Lexikon in 15 Bänden / Verlagsgruppe Bertelsmann.– Gütersloh : Bertelsmann Lexikothek Verlag, 1993. Band 9. 399 S.
4. Bulitta E., Bulitta H. Wörterbuch der Synonyme und Antonyme / Erich und Hildegard Bulitta. [3. Auflage]. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 2004. 968 S.
5. Canoonet. Deutsche Wörterbücher und Grammatik URL: www.canoo.net. (Дата звернення 21.06.2022).

Грись Діана

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Склярєнко О. Б.*

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

(Переяслав, Україна)

НІМЕЦЬКОМОВНА РЕКЛАМА І ЇЇ ФУНКЦІЇ

Німецький журнал «Spiegel» визначив рекламу як п'яту владу, що прямує за владою засобів масової інформації, яка свого часу була названа Марком Твенем «четвертою владою». Феномен реклами настільки значний і багатосторонній, що у рекламодавців та її споживачів виникає багато суперечливих питань, коли вони визнають або заперечують вплив «п'ятої влади».

Так, ще у 1986 році Е. Левісом була запропонована одна з найпоширеніших моделей рекламного повідомлення: AIDA [10, с. 8]. Це аббревіатура англійських слів attention (увага), interest (інтерес), desire (бажання) та action (дія). У рекламному бізнесі ці поняття відповідно означають привертання уваги потенційних покупців, виявлення їхнього інтересу до пропонованого товару або послуги, сприяння виникненню бажання щодо товару та мотивація, привід придбати товар.

Хоча наразі можна цілком стверджувати, що функції реклами є набагато ширшими за ті, що подані вище. Науковці виділяють різну кількість функцій, серед яких можна виділити наступні:

Інформаційна функція передбачає розповсюдження у масовому масштабі інформації про товар або послугу, їх характер, місце продажу, виявлення тієї чи іншої фірмової або торгівельної марки і т.п.): «*SofindenSieIhrenFinanz-Experten!*: www.depot-contest.de; «*Einschalten! DielustigeMorning-ShowmitFrankyundSusan: FFN*».

Комунікативна функція: система рекламної комунікації передбачає

передачу інформації в одному напрямку і лише незначний зворотний потік, оскільки, на відміну від рекламистів, споживачі зазвичай не можуть скористатися ЗМІ для спілкування з творцями і замовниками реклами. За Джугенхаймером суть рекламної справи полягає в тому, що одна людина або ціла організація, яких ми називаємо рекламодавцями, передає своє повідомлення широкій аудиторії, тобто споживачам, за допомогою засобів масової інформації: «*Unserneues Design: Wasmeinen Sie?*» Рекламодавець зазвичай позначається як відправник, а його аудиторія – як одержувач. Зв'язок між відправником та одержувачем здійснюється за допомогою процесу комунікації: «*SteigenSieein, unterfahren Sie, was Luxusund Kraftindieser Klassebedeuten!*» З метою трансляції інформації їй надають форму, придатну для цього процесу – сукупність вербальних та невербальних засобів комунікації: «*Schön, dasseswenigstens Mercedes nureinmalgibt. –Die Genforsc hungläßtgrüßen*». Процес переробки інформації в дану форму називається кодуванням, а процес її розшифрування – відповідно декодуванням. Таким чином, у випадку рекламної комунікації повідомлення спочатку кодується відправником, а потім декодується одержувачем.

Економічна функція реклами зводиться в основному до підвищення попиту й товарообміну, а разом із тим – і виробництва. Американський соціолог Венс Пеккард стверджував: «Без реклами американська економіка розвалилася би за 15 секунд». Не можна не зазначити і велику роль реклами у економіці Німеччини (автомобілі), Австрії (туристичні послуги) та Швейцарії (банки, страхування).

Соціальна: реклама спрямована на формування громадської свідомості, посилення комунікативних зв'язків у суспільстві та покращення умов існування. На думку американського соціолога Д. Бурстіна, реклама в середині минулого століття створила американську націю. Інтеграційні функції реклами виділяв також дослідник і теоретик електронної революції М. Маклюен. Він писав: «Реклама – це спресований образ сучасності. Вона

акумулює почуття і досвід усього суспільства. В ідеалі реклама прагне до гармонії людських імпульсів і бажань, до інтеграції суспільства навколо спільних інтересів»: «*Das Leben ist ein Geschenk!*»; «*Ihre unsterbliche Liebe soll die Welt verändern*» [9].

Рекламна інформація – один з методів комунікативного впливу на знання (когнітивний рівень), стосунки (афективний рівень) і наміри (конативний рівень) адресата у потрібному для адресанта напрямку. Формами цього впливу можуть бути усне та письмове повідомлення, графічні засоби, статичні та динамічні образи, музика, кольорова палітра тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мойсеєв В. А. Паблік рілейшнз: навчальний посібник. К. : Академвидав, 2007. С. 93–94.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава, «Довкілля -К», 2008. 712 с.
3. Ammon U. Varietäten wörter buchdes Deutschen: Die Standard sprachein Österreich, der Schweizund Deutschland sowiein Liechtenstein, Luxemburg, Ostbeldienund Südtirol. Walter de Gruyter, Berlin/NewYork, 2004. 954 S.
4. Bajwa Y. H. Werbesprache – einintermediärer Vergleich. Zürich: Jusir Druck+Verlag Dietikon, 1995. 210 S.

Shapa L.N.,
Associate Professor of the Foreign Languages Department.
Odessa National Polytechnic University
(Odessa, Ukraine)

Diachenko G.F.,
Associate Professor of the Foreign Languages Department.
Odessa National Polytechnic University
(Odessa, Ukraine)

Grodskaya E.B.,
Associate Professor of the Foreign Languages Department.
Odessa National Polytechnic University
(Odessa, Ukraine)

**PRESENTATION OF RESEARCH RESULTS IN APPLIED
LINGUISTICS: VERBAL MODELS IN THE TEXT CORPUS “RADIO-
ELECTRONICS”**

A characteristic feature of modern linguistic science is a growing demand for the results of theoretical research with a view to their immediate implementation in applied linguistics. The consequence of such an interaction manifested in the improvement of English language teaching methods for foreign students, and, in particular, in a radical change in the content of instructional lexicographical resources. At present the whole phrases rather than individual words are recorded there for memorizing, which contributes to more rapid development of oral speech. So the authors of instructional dictionaries and textbooks use the results of the scientific analysis of combinatory ties within word-groups [1; 3; 5; 6; 7].

The subject of colloquial English has already been provided well enough with methodologically reliable literature, the number of which keeps growing. However, as regards such a side of society as the scientific, technical and industrial activity of man and, therefore, the training of future engineers in English for Specific Purposes, it is covered in the existing publications to a much lesser extent. The reason for this is, above all, an insufficient number of generalising linguistic facts, which would help to create the necessary basis for methodological literature for teaching English at Technical Universities. Therefore, there is now a definite rise in the theoretical studies dealing with patterns of compatibility of linguistic units in the texts of scientific functional style [2; 3] and providing their findings for solving the issues in the areas of applied linguistics.

It is from these positions that the research of the authors of the present paper was carried out. Working at the Department of Foreign Languages in non-linguistic (engineering) higher educational institution where the main purpose of the curriculum is to teach students-residents of Ukraine, English for Specific Purposes (i.e. reading, translation, listening and speaking skills in technical areas of knowledge), the authors believe that only the results of the independent theoretical research of the units operating in authentic scientific and technical texts should be used in the English teaching process.

Since, as it was mentioned, instructional dictionaries, containing word-groups but not individual words, are becoming more and more popular, the study of combinability of speech units is topical and timely.

At the initial stage of the research it was decided to consider such a significant class of words in the language system as the verbs and their combinatorial properties, reflected in scientific and technical discourse. As the material of the study we have chosen the sublanguage of one of the technical branches – “Radio-Electronics”. “Radio-Electronics” is the most promising and rapidly developing field of science and engineering, with an enormous amount of information being published on its achievements in English. There is hardly a sphere in modern

society that can do without electronics, including such an important for everyone sector as domestic appliances as well. For the future engineers to get the access to the most important collections of the world scientific and technical literature, to timely receive the necessary information, as well as be able to communicate with foreign colleagues at conferences and workshops, we need to use accurate and proven linguistic facts in the instructional work, which are reflected in the scientific texts on a specialty “Radio Electronics”. Thus, the results of research on the material of the text corpus “Radio-Electronics” described create the necessary prerequisites for the further improvement of a technique for English teaching the future specialists in Electronics.

The first task was to compile the text corpus “Radio-Electronics”, which was formed by the method of continuous sampling. The basis of the text corpora were scientific and technical journals “Radio-Electronics” published in the United States. In the course of forming the text corpus the texts “Radio-Electronics”, titles and abstracts to the papers composed and written by different authors were subjected to quantitative processing. In addition, the captions to drawings, diagrams and graphs were examined. The survey did not cover advertisements and commercials; neither equations nor formulas were taken into account. We recorded all autonomous verbs in any form and syntactic function.

From the text corpus “Radio-Electronics” 25788 verbs were singled out. This total amount includes 1 558 different verbs, with their percentage in the text totality being 12.9%. On arranging the different verbs in descending frequency order, the frequency list of the verbs of the “Radio-Electronics” sublanguage have been compiled. From this frequency list of verbal lexemes those having the frequency of 100 or higher were selected for the further study of combinatory properties of verbs. The list of the most frequent verbs, which form the basis for kernel verbal models, contains 52 units: *use* (F= 1291), *make* F(=518), *show* (F=500), *see* (F=339), *check* (F=324), *connect* (F=303), *get* (F=303), *operate* F=283), *work* (F=269), *find* (F=262), *go* (F=254), *do* (F= 231), *provide* (F= 205),

apply(F=205), *need* (F=205), *give* (F=198), *take* (F=195), *require* (F=189), *set* (F=183), *record* (F=182), *read* (F=176), *cause* (F=165), *produce* (F=160), *know* (F=158), *look* (F=157), *mount* (F=156), *increase* (F=145), *reduce* (F=143), *determine* (F=138), *start* (F=137), *tune* (F=133), *add* (F=131), *change* (129), *develop* (F=128), *measure* (F=127), *adjust* (F=123), *replace* (F=122), *want* (F=122), *build* (F=121), *control* (F=121), *flow* (F=121), *include* (F=120), *note* (F=120), *design* (F=113), *say* (F=112), *come* (F=109), *test* (F=108), *call* (F=107), *try* (F=196), *short* (F=104), *switch* (F=104).

To create a list of verbal word-groups with these verbs as kernels we need to consider the problem of combinatorics (valence), i.e. connection of linguistic elements, from theoretical positions because one needs to know which words can and should be included in a verbal word-group, and which can and should be omitted. Description of the valence of a word is carried out by modeling its potential combinatorial properties. The unit of language representing some valence property of a word is a model (pattern). Here we mean a formula that reflects a certain type of relationships between classes of words and the structure of actually existing combination of words. Thus, in this paper we adopt such understanding of combinatorics when the grammatical valence of the verb determining its property to enter into definite connections and form combinations with other classes of words is described by a set of models (patterns).

Another important issue in combinatorics is the nature of bonds between the elements of a pattern. We have chosen subordinating connection to describe the relations of verbs, because within the framework of verbal word-groups every verb has a certain number of subordinating grammatical ties. And the choice of the kernel bonds was justified by the fact that there is either theoretical proof or empirical evidence that connections of this type play a key role in combinatorics of the English verb, as it is characteristic for the verb, in the first place, to be the main, governing component of the construction.

In order to form the inventory of verbal combinability models the distributional analysis of 10698 sentences was carried out, in which both contact and distant elements but obligatorily connected to the verb with the help of grammar (subordinating) bond were taken into consideration.

The inventory list includes 53 kernel verbal combinability models. In order to choose the most statistically reliable kernel models the units of the inventory list was subject to some statistical procedures.

1) The first statistical characteristic, which was taken into account, is the frequency of combinability models.

2) The next is the prevalence of models, according to this procedure all the 53 kernel verbal combinability models were divided into 5 groups as to the index of prevalence: The group of models having a very high index of prevalence (6 models); The group of models of high prevalence (3 models); The group of models with the mean index of prevalence (3 models); The group of models of low prevalence (4 model); The group of models of very low prevalence (37 models). The results of classification of the inventory of the models have showed that only eleven models which are 20,3 % of the entire model inventory, enter the first three groups. The rest 42 models make up 79,7 % of the list of models and are included in the groups with the low and very low indexes of prevalence.

3) The procedure of determination of the location of models in the various parts of the list, i.e. in a functional centre, main and peripheral subsystems of the kernel models inventory. It turns out that only **twelve** models can be referred to the functional centre and main subsystem of the kernel models of verbal combinability. The rest 41 models do not enter these areas and are referred to different parts of the peripheral area depending on the frequency of usage

4) and at last the simplicity or complexity of the models were determined.

It should be noted that there are definite correlations: between the frequency of occurrence of a models in the text corpus and their prevalence; between frequency of the model and its location in the various parts of the inventory (list);

between the frequency of the model and its simplicity or complexity. Thus the more frequent the model is the higher index of prevalence it has, i.e. the most frequent models are concentrated in the groups with very high, high and mean indexes of prevalence; the more frequent a model is the nearer to the functional centre of the list of models it is located; the simpler the model the higher the frequency of its usage in the text corpus.

According to the results of the research the 11 most statistically reliable models were marked out of the entire inventory of verbal compatibility models.

The next stage was devoted to the description how verbs function within the 11 allocated typical models in the real text corpus. Taking into account the amount of various typical models characterizing each of the verbs we can obtain a classification of verbs as to the amount of models. It turned out that only two verbs *find* and *set* are completely realized in all the 11 models. The minimal number of models (just 2) are related with the verb *include*. None of the verbs has a single model.

In the course of researching the authors determined that the 11 most frequent verbal word-groups occupy 20,3% of the entire inventory of models. The rest 42 kernel models with the frequency less than 180 make up 79,7% (i.e. almost 80 %) of the entire list of models, i.e. they represent a significant, as to their amount, set of models. They are of certain interest both for teaching goals and the future theoretical research.

1. Benson M., Benson E., Ilson R. The BBI combinatory dictionary of English: a guide to word combinations. Amsterdam-Philadelphia.1997. (a companion volume to the Lexicographic Description of English).

2. Bobohodjaeva M. Comparative analysis of the nominal word combinations: on the material of the Tadjik and English languages: diss. ... Candidate of Philological Science: 10.02.20. Dushanbe, 2000. 126 p.

3. The Course of the English Language. Grammar in Constructions. Hollywood Vocabulary. available at: hollywoodvocabulary.com/grammar.php

4. Dantsevich L. G., Tsapenko L. E., Popovich E. S. Structural peculiarities of the models of grammar ties in verbal word-groups (on the material of the English sublanguage "Radio electronics"). *Proceedings of Odessa Polytechnic University*. Odessa. № 1 (38). PP. 321-325.

5. Kjellmer G. A Dictionary of English Collocations (in 3 volumes). Oxford. 1994.

6. Wouden T. van der Prolegomena to a Multilingual Description of Collocations. *EURALEX'92 I-II. Proceedings*. Ed. by H. Tommola et al. Tampere. 1992.

7. Yorkey R. Which Desk Dictionary Is Best for Foreign Students of English? *TESOL Quarterly*. № 3.1969.

Skliarenko Olesia

Ph.D. in Philology

Assistant Professor at the Chair for Foreign Philology,

Translation and Methods of Education

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

(Pereiaslav, Ukraine)

PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH AFTER GERMAN FOR UNIVERSITY STUDENTS

Nowadays, when the integration of Ukraine to the European Union is so actual, the problem of learning German as the second language on the basis of English raises some problems at the establishments of higher education. Here we are going to have a quick look at some of them.

At the initial stage, pronunciation, lexical and grammatical skills of the German are formed on the basis of fairly limited lexical and grammatical material. A considerable amount of work is done on the articulation of sounds, sound combinations and intonation patterns. Reading and writing skills are also formed.

Great attention is paid to the formation of reading technique. In the process of learning how to write, the emphasis is mainly on teaching the graphics of words and their orthography. That is, at the initial stage, the foundations that are laid for practical language skills in various speech activities.

Teaching a second foreign language differs in many ways from learning and teaching the first. It is doubly influenced by the skills and abilities acquired by the learners in the first foreign language as well as the linguistic experience formed on the basis of their native language.

This interaction of language systems has both positive and negative consequences. On the positive side, having some experience of learning the first foreign language, German, which also belongs to the Germanic language group and therefore has many similarities with German both in structure and lexical composition. On the negative side, students' awareness of these similarities inevitably leads them to want to transfer existing skills developed in the first foreign language to the second, not only where these similarities exist, but also where they are completely absent, which makes it difficult for them to learn correct English pronunciation. In other words, interference comes into play.

The practice of teaching English as a second foreign language to students already learning German shows that the source of such influence (interference) when learning a second foreign language is not the system of the mother tongue, but of the first foreign language, in this case German.

Interference is defined by linguists as allowing in speech in a non-native language various inaccuracies in relation to the target language (the object of interference) under the influence of the native and/or the first foreign language (sources of interference).

Transposition is the positive transfer of students' knowledge, skills and abilities in their native or first foreign language to the target language and the application of existing linguistic experience, without causing the target language to violate its norms.

Language interference has attracted the attention of scholars and practitioners for many years. The works of domestic and foreign researchers are devoted to this phenomenon: O. Yevnenko, M. Zheludenko, G. Güler, N. Hedderich and others.

The phenomenon of interference is seen in the teaching of phonetics, vocabulary, grammar –language skills, and in the teaching of speech skills and abilities – listening, reading, writing, speaking. In addition, interference often manifests itself at the socio-cultural level due to insufficient knowledge of the cultural features of the country of the target language.

The initial stage of learning a foreign language is considered to be the most responsible and time-consuming, because it is the stage where the development of listening and pronunciation skills takes place.

According to the planned results of the course, specified in the working program, the acquisition of the phonetic side of speech requires adequate from the point of view of the principle of approximation pronunciation and distinguishing by ear all sounds and sound combinations of the English language, compliance with the rules of stress in words and phrases, observance of rhythmic-intonational features of sentences of different communicative types, the correct division of sentences into semantic groups.

The principle of approximation – a lenient attitude of the teacher to the mistakes made by students in the process of speech activity, if they do not disrupt communication and do not lead to a distortion of the meaning of the message.

So, here we have just highlighted some of the points, that cause difficulties for language learners. In the next studies we are going to pay more close attention to some of them.

LITERATURE

1. Євенко О. Алгоритм вивчення другої іноземної мови після англійської. URL: english.ucoz.com/documents/Algorithm.doc.(дата звернення: 01.09.2022).

2. Желуденко М. Вивчення німецької мови як другої після англійської: зб. наук. праць за матеріалами II Міжнар. наук.-практ. конф. «Шляхи подолання мовних та комунікативних бар'єрів: методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей», 6-7 червня 2014. К.: «Талком», 2014. с. 151-154.

3. Güler G. Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2000. №, 5. URL: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-05-2/beitrag/gueler1.htm. (дата звернення: 01.09.2022).

4. Hedderich, N. Mark Twain and «The Awful German Language». Die Unterrichtspraxis. *Teaching German*, 2003. № -36. S. 28–33.

5. DW. Bandtagebuch. URL: <http://www.dw.com/de/deutschlernen/bandtagebuch/s-13891>. (дата звернення: 01.09.2022).

6. Deutsch nur als zweite oder dritte Fremdsprache? Ein Interview mit Hans-Jürgen Krumm. URL: <http://www.goethe.de/ins/cz/pralhr/dls/daf/dau/de4568512.htm> (дата звернення: 01.09.2022).

7. Kretzenbacher L. Sprachliche und kognitive Klammerstrukturen in Deutsch als Fremd- und Wissenschaftssprache. München: Iudicium, 2003. S. 113-133.

Чубікова Анна Юрївна

*вчитель англійської мови I категорії
Фастівського академічного ліцею №9
(Фастів, Україна)*

МОВА У ЧАСОВОМУ І ПРОСТОРОВОМУ ВИМІРІ

Знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними мовами та обробка величезних обсягів інформації набуває все більшого значення. Інтерес до вивчення мов традиційно великий, бо перефразовуючи відомий вислів, можна сміливо сказати, що той, хто володіє мовами, володіє світом.

Загальноприйнято вивчати англійську мову, як міжнародний еквівалент спілкування. Але це не зменшує ступінь значущості вивчення інших іноземних мов. Можливо, хтось скаже, що не кожна людина здатна вивчити іноземну мову. Так! На жаль, здібності у кожної людини суто індивідуальні, хтось більш схильний до точних наук, у когось більш гуманітарний склад розуму. Але, безсумнівно, у кожної людини є здібності і з цим фактом важко не погодиться. Найголовніше ці здібності розвивати, підживлювати та зміцнювати.

Англійська мова – це офіційна мова міжнародного бізнесу та торгівлі, Інтернету і техніки, науки і мистецтв. 80% ділового мовного простору займає саме вона. Кожен з нас все частіше зустрічається з нею у спілкуванні з партнерами по роботі і на відпочинку.

Англійська мова використовується при заповненні анкет, складання резюме, у діловому та приватному листуванні. Володіння англійською мовою стає необхідністю. Сьогодні її вчити мають можливість усі, починаючи з дитячого садочка, закладу загальної середньої та вищої освіти та продовжуючи на численних курсах, тренінгах, у соціальних мережах тощо. А

в деяких країнах навіть математика і деякі інші предмети шкільної програми викладають англійською мовою.

Німецька мова є мовою техніки і фінансів. Протягом останніх п'ятироків попит на неї значно виріс. Інтенсивно імпортуються товари з Німеччини, наприклад, сантехніка, меблі, електроніка, автомобілі. А отже, потрібні люди, які можуть з цими імпортерами спілкуватися. Знання німецької мови також вітається в представництвах німецьких банків.

У той же час складно сказати, яку роль відіграє у світі італійський бізнес. Стало модно носити одяг і взуття від італійських дизайнерів, купатися в італійських джакузі та обідати за столом виробництва Італії. Завдяки тим, хто зміг знайти спільну мову з іноземними партнерами, культура Італії надовго проникла в нашу країну.

Очевидно також, що стрімко набирає обертів актуальність японської та китайської мов. Багато східних фірм відкривають філії в інших країнах і шукають фахівців, які добре володіють мовою. А знайти таких поки не просто. Крім того, що вивчення японської (як і китайської) – неймовірно складний і трудомісткий процес, займатися цим марно, не маючи абсолютного слуху і хорошої зорової пам'яті.

Варто згадати і про французьку мову. Навряд чи вона вам знадобиться, якщо ви не працюєте у французькій компанії. Але якщо вже буде можливість її застосувати, французька допоможе легко заручитися симпатією і вічною дружбою французів.

Трохи менше шанувальників у польської, болгарської та скандинавських мов, але робота перекладача таких людей чекає завжди.

Арабська мова теж не досить актуальна, особливо для жінок, оскільки найчастіше араби вважають за краще брати на роботу чоловіків. Дівчат, які володіють арабською, більш охоче беруть на роботу викладачами або приватними репетиторами, що теж досить непогано.

У Туреччині подібної дискримінації взагалі немає, володіння турецькою дає відмінний заробіток в торгових компаніях і, особливо, в туристичних фірмах.

Поряд зі зростанням ролі іноземних мов, збільшується й кількість бажаючих оволодіти професією перекладача. Вивчення будь-якої іноземної мови розкриває перед нами нові можливості, робить багатшим наш духовний світ. Володіючи іноземною мовою, людина автоматично переходить на вищий соціальний ступінь, оскільки стає конкурентоспроможним претендентом на високооплачувану посаду.

Імпортні товари, сучасна техніка, інформаційні написи в місцях масового скупчення людей, написи на етикетках одягу, Інтернет – усе рясніє невідомими іноземними словами. Також у наш щоденний вжиток входять іншомовні слова, значення яких ми не завжди розуміємо. Тому вивчення хоча б однієї іноземної мови має стати пріоритетним завданням для кожного.

У суспільстві існує безліч міфів щодо цього: це дуже важко, у мене зовсім не залишиться вільного часу, потрібні оригінальні книги, без спілкування з носієм мови всі зусилля марні, іноземну мову неможливо вивчити, не перебуваючи закордоном, заняття з репетитором коштують дуже дорого, я боюся, що у мене не вийде... І це далеко не повний перелік відмовок, через які люди не вчать іноземні мови. Так, саме відмовок, бо з тими можливостями, які зараз є у кожного з нас, причинами це назвати важко.

Не потрібно боятися вивчати іноземні мови. Так, це складний довготривалий процес, її не вивчиш без складнощів та помилок. Але не помиляється лише той, хто нічого не робить, а кожна помилка – це безцінний досвід. Звичайно, іноземну мову не вивчиш за місяць, але якщо наполегливо працювати, правильно підібравши методіку, то вже через кілька місяців можна побачити результат. Ні в якому разі не слід цілими днями сидіти за підручниками, намагаючись відразу вивчити важкі величезні тексти.

Вивчати мову потрібно поступово, починаючи з елементарної лексики, переходячи згодом до складнішої. Лише година-дві занять у день допоможуть вам досягти бажаного результату.

Щодо книг: не обов'язково відразу купувати недешеві оригінальні книги. Варто розпочати з вітчизняних підручників з українським перекладом – вони легше сприймаються початківцями, а оригінальними книгами можна скористатися в Інтернеті. Також існує безліч додатків для смартфонів, що покращують рівень володіння іноземною мовою. Це дуже зручно, адже такими додатками можна користуватися, наприклад в транспорті, або коли з'являється вільна хвилина протягом робочого дня. Це чудова альтернатива соціальним мережам.

Вивчаючи мову крок за кроком, ви побачите свої здобутки та напрацювання. А коли видно результат, є бажання рухатись далі, вдосконалювати свої знання та вміння, вивчати щось нове, всебічно розвиватись та долати мовні бар'єри.

Для того щоб досконало оволодіти будь-якою мовою і досягнути всі її тонкощі, необхідно витратити надзвичайно багато часу і зусиль. Варта така гра свічок і що ж може дати нам вивчення додаткової мови?

- Підвищення шансів на ринку праці

Кваліфікований фахівець сьогодні повинен знати на розмовному рівні хоча б англійську мову – без цих знань просто неможливо не тільки підтримати розмову з іноземним клієнтом, але навіть прочитати спеціалізовану літературу, яка підвищить кваліфікаційний рівень, вести вдалі переговори або ділову переписку.

- Навчання за кордоном і міграційні можливості

Ви ніколи не знаєте, які навички і вміння можуть стати в нагоді вам завтра, тому знання однієї або навіть декількох іноземних мов ніколи не завадить, особливо в сферах освіти, бізнесу та кар'єри.

- Можливість тренувати свою пам'ять

Вивчення іноземної мови може стати відмінним тренажером для пам'яті – адже запам'ятовування нових слів, віршів і виразів є відмінним тренуванням клітин головного мозку.

- Подорожі без мовних перепон

Всім відомо, що практично в будь-якому куточку сучасного світу вас зрозуміють, якщо ви будете висловлюватися англійською мовою. Крім того, в більше ніж половині країн ви зможете безперешкодно спілкуватися іспанською або французькою.

- Розширення кола спілкування

Сьогодні, в століття сучасних технологій, Інтернет є майже в будь-якій точці земної кулі, що дозволяє стрімко розмивати національні кордони, а також спілкуватися з людьми з різних країн і континентів.

- Безперешкодний доступ до будь-якої інформації

Чи ви коли-небудь замислювалися, скільки втрачаєте дивлячись дубльовані кінофільми, читаючи захоплюючі книги або спеціалізовану літературу в перекладі і абсолютно не розуміючи, про що співають виконавці в ваших найулюбленіших піснях.

Отже, в умовах сьогодення знання іноземних мов є не тільки запорукою успішної кар'єри, а й показником освіченості людини, можливістю спілкуватися з іноземцями та знаходити друзів з усіх куточків світу. Крім того, людина також пізнає звичаї та традиції країни, мову якої вивчає, знайомиться з її історією та культурою. Недаремно кажуть: «Нова мова – новий світ». Отож вивчайте іноземні мови, не бійтеся робити кроки до самовдосконалення, бо перед освіченою людиною відкривається безліч дверей та зникає безліч перешкод.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорчук Н. В. Іноземна мова в сучасному світі: необхідність чи забаганка? URL: <https://yuzhne.city/blogs/100899/inozemna-mova-v-suchasnomu-sviti-neobhidnist-chi-zabaganka->
2. Боклаг Н. П. Важливість вивчення іноземних мов у сучасному світі. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/26404/1/Boklag.pdf;jsessionid=7DE37A4B29387C3F3FC1EF1C8E623754>
3. Фетцова В. П. Важливість вивчення іноземних мов в умовах сьогодення. URL: <https://rivne1.tv/news/72798-vazhlivist-vivchennya-inozemnikh-mov-v-umovakh-sohodennya>
4. Мірзошоева А. В. Роль англійської мови у сучасному світі. URL:<https://vseosvita.ua/library/referat-rol-anglijskoi-movi-u-sucasnomu-sviti-anglijska-mova-vsudi-i-skriz-dominue-227323.html>

**МАТЕРІАЛИ
VI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ
«ТЕОРЕТИЧНА І ДИДАКТИЧНА ФІЛОЛОГІЯ:
НАДБАННЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ»**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

01 – 02 жовтня 2022 року

(Переяслав, Україна)

Комп'ютерна верстка і дизайн –
Т. М. Левченко, Т. С. Шинкар

Упорядковано на кафедрі української
лінгвістики та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

**© Університет Григорія Сковороди
в Переяславі, 2022**