

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА
ПЕДАГОГІЧНА КОРПОРАЦІЯ
«УНІВЕРСИТЕТ – ШКОЛА – УНІВЕРСИТЕТ»

МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЬ

Випуск 5

Серія заснована в 2009 році

Вінниця
ДонНУ імені Василя Стуса
2016

УДК 37. 02 : 004
ББК Ч 426 + Ч 486

Редакційна рада: Михайло Вінтонів, доктор філологічних наук, професор (*відповідальний редактор*); Олена Горошкіна, доктор педагогічних наук, професор; Анатолій Загнітко, доктор філологічних наук, професор; Наталя Лосєва, доктор педагогічних наук, професор; Галина Лукаш, доктор філологічних наук, професор; Вікторія Сидоренко, доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Редакційна колегія: Михайло Вінтонів, доктор філологічних наук, професор; Олена Горошкіна, доктор педагогічних наук, професор; Анатолій Загнітко, доктор філологічних наук, професор; Наталя Лосєва, доктор педагогічних наук, професор; Галина Лукаш, доктор філологічних наук, професор; Сергій Омельчук, доктор педагогічних наук, доцент; Вікторія Сидоренко, доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України; Олена Важеніна, старший викладач (відповідальний секретар); Бортунов Каріна (технічний секретар), Аксьонова Інна (технічний секретар).

Рецензенти: Глуховцева Катерина, доктор філологічних наук, професор (Луганський національний університет імені Тараса Шевченка); Караман Станіслав, доктор педагогічних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка); Форманова Світлана, доктор філологічних наук, професор (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського).

*Затверджено до друку Вченою радою ДонНУ імені Василя Стуса
(протокол № 10 від 24.06.2016 р.).*

Засновник: Донецький національний університет, кафедра української мови.

При використанні матеріалів покликання на „Методичні студії” є обов’язковим.

Електронна версія збірника доступна на сайті сайті Донецького національного університету за адресою www.donnu.edu.ua.

М 54 Методичні студії: зб. наук.-метод. праць. – Випуск 5 / Укл.: Михайло Вінтонів (відпов. ред.) та ін. – Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2016. – 218 с.

Розглянуто актуальні питання сучасних технологій викладання гуманітарних дисциплін. З’ясовано шляхи формування учителя як конкурентноспроможного фахівця за умови модернізації освітньої галузі. Простежено сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців-гуманітаріїв. Виявлено напрями удосконалення шкільної освіти в контексті соціально-педагогічних трансформацій освітнього простору України. Проаналізовано соціально-педагогічний комплекс із поглибленим висвітленням теоретичних і практичних аспектів. Розкрито етнопедагогічні засади вивчення гуманітарних дисциплін.

Видання адресоване викладачам вищої школи, вчителям загальноосвітніх шкіл та закладів альтернативної освіти, студентам, аспірантам, усім, хто цікавиться сучасними педагогічними технологіями.

УДК 37.013(08)
ББК 74я43

ISBN 978-966-924-132-0

© Автори статей, Редакційна рада, 2016
© ДонНУ імені Василя Стуса, 2016

ЗМІСТ

ВСТУП		5
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В СЕРЕДНІЙ І ВИЩІЙ ШКОЛІ		7
Аксьонова Інна	Уточнювальні члени речення в структурі простого ускладненого речення	7
Бугайко Юлія	Лексичні помилки в конституційному Законодавстві України	13
Гончарук Анна	Структура і семантика займенниково-кореляційних складнопідрядних речень в українських художніх текстах	20
Домрачева Ірина	Особливості вияву багатозначності та омонімії серед лексем із сукупною семантикою	24
Доценко Марія	Роль онімів із сакральною семантикою в постмодерністському тексті	35
Загнітко Анатолій	Вербально-граматичний рівень лінгвоперсони: закономірності міжкласемних транспозицій	42
Кириченко Марія	Особливості закінчень іменників чоловічого роду II відміни в родовому відмінку однини	63
РОЗДІЛ II. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ І НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН		70
Важеніна Олена	Формування професійної компетенції майбутніх вчителів української мови на заняттях з методики викладання української мови	70
Грачова Аліна	Семантичні різновиди прислівника в італійській мові та методологія їх аналізу у вищій школі	79
Дмитрієва Дар'я	Інтерактивні методи навчання при вивченні синтаксису простого ускладненого речення в школі	90
Кириченко Марія	Педагогічні імпровізації на уроках української літератури в старших класах	95
Конопленко Наталія	Інтерактивні технології: спроба класифікаційного опису	102
Кравченко Євдокія	Розвиток комунікативних здібностей студентів (за матеріалами епістолярної спадщини О. Довженка)	108
Кравченко Володимир	Новітні теоретико-методологічні засади наукових досліджень студентів-журналістів	114
Мала Юлія	Якість професійної підготовки майбутніх фахівців на заняттях з української мови у вищій школі	120

Сидоренко Вікторія	Формування синтаксичної компетентності учнів на засадах інноваційних освітніх підходів	129
Шатілова Олена	Застосування мультимедійних засобів у навчанні української мови як іноземної	146
РОЗДІЛ III. ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ І СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ		153
Бортун Каріна	Методичні поради щодо вивчення наказового способу дієслова	153
Вінтонів Михайло,	Навчально-методичне забезпечення дисципліни „Українська пунктуація” як основа якісної професійної підготовки українського філолога	160
Сегін Любомир	Організація самоосвітньої діяльності учнів на уроках української мови та літератури	168
Козаченко Олена	Вивчення парадигматичних відношень у лексиці: матеріали для самостійної роботи з лексикології	176
Митько Неля	Методичні рекомендації для проходження виробничої практики в рекламній агенції студентами спеціальності „Прикладна лінгвістика”	186
Хруленко Ольга	Залучення педагога до науково-дослідницької діяльності як чинник розвитку професійної компетентності та самореалізації особистості	194
МЕТОДИЧНА СКАРБНИЦЯ КАФЕДРИ		203
Леонова Марія	Мовностилістичний аналіз поеми Т. Шевченка „Кавказ”	204
Василівна		
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ		214
CONTENTS		216

ВСТУП

Активний розвиток науково-технічного прогресу, глобалізаційні процеси в сучасному суспільстві неминуче зумовлюють потребу належної підготовки фахівців філологічного напрямку. За таких умов лінгвісти мають нагоду об'єктивно викладати специфіку роботи в школах різного рівня акредитації і профілю навчання нашої держави з метою поглиблення інтеграції України в європейський культурний і суспільно-політичний простір. Цілком природно, що освіта як складова культури загалом не може перебувати поза зоною передових досліджень і технологій, тому сьогодні актуальним постає питання переосмислення завдань сучасної освіти, розробки і методичного забезпечення нових форм навчання, у тому числі з використанням новітніх комп'ютерних технологій.

Сьогодні в методиці викладання української мови чітко прослідковуємо прагнення вчителів, викладачів вишів і вчених у навчанні української мови ознайомити учнів із культурою України, її досягненнями, сприяти вихованню в учнів та студентів почуття гордості за свій народ і його велику культуру. Все сильніше усвідомлюється необхідність навчання української мови на широкому тлі культури і історії України, оскільки „українська мова” як предмет шкільної і вишівської програми – предмет світоглядний, що допомагає формувати духовне начало, яке впливає на формування менталітету і мовної картини світу в школярів і студентів.

Розвиток особистості, її творчої індивідуальності, розкриття та реалізація інтелектуального потенціалу учня – все це стає головним напрямом системи професійної освіти. У вітчизняній педагогіці, методиці, вишівській практиці знову настав період, коли зростає зацікавленість до педагогічного пошуку, розробки новітніх освітніх концепцій, орієнтованих на особистість учня. Все більше уваги приділяється навчанню, спрямованому на розвиток інтелектуальних можливостей учня. Потенціал інтелектуальних здібностей є одночасно і умовою отримання освіти, і його результатом.

Пропонований п'ятий випуск „Методичних студій” охоплює різноманітний спектр загальнопедагогічних і частково педагогічних напрацювань, зокрема розглянуто вербально-граматичний рівень лінгвоперсони: закономірності міжкласемних транспозицій; описано формування синтаксичної компетентності учнів на засадах інноваційних освітніх підходів; визначено роль педагога до науково-дослідницької діяльності як чинник розвитку професійної компетентності та самореалізації особистості.

Структура п'ятого випуску „Методичних студій” тією чи тією мірою охоплює увесь комплекс сучасних актуальних питань педагогіки і методики в розрізі новітніх тенденцій у вищій і середній школах усіх рівнів акредитації.

Перший розділ випуску „Науково-теоретичний та прикладний аспекти сучасного викладання мови і літератури в середній і вищій школі” містить розгляд проблем щодо: 1) уточнювальних членів речення в структурі простого ускладненого речення; 2) аналізу лексичних помилок у конституційному Законодавстві України; 3) особливостей вияву багатозначності та омонімії серед лексем із сукупною семантикою.

У другому розділі висвітлено інтерактивні методи і новітні технології у викладанні гуманітарних дисциплін із послідовним аналізом: 1) особливостей формування професійної компетенції майбутніх вчителів української мови на заняттях із методики викладання української мови; 2) педагогічної імпровізації на уроках української літератури в старших класах; 3) розвитку комунікативних здібностей студентів (за матеріалами епістолярної спадщини О. Довженка); 4) використання мультимедійних засобів у навчанні української мови як іноземної тощо.

У третьому розділі „Загальноосвітні тенденції модернізації вищої і середньої освіти” проаналізовано: 1) методичні поради щодо вивчення наказового способу дієслова; 2) навчально-методичне забезпечення дисципліни „Українська пунктуація” як основа якісної професійної підготовки українського філолога; 3) організацію самоосвітньої діяльності учнів на уроках української мови та літератури; 4) особливості залучення педагога до науково-дослідницької діяльності як чинник розвитку професійної компетентності та самореалізації особистості.

Варто наголосити, що в цьому випуску збережено важливий розділ „Методична скарбниця кафедри”, в якому розміщено статтю М. В. Леонової Мовностилістичний аналіз поеми Т. Шевченка „Кавказ”, що є підтвердженням тяглості методичної традиції кафедри української мови.

Автори випуску „Методичні студії” сподіваються, що вміщені в ньому статті спонукатимуть до міркувань та дискусій. Відгуки і пропозиції слід надсилати на адресу: Редакція серії „Методичні студії”, кафедра української мови, вул. Академіка Янгеля, 4, к. 320, Донецький національний університет, м. Вінниця, Україна.

Михайло Вінтонів, відповідальний редактор

РОЗДІЛ І

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В СЕРЕДНІЙ І ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 81.367

Аксьонова Інна

УТОЧНЮВАЛЬНІ ЧЛЕНИ РЕЧЕННЯ В СТРУКТУРІ ПРОСТОГО УСКЛАДНЕНОГО РЕЧЕННЯ

У статті розглянуто історію дослідження уточнювальних членів речення в структурі простого ускладненого речення, з'ясовано їхній статус у системі граматичних категорій, диференційні ознаки, синтаксичний зв'язок, яким поєднуються уточнювальні компоненти з граматичною основою речення.

Ключові слова: уточнення, уточнювальні члени речення, синтаксичний зв'язок.

У сучасній лінгвістиці розробляються різні аспекти дослідження простого ускладненого речення. Питання конструкцій конкретизування привертало увагу багатьох російських та українських мовознавців: І. М. Арібжанової, В. В. Бабайцевої, Н. С. Валгіної, І. Р. Вихованця, Є. М. Галкіної-Федорук, О. М. Гвоздєва, Л. В. Захарової, Б. М. Кулика, Ю. І. Лєдєнєва, Г. М. Манаєнка, М. Я. Оленяк, О. М. Пешковського, А. Ф. Прияткіної, Д. Е. Розенталя, О. Г. Руднєва, І. І. Слинька, Н. С. Фоміної, Т. Б. Фунтової, М. М. Шанського та ін. Незважаючи на певні успіхи, компоненти зі значенням конкретизування залишаються маловивченими.

Конкретизувальні структури лінгвісти почали вивчати з II половини XX ст., проте і на сьогодні немає загальноприйнятого системного погляду щодо цієї категорії, також відсутня чітка наукова теорія, що є причиною нерозмежування уточнювальних членів речення із поясненням, відокремленими членами речення, включенням і т. ін. Висока частотність використання цих конструкцій, необхідність їхнього ґрунтового осмислення з позиції нових досягнень лінгвістики вимагає нових пошуків у цій галузі синтаксису.

Мета статті – з'ясувати статус уточнювальних членів речення в структурі простого ускладненого речення.

Спочатку уточнення розглядали лише як одну з умов відокремлення другорядних членів речення, яка полягала у „взаємному відношенні двох не пов'язаних іншими синтаксичними зв'язками членів, як визначального до визначуваного і часткового до загального” [7, с. 419]. Але згодом уточнення набуває самос-

тійного статусу. Як зазначає І. М. Арібжанова, це поняття віднесли до окремого підвиду відокремлення, отже, змінили вектор розуміння уточнення як власливості (умови) відокремлення на вектор потрактування уточнення як підтипу відокремлення [1, с. 60].

Увів поняття про уточнення як синтаксичне явище М. М. Шанський: „Уточнення як пояснювальні члени виступають у реченні ... завжди у вигляді відокремленого члена, як правило [?] після того члена, який вони пояснюють або визначають, і можуть бути при будь-якому члені речення” [4, с. 92]. За нетривалий час досліджень конструкцій зі значенням конкретизування в граматиці виникає суперечливе уявлення про уточнення.

В україністиці вперше відомості про уточнювальні члени речення з'являються в працях О. М. Пархоменка, Б. М. Кулика та ін. Наприклад, Б. М. Кулик зазначає: „Відокремленими можуть бути і уточнюючі чи конкретизуючі члени: обставини місця, часу, способу дії, означення, в тому числі прикладки, рідше [?] присудки, наприклад: 1. *Там, на горі, і музика і спів* (В. Сосюра). 2. *Він шумів і серце молодеє чарував солодким тихим боєм, **всеслов'янський голубий Дунай*** (М. Рильський)” [6, с. 147]. Мовознавець дає таке визначення: „В різних стилях мовлення вживаються слова і словосполучення, які служать для уточнення, роз'яснення змісту якогось члена. Такі члени речення називаються уточнюючими” [6, с. 167]. Б. М. Кулик наголошує, що „уточнення майже завжди пов'язується з обмеженням уточнюваного поняття, звуженням його, наприклад: *Високо вгорі, за долиною, бір, а внизу, **зараз же коло підніжжя спуску, озеро*** (М. Островський). Випадки, коли уточнюючий член виражає ширше поняття, ніж уточнюваний, слід віднести до малопоширених, наприклад: *На заплаві, **в Тихім Ірпені, обшукали скарби ми на дні*** (С. Крижанівський)” [6, с. 167].

В „Русской грамматике” автори використовують термін „пояснювальні відокремлені звороти”, які „уточнюють, конкретизують той чи інший член речення... На відміну від напівпредикативних зворотів відокремлення пояснювального звороту залежить не від граматичної природи його головного слова, а від інших факторів. Відокремленню тут сприяє: а) саме значення уточнення чи пояснення; б) обсяг відокремленої групи... Пояснювальні звороти, як правило, постпозитивні відносно слова, яке пояснюють” [8, с. 186].

І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська в навчальному посібнику „Синтаксис сучасної української мови: проблемні питання” підкреслюють: „Ми не будемо називати уточнюючі одиниці членами речення, оскільки вони не входять до складу моделі, а тільки поширюють її на рівні комунікативного вживання. Доречніше вести мову не про уточнюючі, а пояснювально-уточнювальні звороти” [9, с. 364]. Це поняття науковці тлумачать так: „під пояснювально-уточнювальними зворотами необхідно розуміти такі відокремлені

конструкції, які пов'язуються з різними членами речення особливим пояснювальним чи уточнюючим зв'язком" [9, с. 364]. Мовознавці розмежовують уточнення та відокремлені члени речення, вказують, що вони відрізняються структурно і семантично. Семантично уточнення „конкретизують компоненти висловлення, в той час як напівпредикативні звороти містять додаткове повідомлення. Зі структурного погляду пояснювально-уточнюювальними зворотами можуть бути будь-які члени речення – головні і поширюючі, тоді як напівпредикативними – тільки поширюючі члени... Напівпредикативні звороти можуть бути постпозитивні і препозитивні, пояснювально-уточнюючі майже завжди постпозитивні, бо цього вимагає пояснення чи уточнення" [9, с. 364].

І. Р. Вихованець кваліфікує уточнювальні конструкції як „опосередковані другорядні члени речення”, у яких відповідно уточнювальні компоненти поєднуються з граматичною основою речення опосередкованим синтаксичним зв'язком: „Він характеризується синтаксичною нерівноправністю поєднаних ним членів речення, один з яких (залежний) підпорядкований опорному, з одного боку, і через посередництво опорного співвідноситься з третім членом або предикативним ядром, щодо якого координуються семантико-синтаксичні функції опорного й залежного компонентів, поєднаних опосередкованим підрядним зв'язком, з другого боку” [3, с. 26]. Як зазначає мовознавець, „типovими для цього різновиду підрядного зв'язку засобами вираження є сполучники тобто й або, закріплений порядок компонентів тощо, напр.: *Живуть на Зачіплянці здебільшого праведні люди, або, як Микола-студент сказав би, правильні* (О. Гончар); *По довгій неволі хотів тут віку дожити, на Княжій горі, над коханим своїм Дніпром* (Л. Костенко)” [3, с. 26–27]. І. Р. Вихованець пояснює, що в першому реченні „опосередкований підрядний зв'язок поєднує компоненти *праведні* і *правильні* за допомогою сполучника *або*. У другому реченні на цей зв'язок вказує постпозиція залежних компонентів *на Княжій горі, над коханим своїм Дніпром* щодо опорного компонента *тут*, а також однорідні для опорного й залежного компонентів семантико-синтаксичні відношення місця, що регулюються зовнішнім щодо них компонентом *дожити*” [3, с. 27].

А. П. Загнітко виокремлює речення з опосередкованими компонентами: „Останнім часом здійснено справжній прорив у синтаксичній теорії, що пов'язано з концептуальним обґрунтуванням особливостей опосередкованого синтаксичного зв'язку, а звідси віднайдення механізму поєднання уточнювальних компонентів із граматичною основою речення.

Опосередкований синтаксичний зв'язок властивий для другорядних членів речення, які пов'язані з реченнєвою структурою опосередковано, через наявність ще одного члена речення: *Хлопці стояли неподалік, під деревами* ← *Хлопці*

стояли неподалік + Хлопці стояли під деревами. Опосередковані компоненти речення є результатом згортання окремих самостійних речень у компоненти реченнєвої структури за рахунок редукції тотожної семантики. Загалом до опосередкованих членів речення можна віднести такі, що характеризуються 1) або повторним значенням, 2) або уточненням” [5, с. 239]. Мовознавець стверджує, що статус таких компонентів реченнєвої структури до цих пір є нез’ясованим, оскільки одні з них розглядаються у складі відокремлених членів речення, інші – у складі однорідних членів речення, а ще інші кваліфікуються як прикладки.

А. П. Загнітко пропонує виділяти уточнення на основі синтаксичних критеріїв і виокремлює такі ознаки: 1) безсполучниковий зв’язок членів ряду, 2) обов’язкова відокремлювальна інтонація, яка пов’язує другий член з першим і є єдиним показником відношень між ними [5, с. 241]. Дослідник виокремлює такі функції уточнення: „1) обмеження (звуження обсягу позначуваного поняття або власне-уточнення): *Засідання гуртка відбудеться десятого квітня, о 18 годині*; 2) конкретизація (перший член характеризується неозначеним значенням): *Швидко, за декілька секунд, оглянули всі місцеві особливості, визначили напрями їх розвитку*; сюди ж належать уточнювальні обставини при займенникових прислівниках: *Тут, біля озера, завжди віяло прохолодою*; 3) додатково-уточнювальне значення (другий член, уточнюючи попередній, водночас розвиває думку в новому напрямі): *Приїхав Остап додому в неділю, годині о сьомій вечора* (В. Підмогильний)” [5, с. 241].

Щодо класифікації уточнювальних членів речення, існують різні погляди, але на сучасному етапі найпоширенішою є класифікація за морфологічним принципом. Згідно з нею виділяють субстантивні, ад’єктивні, адвербіальні, вербумфінітні, інфінітивні уточнювальні компоненти [8; 9].

Досить суперечливим є питання щодо визначення синтаксичної ролі субстантивних зворотів, що вживаються з прийменниками *крім, всупереч, незважаючи на, на відміну від, завдяки* та ін., які мають обмежувально-видільне значення. У багатьох працях їх визначали як відокремлені додатки (О. М. Пешковський, О. О. Шахматов, М. Т. Доленко). Але згодом мовознавці наголошують, що „зарахування цих конструкцій до додатків досить умовне, бо вони не виражають об’єктних значень, не пов’язані за змістом з дією як предмет, на який переходить дія або який є наслідком дії і т. ін.” [10, с. 270]. Заперечив думку щодо відокремлених додатків Є. В. Кротевич. Дослідник зазначав, що іменники з прийменниками *крім, окрім, замість* тощо переходять в обставини або такі члени речення, які важко визначити. Н. С. Валгіна тлумачила такі конструкції як „відокремлені звороти із значенням включення, виключення і заміщення” [2, с. 258].

У виданні „Русская грамматика” їх розглядають як обмежувально-видільні субстантивні звороти: „Особливе місце серед відокремлених субстантивних зво-

ротів займають обмежувально-видільні звороти, головним словом яких є непрямий відмінок з прийменниками *крім, всупереч, на відміну від, завдяки, незважаючи на, незалежно від*. Відокремлення таких зворотів пов'язано з їх обсягом: чим більша група, тим імовірніше її відокремлення” [8, с. 187]. І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська пропонують вважати „конструкції з прийменниками *крім, всупереч на відміну від* тощо обмежувально-видільними субстантивними зворотами, якщо вони розташовуються після іменників (займенників), мають уточнююче значення і відокремлюються” [9, с. 368]. Мовознавці підкреслюють, що уточнення може виражатися з відтінком виключення: *Усі, окрім Руфіна, підходять під благословення* (Л. Українка); замісництва: *Різноманітні невдачі, замість успіхів, звалилися на їхні голови* (з газети); допустовим чи причинним відтінком: *Лице його, незважаючи на признаки великої втоми і тільки що відбутої далекої подорожі, дихало здоров'ям* (І. Франко) [9, с. 368–369].

А. П. Загнітко зазначає, що доцільним є „розрізнення уточнювальних субстантивних компонентів зі значенням: а) обмеження-виділення; б) доповнення; в) замісництва; г) допустовості; г) причиновості, пор.: *Серед учителів часто можна почути скарги: „Важко виховувати людину в наш час, особливо підлітків. Важко, бо, крім школи, з інших джерел вони здобувають багато знань”...* (В. Сухомлинський). *Все йшло якимось не так, як сподівалося: дощ і негода, замість гарної погоди, покрили все. Замість виснаженої, смертельно втомленої колони, пролітали перед ним зараз лави інших, мовби окриплених людей* (О. Гончар). *Все було вчасно подано, все було завершено, незважаючи на велику втому бійців* (А. Яна). *Степан досить швидко написав реферат і повністю розкрив складну тему, завдяки кільком консультаціям Спиридона* (А. Яна) та ін.” [5, с. 243].

Отже, уточнювальний член речення – це неоднорідна синтаксична категорія, яку кваліфікують як „уточнення”, „відокремлений уточнювальний член речення”, „пояснювальний відокремлений зворот”, „пояснювально-уточнювальний зворот”, „опосередкований другорядний член речення”, „речення з опосередкованим компонентом” та ін. Але враховуючи ці дослідження, можна стверджувати, що це самостійна синтаксична категорія, яка має свої диференційно-класифікаційні ознаки і функційне вираження.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в комплексному аналізі структурно-семантичного вираження та функціонування уточнювальних членів речення, виявленні їхнього прагматичного потенціалу.

Література:

1. Арібжанова І. Уточнення як синтаксичне поняття / І. Арібжанова // Українське мовознавство. – 2011. № 42. – С. 59–72.

2. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка / Н. С. Валгина. – М.: Высш. шк., 1973. – С. 258.
3. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис: підручник / І. Р. Вихованець. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
4. Галкина-Федорук Е. М. Современный русский язык: Синтаксис / Е. М. Галкина-Федорук, К. В. Горшкова, Н. М. Шанский. – М., 1958. – С. 87–96.
5. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис: монографія / А. П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – 662 с.
6. Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови. Ч. 2: Синтаксис / Б. М. Кулик. – К.: Рад. шк., 1961. 285 с.
7. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.
8. Русская грамматика. Т. 2: Синтаксис / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). – М.: Наука, 1980. – 714 с.
9. Слинько І. І. Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання: навчальний посібник / І. І. Слинько, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К.: Вища школа, 1994. – 670 с.
10. Современный русский язык. Морфология. Синтаксис / под. ред. Е. М. Галкиной-Федорук. – М.: Изд-во Московского университета, 1964. – С. 270.

Аксёнова Инна

Уточняющие члены предложения в структуре простого осложненного предложения

В статье рассмотрена история исследования уточняющих членов предложения в структуре простого осложненного предложения, выяснено их статус в системе грамматических категорий, дифференциальные признаки, синтаксическую связь, которой сочетаются уточняющие компоненты с грамматической основой предложения.

Ключевые слова: уточнение, уточняющие члены предложения, синтаксическая связь.

Aksionova Inna

Specifying Parts of the Sentence in the Structure of a Simple Complicated Sentence

In the article the history of research of specifying parts of the sentence is considered in the structure of a simple complicated sentence, their status is found out in the system of grammatical categories, differential signs, syntactic connection which combines the specifying components with grammatical sentence basis are clarified.

Key words: refinement, the specifying of the sentence, syntactic connection.

УДК 811.161.2'367:37.091.39

Бугайко Юлія

ЛЕКСИЧНІ ПОМИЛКИ В КОНСТИТУЦІЙНОМУ ЗАКОНОДАВСТВІ УКРАЇНИ

У статті розглянуто види лексичних помилок у конституційному законодавстві України. Увагу зосереджено на дослідженні відповідності лексем у тексті Конституції України лексичним нормам української мови. Визначено основні причини виникнення лексичних помилок у тексті Основного Закону України та встановлено шляхи їх усунення.

Ключові слова: лексичні помилки, конституційне законодавство, мова закону.

Мова та стиль Основного Закону України безпосередньо впливають на мову всього законодавства, а отже, помилки допущені у його тексті автоматично дублюються в усіх законах та підзаконних актах. Тому встановлення та виправлення мовних, зокрема лексичних, помилок у тексті Конституції України є настільки значущим для правильного розуміння, тлумачення та правозастосування всіх правових норм України.

Мовні проблеми законодавства досліджували такі науковці: М. Антонович, Н. Артикуца, Т. Демченко, О. Копиленко, М. Коржанський, Т. Литвин (Будко), М. Мацкевич, Ю. Прадід та ін. Проте глибокого та комплексного аналізу лінгвістичних проблем конституційного законодавства України досі не здійснено.

У статті розглянута проблема лексичних порушень у тексті конституційного законодавства України та наведена низка прикладів останніх. Конституційне законодавство України (Далі – КЗУ) становить Конституція України (Далі – КУ) та конституційні закони України (до них належать закони України про внесення змін до КУ).

Як у юриспруденції, правова норма є підставою для кваліфікації діяння правопорушенням, так і в мовознавстві: для встановлення лексичної помилки необхідна лексична норма. Лексичні норми – це вживання слів у властивому значенні та впровадження їх до узаконених (кодифікованих) парадигматично-синтагматичних відношень (себто нормативних відношень багатозначности слова, синонімії, омонімії, паронімії, антономії, та закономірностей сполучуваності слів) [11]. Теоретично, вони утверджуються в словниках, які мають нормативний характер (Великий тлумачний словник сучасної української мови (2007) (Далі – ВТС СУМ), Російсько-український словник (2003), Словник синонімів

української мови (2006)) (Далі – СУМ) і саме до них потрібно було б звертатися під час перевірки правильності вживання лексем. Однак фактично, ці „мовні кодекси” не можуть бути критерієм встановлення лексичних помилок, позаяк самі ними рясніють. Наприклад, реєстр ВТС СУМу містить численні кальки з російської мови: *відношення* (у значенні *взаємини, стосунки*), *баишмак, всепермагаючий, діючий, правлячий, стакан, явка, язва* тощо [10]. У зв’язку з цим, виникає необхідність звернутися до корпусу мовознавчих досліджень українських філологів, що вможливають подальшу кодифікацію лексичної норми. Передусім це дослідження Б. Антоненка-Давидовича, І. Світличного, С. Карановського, І. Вихованця, М. Волощак та ін.

Порушення лексичних норм – зовнішній вияв глибоких суспільно-культурних та психологічних зсувів у підсвідомості, свідомості та діяльності людини: зсувів у відповідності між явищем і способом його називання, між засобами власної мови і чужої, між усвідомленням слова як витвору культури і банальним засобом порозуміння, між духовним естетичним піднесенням і прагматичним приземленням – аби зрозуміли[11].

У Конституції найпоширенішими є такі відступи від лексичної норми:

- 1) уживання слів, не властивих літературній українській мові;
- 2) порушення сполучуваності слів, переважно засноване на інтерференційних явищах;
- 3) стилістично невмотивована тавтологія та плеоназм;
- 4) уживання слів у невластивому значенні;
- 5) невмотивоване використання запозичень[6].

З аналізованих текстів Конституції України та законів України про внесення змін до КУ пропонуємо такий перелік прикладів лексичних порушень та дібраних українських відповідників:

1) Верховна Рада України, Верховний Суд України (Р. IV КУ, ст. 125 КУ) – **Найвища Рада України, Найвищий Суд України**. Ці приклади лексичної помилки не випадково наведені першими, адже ці державні органи є найголовнішими органами законодавчої та судової гілок влади та мають занадто високий статус, аби у їхніх назвах допускалися такі примітивні помилки. Таку усталену кальку в словосполученнях *Верховний Суд, Верховна Рада* ми отримали, коли Конституція 1936–1937 рр. запровадила новий урядовий орган, *рос. верховний совет*, і цю назву по-українськи віддано як *верховна рада* [12];

2) „...Держава дбає про розвиток фізичної культури і спорту, забезпечує санітарно-епідемічне благополуччя” (ст. 49 КУ) – **добробут**;

3) „Вибори ... відбуваються на основі загального, рівного і прямого виборчого права ...” (ст. 71, ст. 76 КУ) – **виборного** (але виборча кампанія, бо

виборний той, якого визначають, обирають голосуванням на якусь посаду або для виконання певних обов'язків: виборний орган, акти, особа, посада);

4) „...Конфіскація майна може бути застосована **виключно** за рішенням суду” (ст. 41КУ) – **винятково, лише, тільки**;

5) „...**включаючи** надання оплачуваних відпусток та інших пільг вагітним жінкам і матерям” (ст. 24КУ) – у тому числі, зокрема;

6) „... водні та інші природні ресурси, які **знаходяться** в межах території України...” (ст. 13 КУ) – **перебувають, є**. Фонетично пристосована калька знаходиться виникла в українській мові „завдяки” багатозначному російському слову *находиться*. В нашій мові дієслова знаходитися не вживане у значенні „бути, перебувати, міститися де-небудь; перебувати в якому-небудь стані” [2]. Натомість це дієслово слід уживати за потреби щось шукати: „Як ножем пробито, то знайдуться ліки, а як закохання – *пропала* навіки” (П. Чубинський);

7) „... не допускається звуження змісту та обсягу **існуючих** прав і свобод” (ст. 22 КУ) – **наявних**;

8) „Кожна людина має **невід’ємне** право на життя” (ст. 27КУ) – **невідчужуване, невіддільне** (але: невід’ємний – у математиці про всі додатні числа та нуль);

9) „Особа вважається **невинуватою** у вчиненні злочину...” (ст. 62 КУ) – **невинною** (стилістично ліпший варіант);

10) „Президент України... звертається з **посланнями** до народу та із щорічними і позачерговими **посланнями** до Верховної Ради України...” (ст. 106 КУ) – **виступає зі зверненням**;

11) „Кожен зобов’язаний ... не **посягати** на права і свободи, честь і гідність інших людей” (ст. 68 КУ) – **не зазіхати**;

12) „До повноважень Верховної Ради України належить... **прийняття** законів” (ст. 85 КУ) – **ухвалення, затвердження**. Б. Антоненко-Давидович зазначає, що слово приймати є слухним там, де вона має значення „одержувати, перебирати”, „брати”, „зачислювати до установи, закладу, організації”, „давати комусь притулок, пригощати” [1];

13) „...якщо **при цьому** не порушуються права і свободи інших людей...” (ст. 23 КУ) – **до того ж, одночасно**;

14) „... має право голосу і **проживає** в Україні протягом останніх п’яти років” (ст. 76 КУ) – **мешкає**;

15) „...стаж професійної діяльності у **сфері** права щонайменше п’ять років” (ст. 127 КУ) – **галузі**; Відповідно до Словника української мови (1970–1980) основним значенням слова „галузь” є певна ділянка виробництва, науки,

а основними значеннями слова „сфера” є: замкнута поверхня, всі точки якої рівновіддалені від центра та предмет, що має форму кулі;

16) „...Юрисдикція судів поширюється на будь-який юридичний **спір** ...” (п. 1 Р.І ЗУ „Про внесення змін до КУ (щодо правосуддя)”) – **суперечку**;

17) „...Ніхто не зобов’язаний виконувати **явно** злочинні розпорядження...” (ст. 60 КУ) – **очевидно**;

18) „...Ніхто не може **бути** підданий катуванню...” (ст. 28КУ) – **бути об’єктом, зазнавати**;

19) „... Такий указ Президента України **вступає в дію**...” (п. 4 Р. XV КУ) – **набуває чинності**;

20) „...Новообраний Президент України **вступає на пост**...” (ст. 104 КУ) – **заступає на посаду**;

21) „...Усі громадяни щорічно подають ... декларації про свій **майновий стан** ...” (ст. 67 КУ) – **майнове становище**; під впливом багатозначності російського відповідника *положение* слово вжито у невластивому для нього значенні (*а стан у дівчини тонкий, стан хворого обнадійливий*) [11];

22) „...Утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, **покладається на державу**...” (ст. 52 КУ) – ліпше це речення перефразувати таким чином: **держава зобов’язується (або має обов’язок) утримувати та виховувати дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування**;

23) „...**при здійсненні** ними своїх повноважень...” (ст. 56 КУ) – **під час здійснення**;

24) „...Держава ... гарантує рівні можливості у виборі професії та роду **трудової діяльності**...” (ст. 43 КУ) – **праці**;

25) „...Судочинство провадиться суддею **одноособово** ...” (ст. 140 КУ) – **особисто**; лексема *одноособово* трапляється лише в словниках та в бюрократичному жаргоні. Це точна копія російського *единолично* – слова-напівпаразита, бо різниці між *лично* і *единолично* немає жодної [7];

26) „Автономна Республіка Крим є... **складовою частиною**” (ст. 134 КУ) – слова „**складова**” та „**частина**” є синонімами, а тому слід використати лише одне з них для усунення плеоназму;

27) „В Україні **діє** прокуратура, яка **здійснює**...” (ст. 131¹ КУ) – щоб позбавитися тавтології у цьому реченні, слід перефразувати його так: „**прокуратура здійснює**...” або „**повноваженнями прокуратури є**...”;

28) „...усунення Президента України з **поста**...” (ст. 151 КУ) – **посади**; У цьому випадку слово „пост” (франц. *poste*, від лат. *positus* – поставлений) є невмотивованим запозиченням, оскільки в українській мові є власний еквіва-

лент цього слова – „посада”. До того ж воно вжито не зовсім у властивому йому значенні. В СУМі першим значенням слова „пост” вказано *місце, пункт, з якого зручно стежити за ким-, чим-небудь або охороняти когось, щось*, а вже третім значенням *відповідальну посаду* [10]. А в Словнику іншомовних слів Мельничука подані такі значення цього слова: *об’єкт, що охороняється й обороняється вартовим; босць або невеликий військовий підрозділ, що виконує спеціальне завдання, яке стосується вартової служби й спостереження за місцевістю та повітрям; воєнізована охорона підприємств* [9];

29) „...Виконавчу владу в областях...здійснюють місцеві державні **адміністрації**” (ст. 118 КУ) – **управління, керівництво**; Хоч використання запозиченого слова „адміністрація” (від лат. Administratio – управління) є влучним, але наявність питомо українських лексем „управління” та „керівництво” робить його не виправданим;

30) „Сім’я, дитинство, материнство і батьківство **охороняються державою**” (ст. 50 КУ), „Культурна спадщина **охороняється законом**” (ст. 54 КУ), „Право на своєчасне одержання винагороди за працю **захищається законом**” (ст. 43 КУ) – в усіх трьох наведених прикладах мала б використовуватися однакова мовна конструкція, приміром „**захищається законом**”. Під час аналізу такого юридичного тексту як закон необхідно дотримуватися не тільки літературних норм, а й вимог нормотворчої техніки. В тексті закону кожне слово мусить мати одне лексичне значення, тобто бути однозначним та однаково називати одне й те ж поняття. Інакше кажучи, має діяти правило: одне слово – одне поняття, тому слід вважати неприпустимим в межах одного закону використання багатозначних слів, омонімів і тотожних синонімів [4].

Кількість наведених прикладів лексичних помилок у тексті КУ та законів про внесення змін до КУ не є вичерпною, але цього достатньо, аби оцінити рівень відповідності (чи радше невідповідності) Основного Закону лексичній нормі української мови. Також їхня численність в тексті КУ відображає лексичне становище нормативно-правової бази держави в цілому.

Проаналізувавши історію лексикографії української мови та корпус законодавства України, можемо зробити висновок, що всі калькування, невмотивовані тавтології, та інші лексичні помилки в КУ наявні лише з двох причин: 1) відсутність єдиних лексичної норми, яка б утвердила власне українські лексеми; 2) нехтування законодавця мовними, особливо лексичними, нормами. Тому для вдосконалення мови Конституції необхідні: по-перше, упорядкована та затверджена єдина лексична норма української мови; по-друге, дотримання її з боку законодавця.

Література

1. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо? / Б. Д. Антоненко-Давидович. – К.: Радянський письменник, 1970. – С. 107.
2. Вихованець І. Мовна мозаїка. Не знаходиться!!! / І. Вихованець // Українська мова. – 2002. – № 3. – С. 103.
3. Закон України „Про внесення змін до Конституції України (щодо правосуддя)” від 2.06.2016 р. № 1401-VIII / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/>
4. Крюкова Е. А. О средствах достижения точности выражения правовых норм / Крюкова Е. А. // Представительная власть – XXI век: законодательство, комментарии, проблемы. – 2000. – № 4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: <http://www.pvlast.ru/archive/index.31.php>
5. Конституція України від 28.06.1996 р. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/>
6. Пономарів О. Стилїстика сучасної української мови: підручник / О. Пономарів. – К.: Либідь, 1993. – С. 27–28.
7. Уроки державної мови: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mova.kreschatic.kiev.ua>
8. Російсько-українські словники: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://r2u.org.ua/>
9. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slovopedia.org.ua/42/53407/288389.html>
10. Словники України on-line [Електронний ресурс] // Український лінгвістичний портал. – Режим доступу: <http://lcorp.ulif.org.ua>
11. Фаріон І. Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей: [монографія] / І. Фаріон. – Вид. 3-тє, доп. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2013. – С. 113, 146.
12. Шерех Ю. Так нас навчали правильних проізношень / Ю. Шерех // Пороги і Запоріжжя. – К., 1998. – С. 239–240.

Бугайко Юлия

Лексические ошибки в Конституционном законодательстве Украины

Рассматриваются типы лексических ошибок в Конституционном законодательстве Украины. Особое внимание было уделено анализу соответствия между лексемами в тексте Конституции Украины и лексические правила на украинском языке. Основные причины возникновения лексических ошибок в тексте Основного Закона Украины определяет и способы устранения их создания.

Ключевые слова: лексические ошибки, Конституции, законодательство, на языке законодательства.

Bugayko Julija

Lexical errors in the constitutional legislation of Ukraine

Types of lexical errors in the constitutional legislation of Ukraine is considered. Special attention was paid to the analysis of the accordance between the lexemes in the text of the Constitution of Ukraine and lexical rules in Ukrainian language. The main reasons of appearance lexical errors in the text of the Fundamental Law of Ukraine is determined and the ways of elimination them is established.

Key words: lexical errors, constitution legislation, the language of legislation.

УДК 811.161.2'367.51'37

Гончарук Анна

СТРУКТУРА І СЕМАНТИКА ЗАЙМЕННИКОВО-КОРЕЛЯЦІЙНИХ СКЛАДНОПІДРЯДНИХ РЕЧЕНЬ В УКРАЇНСЬКИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ.

У статті розглядається структура і семантика займенниково-кореляційних складнопідрядних речень в українських художніх текстах. Представлено теоретичне та практичне значення дослідження і його результати.

Ключові слова: функціонально-системний підхід, функціональний аспект, структурно-семантичний аспект, функціонально-синтаксична концепція.

Постановка проблеми. Проблема дослідження визначається тим, що в умовах зростання інтересу сучасної лінгвістики до функціонального аспекту мовних одиниць, який передбачає врахування не лише їх структурно-семантичних, а й комунікативно-прагматичних властивостей, займенниково-співвідносні складнопідрядні речення ще вивчені недостатньо. Їх аналізують розрізнено зазвичай лише в аспекті формально-граматичного синтаксису.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опис спирається на функціонально-синтаксичну концепцію А. П. Загнітка. При цьому ми підтримуємо і погляди Н. А. Слюсарєвої, яка висуває на передній план у галузі функціонального синтаксису поняття висловлення як одиниці мовлення. Дослідження висловлення повинно бути спрямовано насамперед на вивчення зв'язку функціонального, що йде від мовлення, і граматичного, що йде від мови [5].

Таким чином, функціонування мовних одиниць у текстах певного комунікативного призначення привертає до себе пильну увагу сучасної мовознавчої науки. Виходячи з актуальності даної проблеми, метою нашої статті є схарактеризувати структурно-семантичні вияви займенниково-співвідносних складнопідрядних речень.

Об'єктом дослідження є граматична структура речення в текстах певного функціонального призначення. Предмет дослідження – структурно-семантичні вияви та функції нерозчленованих складнопідрядних речень.

Виклад основного матеріалу. На сторінках журналу „Українська мова в школі” в 1952–1953 рр. розгорнулася дискусія навколо питання про будову та класифікацію складнопідрядних речень. Розпочав дискусію Є. В. Кротевич, який підтримав погляди М. С. Поспєлова на речення і запропонував поділяти їх на

чотири структурні типи: 1) із співвідносними займенниками в головній частині; 2) з підрядними в ролі ведучого члена головного речення; 3) з факультативними підрядними; 4) із взаємопідрядними реченнями. Ці структурні типи можуть переплітатися, утворюючи конструкції змішаного типу. Близькі до нього погляди І. Г. Чередниченка, який також виділив підрядні речення чотирьох структурних типів: 1) підрядні речення, граматично пов'язані з окремими членами головного речення; 2) підрядні речення при займенниках головного речення; 3) підрядні речення, що підпорядковані головному в цілому або якійсь його частині; 4) підрядні речення взаємного підпорядкування [5].

Проти основних думок М. С. Поспелова, Є. В. Кротевича й І. Г. Чередниченка виступили О. Н. Савченко і О. С. Мельничук. Заперечення О. Н. Савченка недостатньо аргументовані. Він просто вважає, що є цілком достатні підстави залишити за підрядними реченнями їхню загальноприйнятту назву і що їх класифікацію підрядних речень відповідно до членів речення, функцію яких вони виконують, слід не відкидати, а розробляти далі. Послідовніша аргументація О. С. Мельничука. Він погоджується з тим, що складнопідрядне речення становить певну єдність, але це не означає, що треба відмовитися від термінів „головне” і „підрядне” речення (чи часткове речення), як в І. Г. Чередниченка. Висунуті класифікації він вважає хибними, бо вони або логічні (М. С. Поспелов), або формальні (Є. В. Кротевич, І. Г. Чередниченко), або традиційні (О. Н. Савченко). Справді, наукову класифікацію можна встановити лише в результаті врахування особливостей будови всього складнопідрядного речення в цілому [1]. Оскільки особливість складнопідрядних речень залежить від ‘складових частин, граматична класифікація складнопідрядних речень, по суті, зводиться до класифікації підрядних речень, усі види яких визначаються на основі їх синтаксичної ролі в цілому складнопідрядному реченні. Звідси такі типи складнопідрядних речень: 1) підметові; 2) присудкові; 3) додаткові; 4) означальні; 5) прикладкові; 6) обставинні (місця, часу, умови, причини, способу, порівняльні, допустові, наслідкові); 7) узагальнено-означальні (з різновидами – підметовими, додатковими, обставинними); 8) взаємопідрядні [4].

Міркування О. С. Мельничука непослідовні: з одного боку, він підтримує думку про те, що треба враховувати будову складнопідрядного речення в цілому, з другого – зводить класифікацію складнопідрядних речень до поділу підрядних частин; критикує О. Н. Савченка за традиційну класифікацію, а сам, за невеликим винятком, дотримується такого ж поділу.

Закінчуючи дискусію, редакція журналу зазначає, що запропоновані нові критерії потребують ще глибшого науково опрацювання. Недосить умотивована у авторів і практична вага їх класифікацій, зокрема для процесу вивчення

синтаксису в середній і вищій школі, тому і практично, і теоретично найбільш доцільною лишається поки що класифікація, прийнята в підручниках з української і російської мов [3].

Для характеристики займенниково-співвідносних складнопідрядних речень використовувався переважно описовий метод дослідження.

Теоретичне значення дослідження. Матеріали роботи доповнюють опис граматичної будови речення, розширюють уявлення про стилістичну та комунікативну роль займенниково-співвідносних складнопідрядних речень, уточнюють відомості про мовностилістичні особливості аналізованих структур.

Практичне значення одержаних результатів. Теоретичні узагальнення і фактичний матеріал дослідження можуть бути використані у викладенні граматики української мови та написанні підручників із синтаксису та стилістики сучасної української мови для загальноосвітньої школи.

Функціонально-системний підхід до вивчення мовних явищ передбачає розуміння мови як єдності системи і її функціонування. Повнота пізнання й опису мови повинна бути двоаспектною, у всякому випадку, недопустимо ігнорувати функціональний аспект мови [2]. Ми розглядаємо опис синтаксичних одиниць у зв'язку з конкретною комунікацією.

Функціональний аспект, що включає в себе систему закономірностей і правил функціонування граматичних одиниць у взаємодії з елементами різних мовних рівнів, які беруть участь у вираженні смислу висловлення, пов'язує систему мови і систему мовлення, парадигматику і синтагматику, статику і динаміку [4]. Цей аспект має безпосередній вихід у конкретну ситуацію мовлення, у процес комунікації. Функціональний підхід базується на вивченні ролі мовних засобів, закономірностей і правил їх використання у висловленні. Саме функціональний погляд на реальне речення дає можливість виявити призначення будь-якого елемента його структури.

Висновки. Дослідження висловлення повинно бути спрямовано насамперед на вивчення зв'язку функціонального, що йде від мовлення, і граматичного, що йде від мови. З комунікативною стороною висловлення пов'язано багато категорій і різноманітних явищ, дослідженням яких активно займаються мовознавці протягом останніх десятиліть. У нашій роботі під функцією розуміється цільове призначення певного елемента в системі. Дана проблема є невичерпною і потребує подальшого дослідження.

Література

1. Адмони В. Г. Структурно-смысловое ядро предложения / В. Г. Адмони // Члены предложения в языках различных типов. – Л., 1972. – С. 35–50.

2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М.: Изд-во иностр. лит., 1955. – 416 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
4. Брызгунова Е. А. Интонация [Текст] / Е. А. Брызгунова // Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой. – В 2 т.: Т. 1. – М.: АН СССР, 1980. – С. 96–122.
5. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
6. Вихованець І. Р. Граматика української мови / І. Р. Вихованець. – К.: Либідь, 1993. – 365 с.
7. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови. Синтаксис [Текст]: монографія / А. П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – 662 с.

Гончарук Анна

Структура и семантика местоименно-относительных сложноподчиненных предложений в художественных текстах.

В статье рассматривается структура и семантика местоименно-относительных сложноподчиненных предложений в художественных текстах. Представлено теоретическое и практическое значение исследования и его результаты.

Ключевые слова: функционально-системный подход, функциональный аспект, структурно-семантический аспект, функционально-синтаксическая концепция.

Goncharuk Anna

Structure and semantics of the pronominal-relative complex sentences in artistic texts.

The article describes the structure and semantics of the pronominal-relative complex sentences in artistic texts. Presents the theoretical and practical importance of the study and its results.

Keywords: functional-system approach, the functional aspect, structural-semantic aspect, functional-syntactic concept.

УДК 811.161.2'373.423

Домрачева Ірина

ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ БАГАТОЗНАЧНОСТІ ТА ОМОНІМІЇ СЕРЕД ЛЕКСЕМ ІЗ СУКУПНОЮ СЕМАНТИКОЮ

У статті розглянуто основні засади аналізу сукупних іменників з погляду їхньої багатовекторної природи. Зокрема здійснено спробу витлумачення таких лексем щодо презентації ними багатозначності та омонімії. Таке поліаспектне потрактування проблеми уможливить ґрунтовний аналіз учнями сукупних слів української мови під час вивчення теми „іменник”.

Ключові слова: багатозначність, омонімія, сукупне значення, лексико-семантична група, структурні схеми, денотат, іменник.

Вибір теми детерміновано потребою кваліфікації категорії сукупності як функційно-семантичної, відсутністю комплексного аналізу лексем із сукупним значенням як у лінгвістиці загалом, так і у шкільній практиці зокрема. В українському мовознавстві немає цілісної характеристики таких слів, трапляються лише фрагментарні розвідки, що здебільшого торкаються збірних іменників. Однак на часі з'ясування такої проблеми під час вивчення іменників із сукупною семантикою у школі, окреслення найоптимальніших шляхів аналізу сукупних іменників щодо виявлення у їхній структурі первинного чи вторинного значення сукупності.

На ґрунті української мови про існування власне сукупних іменників згадується в працях О. К. Безпояско, К. Г. Городенської, В. І. Дегтярьова, М. К. Дем'яненка, І. Е. Єселевич, М. А. Жовтобрюха, А. П. Загнітка, О. А. Колесникова, Н. І. Маєвської, О. П. Петровської, Г. І. Рожкової, Д. І. Руденка, Г. Я. Томіліної та ін. Проте жоден з авторів не виділяє такі іменники в окремий лексико-граматичний розряд. У наукових дослідженнях лінгвістів зазначається наявність семи сукупності у займенниках (В. І. Дмитрук, В. М. Ожоган, В. Г. Шехтер), числівниках (К. М. Мізіна), прислівниках (Т. І. Ніколашина, В. М. Ожоган), дієсловах (О. К. Безпояско, К. Г. Городенська, О. В. Царук, Л. Д. Чеснокова) та ін. частинах мови без подальшої їх кваліфікації як сукупних слів. Зазвичай, констатується, що такі одиниці мови існують, однак не відбувається об'єднання лексем із сукупним значенням у ФСК сукупності з семантичною домінантою. Отже, школярам досить важко зорієнтуватися при вивченні іменника та інших частин мови, маркованих сукупною семантикою.

Іменникова сукупність аналізується як функційно-семантична категорія, оскільки вона репрезентована на лексичному, словотвірному, морфологічному, синтаксичному рівнях, що допомагає визначити пріоритетність функційного підходу під час дослідження сукупності взагалі. Такий напрям у лінгвістиці ґрунтується на розгляді функційно-семантичних єдностей окремої мови, які об'єднують елементи різних рівнів, що у свою чергу взаємодіють на семантичній основі [1, с. 3]. У нашій науковій розвідці сукупність іменника розглядається з позиції аналізу зазначених лексем як презентаторів полісемантичності та омонімії. Тому **метою статті** є з'ясування природи іменникової сукупності крізь призму багатозначності та омонімії, окреслення основних виявів розщеплення сукупного значення з подальшим аналізом таких іменників під час вивчення у школі.

Категорія сукупності виявляється на лексичному рівні, де основною одиницею є сукупне найменування; на семантичному, де на першому плані – збірне, сукупне значення полісемічного несукупного слова (головно іменника); на словотвірному, де в центрі уваги знаходяться префікси і суфікси сукупності, напр.: *ходити* – *сходити* – *сходитися*; *йти* – *розійтися* (*сходитися* і *розійтися* можливе тільки за умови наявності двох і більше учасників перебігу дій); *мовити* – *перемовити* – *перемовитися* (таке явище здебільшого трапляється у дієсловах); у збірних іменниках – *козак* – *козацтво*; *професор* – *професура*; у збірних числівниках – *шість* – *шестеро*; на морфологічному рівні, де розглядається наявність певних граматичних ознак сукупності, напр.: можливість – неможливість утворення форми множини в іменників, здатність імен із семою сукупності сполучатися з числівниками: *група* – *групи*, *три групи*; а також на синтаксичному рівні, який пов'язаний з узагальненим вживанням несукупних іменників, сполучуваністю з числівниками тощо. Всі ці процеси детермінують проблему вияву багатозначності та омонімії не тільки з-поміж іменників, але й інших частин мови, що дозволяє адекватніше сприймати багатовекторну природу сукупного слова.

Водночас у лінгвістичних джерелах робиться спроба визначення таких понять, як „збірність” і „сукупність”. Прихильники зарахування іменників типу *згряя*, *сім'я*, *набір* до збірних субстантивів пояснюють збірність як широке, загальне явище, що ґрунтується на визначенні цього поняття за лексичним критерієм, який полягає у вираженні сукупності реалій, що мисляться як одне ціле [4, с. 61]. Дослідники характеризують іменники як реалізатори поняття збірності у мовленні.

Зауважимо, що сукупність є ширшим поняттям у мовознавстві, ніж збірність. Перше репрезентує у мові іменники з повною числовою парадигмою

(народ, сніп), матеріально-речовинні субстантиви (срібло, сосна), іменники pl.t. (ножиці, ворота, посиденьки), прикметники, дієприкметники (спільне, суцільне, з'єднане), дієслова (єднати, зіллятися), числівники (два, п'ятеро, кілька), прислівники (всюди, вкупі), займенники (всякий, хтось), збірні субстантиви (люд, селянство).

Про те, що сукупність є узагальнювальним поняттям щодо збірності, свідчать і такі висловлювання: збірна категорія – поняттєва категорія, яка „виражає трактування певної множинності як цілісної нечленованої сукупності однорідних предметів” [Лингвистический словарь, 1990, 473]; „імена збірні позначають сукупність осіб як тип множинності” [Дегтярев, 1982, 92]. Отже, сукупність реалізується в мові за допомогою лексичних та граматичних чинників, завдяки яким маємо змогу зараховувати до сукупних лексем і збірні субстантиви, які також, як і сукупні, можуть первинно чи вторинно презентувати сукупність.

Отже, досліджуючи функційно-семантичну категорію сукупності, ми не можемо спиратися тільки на виявлення кількісних закономірностей у цій категорії. Оскільки, для отримання повного аналізу досліджуваних лексем, недостатньо зосередження уваги на інтенсивності вияву ознаки, необхідно, виявити в схожих предметах (речах) різницю, порівняти їх за однією чи кількома спільними властивостями. Категорія кількості буде тією формою, яка раціонально виразить результати порівняння, ті ж інтенсивність і ступінь ознаки. На користь первинності категорії квалітативності свідчить і те, що „категорія кількості, володіючи конкретним онтологічним змістом, разом з тим не має змісту без певних логіко-гносеологічних операцій” [9, с. 61].

Предметом нашого аналізу є сукупні іменники. Функційно-семантичне поле сукупності ґрунтується, окрім дієслів із значенням сукупності, на субстантивах, що теж містять сукупне (здатне до розщеплення) значення. Тому поряд і дієслівними лексемами існує ще одна велика група лексичних одиниць, які формують вказівку на сукупну множинність як на неозначену кількість чого-небудь.

Варто, на наш погляд, залучити до аналізу дослідження Л. Д. Чеснокової, яка цілком справедливо стверджує, що категорія множинності поділяється на означену і неозначену. Саме такий поділ уможливорює аналіз сукупних лексем як потенційних носіїв багатьох мікрозначень, що можуть мати або не мати спільні ознаки, що, у свою чергу, зумовлюється різним характером охоплення свідомістю відображеного змісту [8, с. 10]. Категорія неозначеної множинності поділяється на три підвиди: 1) неозначена множинність широкого діапазону (книга – книги); 2) оцінна неозначена множинність (багато – мало); 3) неозначена множинність сукупності (студентство, полк, згря, море квітів). Власне сукупні лексеми належать до третього підвиду, який виражає ідею множинності

як певну сукупність. Окрім власне сукупних субстантивів, дослідниця залучає до цієї групи й інші лексеми, що складають семантичні групи: 1) збірна множинність, основним засобом вираження якої є збірні іменники: *козацтво, нечисть, татарва*; 2) метафорична неозначена множинність, особливістю якої є реалізація неозначеної множинності у формі яскравої образності (*вал думок, море любові*).

Власне сукупні іменники поділяються на імена (множинність) з нижньою межею та імена (множинність) з верхньою межею сукупності [8, с. 14–15]. Очевидно, що нижня межа множинності – поняття досить умовне, оскільки для різних слів найменше число встановлюється довільно, але не менше двох, напр.: *сім'я* – два і більше членів.

Як бачимо, верхня межа не встановлена, оскільки така множинність характеризується неокресленістю гіпотетичних позицій. Лексеми з верхньою межею виражають більшу означеність, оскільки вже існує верхня кількісна шкала (*рота, полк, дивізія*). Однак нижня межа залишається нечіткою, невизначеною (може залишитися і двадцять, і десять осіб). Зважаючи на структурованість словникового складу української мови, необхідно провести аналіз виразників сукупного значення на лексичному рівні за лексико-семантичними групами.

Неозначена множинність репрезентована субстантивами сукупності у складі великих трьох груп. Вони охоплюють: іменники сукупності з реалізованою нижньою, верхньою межами та лексеми змішаного типу.

У сучасній українській мові значення сукупної дискретної множинності містять ті лексеми, у яких сема сукупності, єдності виступає стрижневою, домінантною. У такому разі на першому місці перебуває якісний критерій виокремлення субстантивів з-поміж інших іменників із неозначеною множинністю.

У мові є лексеми, у яких значення сукупності виявляється у зв'язку з розщепленням багатозначного слова. Як свідчать спостереження, значна кількість субстантивів (власне сукупних лексем) репрезентують сукупне значення на другому, третьому або й на сьомому рівні. Такі лексеми займають периферію функційно-семантичного поля сукупності, оскільки семантика сукупності в них виражена вторинно. Мова, не маючи можливості забезпечувати вираження кожної нової ідеї, тобто значення, окремим самостійним словом, змушена „розносити безмежну кількість значень по тих або інших рубриках основних понять, використовуючи інші конкретні або напівконкретні ідеї як опосередковувальні функціональні зв'язки” [6, с. 131]. Кожне багатозначне слово становить сукупність кількох значеннєвих одиниць, або лексико-семантичних варіантів [6, с. 134]. При поєднанні останніх встановлюються ієрархічні відношення.

Розрізняються головні (стрижневі, домінантні) значення та похідні, які семантично залежать від номінативного. Наприклад, у слові *випуск* – домінантною семою виступає значення – „дія за значенням *випускати*” (1, 3, 4). Друге і четверте значення – 2. „Сукупність виробів, виготовлених одночасно і за одним зразком”; 4. „Група осіб (учнів, студентів), що закінчили навчальний заклад одночасно” – є похідними лексико-семантичними варіантами ядерного несукупного значення, семантично зв’язані із периферійними значеннями дієслова *випускати* (3, 4). А в межах однієї частини мови перебувають у складі двох лексико-семантичних груп: „Назви певної кількості виробів, предметів, виготовлених одночасно і за одним зразком” та „Сукупність осіб, що одночасно продовжують або закінчили навчання”. Лексема *дуєт* репрезентується у мові передусім домінантним значенням „музичний твір для двох голосів або інструментів з самостійними партіями для кожного”. Похідне значення – „ансамбль із двох співців чи музикантів” – сформувалося в семантичній структурі аналізованого слова внаслідок переосмислення об’єктної семантики (твір) і перенесення на характеристику людей з погляду професійної діяльності: 1. *Перед відкриттям завіси чути дуєт з „Запорожця за Дунаєм”* (І. Микитенко) і 2. *Оркестр стих, співала Вяльцева. Потім дуєт, потім знову оркестр* (А. Головка). Спільна сема „два”, „двоє”, яка об’єднує стрижневе і похідне (сукупне) значення – кількість, виражена означеним компонентом „два”, „двоє” (більше ніж один). І на основі цього компонента під час розпаду полісемії стрижневе слово зберігає зв’язок з лексемою, яка вже пройшла етап переосмислення, трансформувалася в якісно іншу одиницю, залишившись при цьому в одній площині з „пралексемою”.

У кожній з аналізованих лексико-семантичних груп наявні сукупні імена, що набули сукупного значення внаслідок розщеплення багатозначного слова. Таких лексем в одній групі може бути дві, три або й більше (всі вони, включаючи домінантне значення, можуть бути сукупними), пор.: *легіон* – 1. „У стародавньому Римі – вища бойова одиниця”; 2. Похідне – „У деяких країнах – назва особливих військових частин” (СУМ, т. IV, с. 461). Ця лексема разом з двома близькими значеннями належить до ЛСГ „Назви військових з’єднань, дій, їх частин, які включають осіб, військову техніку” і характеризується яскраво вираженою верхньою межею – *Римське військо складається з легіонів. У кожному легіоні було 4500 воїнів або комуна* – 1. „Колектив осіб, що об’єдналися для спільного життя на засадах спільності майна та праці” (СУМ, т. IV, с. 254); 5. „За Середньовіччя в Західній Європі – міська громада, що домоглася незалежності від феодала й права на самоврядування”. Ці сукупні значення належать до однієї лексико-семантичної групи – „Назви сукупності осіб, які беруть участь у тій чи іншій ситуації (об’єднані спільною ситуацією діяльності)” і характери-

зуються наявністю в них нижньої межі неозначеної множинності – повинна бути певна кількість осіб, які б утворили комуну (сто, тисяча осіб); *корпорація* – 1. „Замкнена група осіб, об’єднана вузькофаховими, становими та іншими інтересами” і 2. „Студентська організація в німецьких університетах”. Об’єднує ці лексеми спільне значення – „особи, зайняті вузькофаховими інтересами”. Вони належать до лексико-семантичної групи „Назви осіб, об’єднаних на основі вузької професійної діяльності” з чітко вираженою нижньою межею. У словниковому складі української мови є субстантиви, у яких друге, третє чи інші значення об’єднуються в одну лексико-семантичну групу на основі семи сукупності. З домінантним несукупним іменником їх пов’язує спільне нейтральне щодо вираження кількісної семантики значення: *команда* – 1. „Короткий наказ командира за встановленою формою”; 2. „Керівництво якою-небудь військовою командою; командування”; 3. „Невелика військова частина, виділена в окрему одиницю або сформована для якогось призначення”; 4. „Екіпаж судна, особливий його склад”. Але сукупні субстантиви 3 і 4 рівня, на відміну від двох попередніх несукупних лексем, об’єднуються в одну лексико-семантичну групу „Назви військових з’єднань, дій, їх частин, які включають осіб, військову техніку”; 5. „Спортивний колектив на чолі з капітаном” і 6. „Група людей, що виконує якусь роботу” – ці два значення належать до однієї лексико-семантичної групи – „Назви осіб, які знаходяться разом або разом проводять час”. Всі ці периферійні значення об’єднує спільна сема „особи”. Між собою вони відрізняються належністю до тієї чи іншої лексико-семантичної групи.

Явище, коли сукупне значення іменника займає іншу – другу позицію, інколи пояснюється тим, що лексема є похідною, утворена, наприклад, від дієслова. Першим значенням такого субстантива є абстрактне поняття, похідне від дії, процесу. Зазвичай, такі лексеми позбавлені множини, бо не співвідносні з конкретними речами. Здатність утворювати множину абстрактні іменники набувають лише при конкретизації їх значення, а також при вживанні їх в експресивній функції [7, с. 34]. Відомо, що деякі дослідники, наприклад, розглядають збірні іменники в колі абстрактних на тій підставі, що основу їх лексичного значення становить абстрактне поняття сукупності і збігається низка словотворчих і граматичних показників [7, с. 35]. Щодо вторинної позиції сукупної лексеми висловився і О. О. Потебня, вважаючи збірність вторинною відносно абстрактності. Учений констатує, що абстрактність може породити збірність, коли цю властивість, якість можна прикласти до багатьох однорідних предметів або осіб: „... за початкову точку відліку чи взірєць можна взяти випадки, коли якість, що розуміється як особина (особа), яка належить іншій особині, служить символом багатьох, яким притаманна якість особин” [5, с. 36].

Одним із критеріїв поповнення значень є переосмислення, перенесення на основі подібності, схожості ознак, дій, явищ, процесів. Інколи ці переносні значення бувають сукупними, а іноді виражають одиничність чого-небудь. Однак завдяки формуванню багатозначності засобами метафори, метонімії тощо з'являються лексеми з двома і більше значеннями, серед яких присутнє і сукупне, що пояснює наявність у нашій роботі відповідних позначок поряд з іменниками чи іншими носіями сукупності: *малина* – 1. „Багаторічна чагарникова ягідна рослина з кисло-солодкими ягодами, звичайно темно-червоного кольору”; 2. збірн. „Ягоди цієї рослини” (СУМ, т. IV, с. 607).

Спостерігаються окремі випадки, коли серед множинності значень певного слова містяться, окрім сукупного (сукупних), такі, яким не притаманна сукупна семантика, і відповідно можуть належати до іншої лексико-семантичної групи. Це, на наш погляд, конкретні іменники, що тісно контактують із збірними, власне сукупними та іншими лексемами, що зумовлено, на думку Г. Я. Томіліної, як характером, так і способом співвідношення і перших, і других з предметами об'єктивної дійсності. Коли одна конкретних іменників виражає реальну єдність, то збірні імена формою однини реалізують поняття про сукупність предметів [7, с. 35].

Кількість сукупних значень у лексемі може бути довільною. Вони можуть поєднуватися в одну ЛСГ або в різні відповідно до застосування. Якщо моделювати співвідношення сукупних і несуккупних значень у мові, то можна скласти такі структурні схеми полісемічних слів :

1) $A_x + B_x$ або $B_x + A_x$; 2) $NA_x + NB_x$ або $NB_x + NA_x$; 3) $NA_x + B_x$ або $B_x + NA_x$; 4) $A_x + NB_x$ або $NB_x + A_x$, де A – лексема з несуккупним значенням (несуккупне значення); B – сукупне значення; x – кількість одиниць (значень), яка може бути довільною; N – кількість ЛСГ.

У цих схемах не враховується розташування значень у словниковій статті. Метою є виявлення, аналіз сукупних значень і їхніх різноманітних типів. Сукупні і несуккупні значення іноді чергуються, але для відображення цього процесу немає підстав, оскільки це не входило в наше завдання. Існують лексеми, які містять тільки сукупне значення: *поїзд* – 1. „Ряд з'єднаних між собою залізничних вагонів, що рухаються з допомогою локомотива”; 2. „Ряд візків, саней, що їдуть в одному напрямку” – B_2 .

До I групи належать: *кухня* – 1. нес. – „Спеціально пристосоване приміщення з піччю, плитою і т. ін. для готування їжі”; 2. „Набір страв, харчування” – $A + B$; *караул* – 1. „Те саме, що варта”; 2. „Вигук: рятуйте, гвалт” – $B + A$; *санкція* – 1. нес. „Затвердження чого-небудь вищою інстанцією”; 2. сукуп. – юр. „Заходи впливу, покарання за порушення закону”; 3. сукуп. – ек. „У кредитних відносинах – заходи впливу, застосовувані банком до порушників фінансової

або кредитної дисципліни” – $A_x + B_x - A + B_2$; *дружина* – 1. „Одружена жінка щодо до свого чоловіка”; 2. „Одружений чоловік щодо своєї жінки”; 3. „Група, загін, добровільне об’єднання людей, створене з якоюсь метою”; 4. „У стародавньому Римі – збройний загін, що становив постійну військову силу князя і брав участь в управлінні князівством” – $A_x + B_x - A_2 + B_2$.

До II групи належать: *курс* – 1. „Напрямок руху, шлях (судна, літака і т. ін.)”; 2. перен. „Основна настанова, напрям (у політиці)”; 3. „Систематичний виклад основ якої-небудь науки або її частини у вищій школі, а також підручник, що являє собою такий виклад”; 4. „Закінчений цикл навчання, його обсяг і час, за який цей цикл навчання відбувається” – *Незабаром він знов займає перше місце і вже не кидає його за весь гімназійний курс* (М. Коцюбинський); 5. „Рік, ступінь навчання (у вищому і середньому спеціальному закладі)”; 6. „Закінчений ряд, цикл лікувальних процедур”; 7. „Вартість цінних паперів, установленювана спеціальними державними нормативними актами – $NA_x + NB_x - 5A_5 + 2B_2$; *команда* – 1. „Короткий наказ командира за встановленою формою”; 2. „Керівництво якою-небудь військовою командою; командування”; 3. „Невелика військова частина, виділена в окрему одиницю або сформована для якогось призначення”; 4. „Екіпаж судна, особовий склад його”; 5. „Спортивний колектив на чолі з капітаном”; 6. „Група людей, що виконує якусь роботу” – $NA_x + NB_x - 2A_2 + 2B_4$; *зміна* – 1. „Перехід, перетворення чого-небудь у щось якісно інше; змінювання”; 2. „Заміна кого-, чого-небудь кимось, чимось іншим”; 3. „Частина доби, протягом якої одна група людей виконує певну роботу і змінюється іншою, коли минає час”; 4. „Група людей, які виконують одночасно певну роботу”; 5. „Молоде покоління, що має змінити старших”; 6. „Комплект одягу, білизни, який міняють час від часу” – $NA_x + NB_x - 3A_3 + 3B_3$; *клас* – 1. „Сукупність предметів, явищ, що мають спільні ознаки, однакові якості; розряд, категорія”; 2. „Визначення групи людей”; 3. „Підрозділ початкової, середньої школи або гімназії, що охоплює учнів одного року навчання та одного рівня знань” // „учні такого підрозділу”; 4. „Кімната в школі”; 5. „Міра якості, рівень чого-небудь”; 6. „У дореволюційній Росії – певний ступінь чину в таблиці про ранги”; 7. „Дитяча гра” – $NB_x + NA_x - 2B_3 + 4A_4$.

До III групи належать: *комісія* – 1. „Група осіб, який доручено розв’язувати певні питання”; 2. „Орган державного управління, який виконує певні функції”; 3. „Доручення, яке пов’язане з купівлею (продажем), за виконання якого встановлюється певна винагорода” – $B_x + NA_x - B + 2A_2$; *ремісництво* – 1. „Заняття ремеслом” (у 1 значенні); 2. перен. „Робота за шаблоном, без творчої ініціативи”; 3. збірн. „Ремісники” (у 2 значенні) – $NA_x + B_x - 2A_2 + B$; *експедиція* – 1. „Відправлення, розсилання товарів, кореспонденції”; 2. „Установа або відділ устано-

ви, підприємства, що відає відправленням, розсиланням товарів, кореспонденції”; 3. „У царській Росії – відділ у деяких урядових установах”; 4. „Подорож, поїздка, відрядження групи людей, загону з спеціальною метою, завданням”; 5. „Група, загін людей, що здійснюють подорож, поїздки, відрядження з спеціальною метою, завданням” – $NA_x + B_x - 3A_3 + B_2$.

IV групу утворюють: *обслуга* – 1) „Група людей, що обслуговує певний об’єкт”; 2) „Військова група, що обслуговує гармату, міномет тощо”; 3) рідко = „обслуговування” – $NB_x + A_x - 2B_2 + A$.

Другий рівень периферійності складають слова, які є сукупними внаслідок виникнення омонімічних форм і перебувають в омонімічному зв’язку з несуккупними лексемами. За семантичною структурою і співвідношенням систем своїх форм омоніми різко відмежовані один від одного. Їх значення якісно відрізняються від взаємопов’язаних основного і похідного [6, с. 150]. Віддаленість сукупного значення з погляду специфіки денотата, втрата ним відношення мотивації дає змогу кваліфікувати відповідне слово як омонім до інших несуккупних значень [Там само]. Необхідно також додати, що подібно до лексико-семантичних варіантів багатозначних слів значення омонімів конкретизується в контексті [6, с. 155]. На наш погляд, омоніми належать до слів з неозначеною множинністю: *бабка*⁷ – „купка складених на полі снопів жита, льону і т. ін.” – *Свіжовибраний льон вручну в’язали в снопи і розставляли їх у **бабки** для просушування* (З газ.). Перше значення цього субстантива – „Те саме, що *баба* – мати батька або матері”. Залежно від часу виникнення нового значення у слова місце розташування сукупного значення у ряді словникових значень може змінюватися: на початку, всередині чи вкінці. Сукупна лексема *бабка*⁷ займає сьому позицію, після якої ще є слово з несуккупним значенням – *бабка*⁸ – „петелька, на яку застібають гаплик”.

Отже, проаналізувавши сукупні лексеми щодо їхньої презентації полісемантичності та омонімії, ми дійшли таких висновків:

1. Одним із критеріїв поповнення сукупних значень є переосмислення, перенесення на основі подібності, схожості ознак, дій, явищ, процесів. Інколи ці переносні значення бувають сукупними, а іноді виражають одиничність чогонебудь, вибудовуючи чітку ієрархічну систему множинності значень.

2. Завдяки формуванню полісемантичності та омонімії засобами метафори, метонімії тощо з’являються лексеми з двома і більше значеннями, з-поміж яких є і сукупне. Це дає можливість використовувати його, формуючи тексти різної семантики, вживаючи форму однини як репрезентанта сукупного значення.

3. Зазначені уміння і навички допоможуть учням визначати (розщеплювати) полісемантичну сукупну лексему (іменник), виокремлювати необхідне значення, структуруючи при цьому потрібний контекст.

Перспективи подальшого розвитку проблеми вбачаємо у виявленні таких конструювань щодо дієслівних сукупних форм, а також службових частин мови.

Література

1. Бондарко А. В. Функциональная грамматика [Текст] / А. В. Бондарко. – Л.: Наука, 1984. – 134 с.
2. Дегтярев В. И. Собираемость и категория числа в истории славянских языков [Текст] / В. И. Дегтярев // Вопр. языкознания. – 1982. – № 4. – С. 92–101.
3. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 686 с.
4. Матвіяс І. Г. Іменник в українській мові [Текст] / І. Г. Матвіяс. – Дис. д-ра філол. наук. – К., 1969. – 607 с.
5. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике [Текст] / А. А. Потебня. – М.: Просвещение, 1968. – Т. 3. – 552 с.
6. Сучасна українська літературна мова / за ред. А. П. Грищенка [Текст] / – К.: Вища шк., 1997. – 494 с.
7. Томіліна Г. Я. Семантичні та структурно-граматичні особливості збірних іменників [Текст] / Г. Я. Томіліна // Укр. мова і літ. в шк. – 1971. – № 4. – С. 32–36.
8. Чеснокова Л. Д. Категория количества и способы ее выражения в современном русском языке [Текст] / Л. Д. Чеснокова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та, 1992. – 178 с.
9. Шляхтенко С. Г. Категории качества и количества [Текст] / С. Г. Шляхтенко. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1968. – 144 с.

Домрачева Ирина

Особенности проявления многозначности и омонимии среди лексем с общей семантикой

В статье рассмотрены основные принципы анализа совокупных существительных с точки зрения их многовекторной природы. В частности, предпринята попытка истолкования таких лексем по презентации ими многозначности и омонимии. Такое полиаспектное толкование проблемы позволит обстоятельный анализ учениками совокупных слов украинского языка во время изучения темы „имя существительное”.

Ключевые слова: многозначность, омонимия, совокупное значение, лексико-семантическая группа, структурные схемы, денотат, имя существительное.

Domracheva Irina

Peculiarities of ambiguity and omon among the lexemes of general semantics

The article describes the main principles of the analysis of aggregate noun from the point of view of their multifaceted nature. In particular, an attempt is made to interpret these tokens on presentation of their polysemy and homonymy. This polyspectra interpretation of the problem will allow detailed analysis of students total words in the Ukrainian language while studying the topic „Noun”.

Key words: polysemy, homonymy, the total value of the lexical-semantic group of the structural scheme, the denotation of the noun.

УДК 81'372.2:141.78

Доценко Марія

РОЛЬ ОНІМІВ ІЗ САКРАЛЬНОЮ СЕМАНТИКОЮ В ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОМУ ТЕКСТІ

У статті розглядається приклад художнього використання імені з сакральними семантико-стилістичними нюансами. Матеріалом для теоретичних узагальнень обрано роман Тараса Прохаська „НепрОсті”. У ході дослідження виявлено християнські нашарування, привнесені антропонімом Анна в художній простір тексту. З'ясовано значення сакральної конотації імені в розвитку сюжету; відзначено синтез християнської семантики з іншими картинами світу. Увага приділена переосмисленню сакрального в добу постмодернізму.

Ключові слова: жіночий поетонімікон, літературний антропонім, контекст, поетонім, постмодернізм, сакральне.

Українська література є глибоким джерелом матеріалу для досліджень з поетичної ономастики. Протягом останніх десятиліть ґрунтовна база у цьому напрямку дослідження власних назв закладена роботами В. М. Калінкіна [2], Е. О. Кравченко [3, 4], Г. П. Лукаш [6, 7] ін. Зважаючи на достатньо розроблену методологічну основу, на сьогоднішній день необхідно звернути увагу на доробок сучасних авторів – це твори, які можуть стати цікавим і багатим фактажем для дослідників-ономастів.

Наприклад, білою плямою у руслі лінгвістичних розвідок залишається проза Тараса Прохаська, зокрема, його роман „НепрОсті”. У переказі цей постмодерністський [9] текст схожий на марення: молоде подружжя Анна і Франциск влаштовують смертельну дуель у карпатських горах через те, що не можуть разом виховувати свою доньку Стефанію. У результаті Анна гине, а вдівець дає доньці ім'я дружини. Франциск і Анна стають нерозлучними. Вони живуть в Ялівці. Це містифіковане місто-курорт на Галичині, засноване Франциском. Потім Анна стає жінкою Себастьяна, воєнного авантюриста, який повертається з Африки. Вона народжує йому доньку Анну, а сама гине на фронті. Себастьян бере свою доньку в дружини. Та народжує йому внучку, Анну, і теж гине при пологах. Кожною наступною Анною цікавляться Непрості – кочуюче плем'я мудреців, які „за допомогою вроджених або набутих знань можуть приносити користь або шкодити комусь” [8, с. 146].

Зрозуміло, звідки беруться порівняння з Г. Маркесом: Ялівець справді нагадує Макондо зі „Ста років самотності” – зітканий з міфів і культурних традицій простір. Крім епатажного задуму, не менше дивує нелінійний (скоріше спіральний) хід зображення подій і складний ритм. Маріанна Кіяновська охарактеризувала незвичний часопростір твору, вдаючись до переліку спостережених нею прийомів, стильових новацій, способів організацій тексту: „Густа, насичена гама думок, почуттів, рухів, пауз, відчуття присутності речей (іноді неявних) і людей (звичайних і не від цього світу). Простір, що часом стає музикою... Зміна настрою, різкі переходи... Ці переходи нібито нескладні, потрібні лише дециця дійових осіб, можливо оркестр, контрапункт паралельних сюжетів...” [1, с. 388].

Подібна специфічність тексту частково стає можливою завдяки організації онімного простору. Зокрема, підібрані імена формують невеличкі групи, наприклад, іменування головних героїв – *Франциск* і *Себастьян* – мають сакральне католицьке звучання (широковідомими є канонізовані цією конфесією святі – носії цих імен); спільне ім'я *Лукач* носять пес і серб-лісівник; чотири покоління жінок з ім'ям *Анна* тощо.

Останній прояв авторської фантазії і привертає нашу увагу найбільше. Видається доцільним говорити про сакральну конотацію імені *Анна*. Варто аналізувати зв'язки з християнською площиною як мінімум виходячи з того, що цей поетонім функціонує у художньому тексті поруч з іменуваннями, які змушують читача асоціювати героїв зі святими (*Себастьян* і *Франциск*). Ми маємо **на меті** дослідити особливості сприйняття і обігрування поетоніма з потужним сакральним компонентом автором-постмодерністом. Дослідження зорієнтовано на виконання таких **завдань**: а) виявити екстралінгвістичні особливості імені *Анна*, перенесені з реального простору в художній; б) відзначити роль імені *Анна* в канонічному християнському іменнику; в) з'ясувати значення сакрального елементу імені в розвитку сюжету; г) розглянути контекстну семантику і поетику імені в постмодерністському тексті.

Перш за все, обираючи спільний поетонім для кількох поколінь жінок, Тарас Прохасько враховував набір значень, в якому ім'я *Анна* має бути прочитаним. Походить іменування з грецької мови і перекладається як *благодать*. Якщо ми звернемося до тлумачення цього поняття, знайдемо декілька варіантів його розуміння. По-перше, *благодать* – це щось хороше, що наявне в достатку. Зважаючи на те, що *Анна* не одна (їх декілька, тобто „багато”, „достатньо”), можна вважати цю сему реалізованою – перенесеною антропонімом у художній простір. Інше значення фіксується здебільшого у зв'язку з релігійними уявленнями: сила, послана людині зверху. Вже згадувалося, що кожна наступна Анна з'являється після смерті попередньої. У житті чоловіків, зокрема Себастьяна, це години розпачу і

поневірянь („*Себастьян хотів кудись йти, щось розпитувати, лише б робити щось, що здається необхідним (через півроку він буде вдячний мертвій Анні, яка передала немовля якраз тоді, коли не стало Франциска і треба було щось робити, щоб не втратити глузду від самотності)*”); „*Втретє Себастьянові могло полегшати, коли принесли дитину, але він собі такого не дозволив і жив з цією важкою до кінця життя, хіба що ділячись її крихтами, перекладаючи їх з Анни на Анну*”). З наведених прикладів ми розуміємо, що кожна Анна – це спасіння, божественне втручання, милість господня. Це пояснює, чому Прохасько не добирає нових імен: автор керується „функцією” жінки в сюжеті, яка для кожної героїні є однаковою. Обидва тлумачення імені *Анна* вповні вписуються в концепцію твору і відповідають авторським вимогам. Прохасько знаходить ім'я, в якому вже закладена база для органічного введення в художній простір; значення посилює і увиразнює ідейність твору. Подібне „накладання” можна розуміти як ігровий прийом, який визначає глибину тексту належністю до кількох площин для кодування.

Як алюзію у світовому культурному просторі можна сприймати особистість Святої Анни – у християнській традиції це мати Богородиці, бабуса Ісуса Христа (богопраматір), жінка святого Іокіма, яка народила дочку дивовижним чином після довгих років бездітного шлюбу. У тексті поетонім *Анна* (маючи семантичне навантаження, почерпнуте зі значення імені, а також завдяки асоціаціям) набирає еклектичних змістів, об'єднаних належністю до сфери сакрального. Неорганічне, виключно зовнішнє поєднання внутрішньо непоєднаних картин світу і вірувань полягає в міфологізації поетоніма з початковими штрихами християнської традиції. Перенесений з реального простору християнський контекст імені збагачується у контексті міфологічним змістом. Про це свідчить взаємодія поетоніма з апелятивною лексикою, яка формує його структуру. „*Анна була вродженою звідушкою*”, „*Щодо Себастьяна, то йому подобалося, як кожного ранку, для тонушу, Анна на кілька хвилин перетворювалася на кітку чи лемура. А за спільні ночі він ніби переспав навіть з такими дрібними істотами, як павуки і короїди*”; „*Можливо, саме через цю першість ціле життя Анна найбільше вміла уподоблюватися слимакам. Коли ж вони почали кохатися, то ставала слимаком найчастіше і найохочіше*”. Контекст впливає на вироблення у структурі імені-образу *Анна* змістів, які характеризують носія як напівказкову-напівфантастичну істоту. Очевидним стає додавання до християнських мотивів штрихів прадавніх вірувань.

Використання мотиву жіночої ініціації здійснюється завдяки можливості поетоніма занурюватися в смисловий потік контексту [2, 3] („*Тому Анною запахло майже через хвилину. Франциск відчув, що не хотів би, щоб вона ставала*

жінкою”; „*Восени 1913 Анна ще не була жінкою*”; „*А жінкою Анна стала у червні*”; „*Непрості сказали, що мусить бути з ними, як тільки стане жінкою*”, „*Розмова була простою – як Анна стане жінкою, то най буде непростю*”). Мова про перехід жінок на наступний рівень прямо не йде; це стає зрозумілим завдяки накопиченню поетонімом смислів, почерпнутих від апелятивів. Активізувавши сему **непроста**, письменник поєднує в семантико-стилістичній структурі поетоніма християнське і міфологічне („*Зрештою те, що Анна теж стане непростю, було передбачено ними ще тоді, коли та народжувалася*”; „*Чоловіки тим часом якось погодували дитину і казали, що нічого не треба їй сказати – бо сама непроста*”), наділяє героїнь надприродними можливостями, володіння якими не сприймається церквою.

Тарас Прохасько створює складний священно-ритуальний духовний простір. Хоча він і є фантастичним у вимірі художності, існує аналог такої еклектики у реальному світі. Автор засобом онімного письма відтворює духовне життя українців, які проживають в горах Карпатах, де з одного боку важливу роль має релігія в житті кожного, з іншого – синтез з язичницькими віруваннями. Складається враження, що цей факт реальності автор підлаштовує під одну з стильовизначальних рис постмодернізму: діалогізм і амбівалентність (як світоглядні позиції).

Завершуючи аналіз синтезу двох культур, необхідно відзначити такий важливий момент: відсутність прямого і грубого порушення християнської моралі залишками язичництва (питання норм моралі зачіпається безвідносно до певних первісних форм культури). Про це йде мова, оскільки постмодерністська ідейність сама по собі вимагає епатування. Зухвалим і скандальним з традиційного погляду видається факт інцесту. На рівні онімного письма це виявляється у розширенні семантичних меж поетоніма, зокрема, це гра, своєрідні каламбури: безонімна номінація **його донька** поступово замінюється на **його жінка**. Разом з епатуванням має місце провокація. Сам по собі інцест пом'якшується повноліттям і самотійністю рішення: „*Врешті сталося так, що вісімнадцятирічна Анна самотійно вибрала собі чоловіка. Ним був, звичайно, Себастьян*”. Факт поєднання в особі цієї Анни доньки і коханки активізує сему **найрідніша** („*Бо на початку наступної його найрідніша друга Анна померла хвилину перед тим, як третя опинилася в нього на руках*”). Загалом момент інцесту як найбільш епатажного елементу роману суттєво впливає на семантико-стилістичну структуру імені („*<...> питає Анна – коли вона щось питає Себастьяна, то завжди робить це за звичкою по-дитячому – як донька, а не жінка – Себастьян теж забуває, що Анна не дитина – відповідає просто, правдиво, старанно, образно і мудро<...>*”; „*<...> вони дивляться без сорому на птахів і бачать відкритість великої Анни, яка ледве вміщається в очі – вони більше не можуть віддаватися сонцю, але*

хочуть ще глибше – збираються (тепер **Анна стає голою маленькою дівчинкою** з широким ротом) туди, де може бути мокро<...>”; „Зрештою, лише він був присутній при народженні **їхньої дочки** і – одночасно – **рідної внучки**”; „<...> всі періоди проходять (бачу те вже на **другій дитині** і **третій жінці**)”. Крім того, поетонім вступає у зв’язки зі взаємовиключними поняттями. Тарас Прохасько надає лексемі *жінка* контекстуального значення ‘коханка’. За рахунок цього створюється химерний образ: „Він подумав, що не треба ніяких непростих, аби вгадати, що таке вже колись з ним було, а з **щойно народженою жінкою** він доживе до подібного закінчення”. Читач передчуває долю дитини, яку відразу після народження Себастьян сприймає як коханку.

Можливо, порушення цієї норми героями з канонічними іменами співвідноситься з кількома основними рисами літературного постмодернізму. Це втрата віри у вищий сенс людського існування; погляд на повсякденну дійсність як на театр абсурду; орієнтація на ідеологічну (в тому числі релігійну) незаангажованість; іронічність та самоіронічність; акцентування на маргінальному (у значенні межового, опозиційного до центрального), яке переходить у стан центрального / типового та ін. [5, с. 11].

Крім того, у цьому сегменті онімного простору поетонім функціонує у зв’язку з мотивом розгубленості індивіда перед власною екзистенцією [5, с. 11]. Вже йшла мова про причину появи жінок у сюжеті: вони є відповідями на чоловічий екзистенційний страх і самотність; „посланням зверху”. Врешті-решт Себастьян сприймає життя з Анною (з кожною наступною Анною) як єдино можливий спосіб комфортного існування у світі („Бо тоді, коли Анні було п’ятнадцять, Себастьян усвідомив, що **все повторюється** і **Анна** стала для нього **єдиною можливою жінкою** на цілий світ”; „Коли ще не існувало ніяких гір, назви були вже приготовлені. Так само, як і з його жінками – їх ще не було на світі, коли його кров почала мішатися з тою, яка мала стати їхньою. Відтоді йому йшлося лише про те, щоб триматися цієї обмеженої топоніміки і цієї **скороченої генетики**”).

Таким чином, онімний простір як елемент ідіостилю письменника свідчить про віртуозну майстерність Тараса Прохаська, який використовує різні прийоми гри апелятивів, екстралінгвальних смислів тощо. Автор занурює семантично забарвлений штрихами християнської традиції поетонім у постмодерністський потік з реалізацією багатьох відповідних векторів (амбівалентність, епатування, екзистенція і т. д.). Втілення цих мотивів здебільшого ґрунтується на акцентуванні розробці сакральної природи поетоніма, введення цієї „прикмети” у різні типи зав’язків: синтез християнства і ворожого йому язичництва, порушення моральних норм. Такі результати дослідження підтверджують необхідність

детального розгляду інших сегментів онімопростору роману „НепрОсті”, а також аналізу пропріальної лексики всього постмодерністського доробку.

Література

1. Агеева В. Апологія поверхневої людини / В. П. Агеева // Апологія модерну: обрис ХХ віку: статті та есеї. – К.: Грані-Т, 2011. – С. 380–405.
2. Калинин В. М. Поэтикаонима / Валерий Михайлович Калинин // Донецк: Юго-Восток, 1999. – 408 с.
3. Кравченко Э. А. Контекстная семантика и поэтикаонима Лолита в роману В. Набокова „Лолита” / Элла Александровна Кравченко // Восточно-украинский лингвистический сборник. – Донецк, 2008. – Вып. 12. – С. 42–58.
4. Кравченко Э. О. Поэтикаумолчания „говорящих имен” „Трагедии Господина Морна” В. Набокова: опыткомментария: монография / Э. А. Кравченко. – Донецк: ДонНУ, 2013. – 161 с.
5. Лавринович Л. Б. Постмодернізм в українській, польській та російській прозі: типологія образу-персонажа / Лілія Богданівна Лавринович // дис. на здоб. ... канд. філол. н. – 10.01.05 – „Загальне мовознавство”. – Волинський державний університет ім. Лесі Українки, Луцьк, 2002. – 175 с.
6. Лукаш Г. П. Структурно-семантична організація ономастичного простору / Г. П. Лукаш // Питання сучасної ономастики. Статті та тези за матеріалами VII Всеукраїнської ономаст. конференції (1–3 жовтня 1997 р.). – Дніпропетровськ, 1997. – С. 138–151.
7. Лукаш Г. П. Травестія І. Котляревського та карнавальність Ю. Андруховича / Г. П. Лукаш // Записки з ономастики. 1999. № 2. С. 31–40.
8. Прохасько Т. НепрОсті / Тарас Прохасько // БотакЄ / Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2010. – С. 65–196.
9. Свято Р. НепрОстий бай Тараса Прохаська [Електронний ресурс] / Роксоляна Свято // ЛітАкцент – світ сучасної літератури. – Режим доступу <http://litakcent.com/2011/11/22/neprostyj-baj-tarasa-prohaska/>.

Доценко Марія

Роль онимов с сакральной семантикой в постмодернистском тексте

В статье рассмотрен пример художественного использования имени с сакральными семантико-стилистическими нюансами. Материалом для теоретических обобщений послужил роман Тараса Прохасько „НепрОстые”. В ходе исследования выявлены христианские смысловые пласты, перенесенные антропонимом Анна в художественное пространство текста. Определено значение

сакральной коннотации имени в развитии сюжета. Уделено внимание переосмыслению сакрального в постмодернистском ключе.

Ключевые слова: женский поэтонимикон, литературный антропоним, контекст, поэтоним, постмодернизм, сакральное.

Dotsenko Marija

The role of names with sacred semantic in postmodernism text

The article presents an example of the artistic use of the name with the sacred semantic-stylistic nuances. Material for theoretical generalizations was the novel Taras Prokhasko „Difficult”. The study revealed the Christian layers of meaning suffered by the anthroponym Anna in the artistic space of the text. Set to sacred connotations of the name in the development of the plot. Attention is paid to rethinking the sacred in the postmodern vein.

Keywords: context, female onymikon, literary anthroponym, poetonym, sacred, postmodernism.

ВЕРБАЛЬНО-ГРАМАТИЧНИЙ РІВЕНЬ ЛІНГВОПЕРСОНИ: ЗАКОНОМІРНОСТІ МІЖКЛАСЕМНИХ ТРАНСПОЗИЦІЙ (1)¹

У статті розглянуто напрями міжкласемних транспозицій зі встановленням закономірностей їх вияву у внутрішньореченнєвій та зовнішньореченнєвій структурі, простеженням силового поля морфологічних категорій класем-реципієнтів та встановленням регулярності окремих міжкласемних транспозицій. Кваліфікацію міжкласемних транспозицій обґрунтовано на вербально-граматичному рівні лінгвоперсони.

Ключові слова: лінгвоперсона, вербально-граматичний рівень, міжкласемна транспозиція.

Лінгвоперсонологія – розділ мовознавчої науки, яка вивчає мовну особистість у її цілісності². Мовна особистість – це сукупність усіх мовних здібностей і реалізацій особистості, де мовна особистість має два основних концептуальних виміри – однопersoнологійний і поліpersoнологійний. Перший репрезентує окрему мовну індивідуальність в усьому обширі її виявів – часовому, просторовому, еволюційному, культурно-естетичному, соціумному, лінгвокультурологічному та ін. Мовна особистість у своєму становленні проходить два основні етапи **лінгвоіндивідуаційних виявів**: 1) **зовнішньopersoнологійний**, коли спонтанно формовано потенціал мовних здібностей як самостановлення індивідуальності через зміцнення „Я”, виділення власної основної функції та домінуючої настанови, розвиток своєрідної „маски”, через яку активізується сам індивід, пристосовується до вимог соціуму; 2) **внутрішньopersoнологійний**, у який найактивнішою постає „посвята у внутрішню дійсність”, функційно навантаженим є поглиблене самопізнання і водночас пізнання людської природи. У цей період піддавано внутрішньому аналізу усе раніше пізнане й накопичене, формовано цілісну картину самоусвідомлення, внутрішнього та зовнішнього зв’язку з Всесвітом, установленню світобудовою. У перший період лінгвоіндивідуації особистість напружує

¹ Дослідження виконано в рамках програми фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України (проект № 0115U000088 „Комунікативно-прагматична і дискурсивно-граматична лінгвоперсонологія: структурування мовної особистості та її комп’ютерне моделювання”).

² Пропонований розгляд постає одним із перших студіювань граматичного рівня лінгвоперсони із урахуванням напрацювань вербально-семантичного рівня [7, с. 120–122; 11, с. 82–98]

достатні ресурси для реалізації, самовпізнання та досягнення відповідного рівня впізнаваності.

У лінгвоперсонології функційно актуальними постають **принцип системності** і **принцип контрастивності**. На першому ґрунтовано цілісність опису лінгвоперсони, для чого опрацьовувано модель опису з послідовним аналізом сукупності чинників і параметрів, мотиваторів та індексаторів мовної реалізації особистості. Значущим постає також диференціювання вербальної та невербальної величин мовної особистості. Другий принцип забезпечує адекватний аналіз лінгвоперсони на основі зіставлення, що забезпечує належне коментування тих чи тих особливостей мовної поведінки особистості, її вияви в різні періоди життя та у відповідних соціумних середовищах, реалізацію комунікантом моно-, бі- чи полілінгвальних інтенцій.

До основних категорій лінгвоперсонології належать **категорії персони, лінгвоперсони, персоналізму** як основні. Категорія персони і / або лінгвоперсони охоплює дослідження її потреб з охопленням із п'яти бінарних основ (за Г. Мюреєм): 1) первинної (потреби тіла) – вторинні (психогенні) потреби; 2) відкритої (припустима у свідомості) – латентні (витіснювані зі свідомості) потреби; 3) фокальної (пов'язана з конкретним об'єктом) – дифузні (не залежать від конкретних об'єктів) потреби; 4) проактивної (реакція на внутрішні чинники) – реактивної (реакція на чинники середовища); 5) ефективної (зорієнтованої на результат) – процесуальної (зорієнтованої на процес) – модальної (зорієнтованої на досконалість результату). Вагомим є студіювання останньої основи, в межах якої основною одиницею аналізу є *тема*, що визначає і комунікативну поведінку особистості, і концептуальний простір, і вербальні стереотипи та ін. Розпізнавання тем, їх діагностування вимагають дослідження усього мовного простору особистості, встановлення чинників потенційної реалізації / нереалізації комунікативних настанов, тактик, інтенцій і стратегій (здебільшого – це відсутність підтримування сім'ї, опікування та ін.; за Г. Мюреєм, преси) мовної особистості. „Єдина тема – це зазвичай одиничний стереотип зв'язаних потреб і пресів, видобутий із інфантильного досвіду, що надає смислу і зв'язності більшій частині поведінки індивіда” [27, с. 23].

Виділення трьох рівнів мовної особистості (вербально-семантичного, когнітивного та мотиваційного [12, с. 10–22] та ін.) як основних, до яких інколи додають функційний [13], який „передбачає три основні характеристики: а) побудова висловлювань відповідно до норм обраного комунікативного коду і правил мовного етикету; б) практичне оволодіння індивідуальним запасом вербальних і невербальних засобів для актуалізації інформаційної, експресивної та прагматичної функцій комунікації; в) уміння варіювати комунікативні засоби

під час комунікації у зв'язку зі зміною ситуативних умов спілкування” [13, с. 107–108], пор. погляди О. Соколова [20, с. 87–112], В. Білошицької [1, с. 21–29] та ін. Вирізнення вербально-граматичного рівня лінгвоперсони мотивовано тим, що сучасне тлумачення усіх трьох (вербально-семантичного, когнітивного, мотиваційного) і додаваних функційного чи прагматичного не покриває тих особливостей, що властиві саме цьому рівню, на якому впізнавано функційні спромоги лінгвоперсони, її лінгвоіндивідуації та лінгвоіндивідуалізації. Вербально-граматичний рівень лінгвоперсони охоплює не лише суто тезаурусні компетенції мовної особистості, а її граматично-моделювальні та граматично-структурувальні можливості. Надання ж вербально-семантичному рівню мовної особистості додаткових властивостей із охопленням і дискурсивних практик, що уможливорює його кваліфікацію як вербально-дискурсивного, коли мова слугує засобом утілення особи автора в тому чи тому дискурсі як соціальній практиці є не зовсім коректним [4, с. 23–24]. Тоді мотиваційний рівень пов'язують із вибором теми повідомлення, а на лінгво-когнітивному активізуються концептуальні структури, пов'язані з осмисленням дійсності, що позначається на подальшій роботі персони над вербалізуванням на завершальному – мовно-дискурсивному – рівні [4, с. 57–61]. Вербально-граматичний рівень лінгвоперсони формується в період формування і набуття нею мовленнєвих здібностей, реалізується в усіх лінгвоіндивідуаціях та лінгвоіндивідуалізаціях. Розгляд вербально-граматичного рівня лінгвоперсони потрібно аналізувати з напрацюванням теоретичних основ диференціювання частиномовних класів (кожну частину мову для зручності витлумачено як класему) та простеженням напрямів і тенденцій міжчастинимовних транспозицій, урахування яких необхідне і в теоретичному, і в прикладному, і в багатьох інших вимірах. У студіюванні сконцентровано увагу на загальному розгляді міжкласемних транспозицій з урахуванням усього простору лінгвоперсони. Лінгвоперсону потрібно кваліфікувати і як індивідуума, і як народ – узагальнену персону. У цьому разі міжкласемні транспозиції з'ясовано у просторі узагальненої персони ↔ лінгвоперсони. Дослідження ґрунтовано на принципі системності, який орієнтований на цілісність опису лінгвоперсони, для чого опрацьовувано модель опису з послідовним аналізом сукупності чинників і параметрів [10, с. 150–160], мотиваторів та індексаторів мовної реалізації особистості. Принцип системності відбиває аналіз лінгвоперсони, яка розглядається як система, що не дорівнює сумі наявних чи аналітичним способом вичленованих та проаналізованих елементів. Принцип системності передбачає наявність структури в досліджуваного явища – лінгвоперсони, властивості того чи того елемента визначається його місцем у структурі, зв'язками з іншими подібними чи неподібними елементами. Виділення будь-яких елементів у

досліджуваного явища мотивоване внутрішнім упорядкуванням системи, її організації. Вербально-граматичний рівень лінгвоперсони активно взаємодіє з іншими – комунікативним, когнітивним, прагматичним і ситуативно-позиційним.

Значущим постає також диференціювання вербальної та невербальної величин мовної особистості.

Грамаіичні теорії традиційно торкаються питань внутрішньо- й міжчастино-мовних транспозицій, розглядаючи частотність і якість таких переходів [6], встановлюючи ступені частино-мовних перекатегоризацій – синтаксичної, морфологічної й семантичної [2, с. 75–77], визначаючи закономірності еліпсування стрижневих / залежних компонентів і перенесення їхньої семантики в дериват [9, с. 46–58]. Для належного тлумачення мотиваційних і когнітивних вимірів міжкласемних транспозицій, їх ідентифікації лінгвоперсоною потрібно схарактеризувати визначальні чинники таких транспозицій. Міжкласемними транспозиціями є такі, що реалізуються між двома й більше частино-мовними класами. У студіюванні класу кваліфіковано як відповідний категорійний клас слів (іменник, прикметник, дієслово та ін.) зі всією сукупністю притаманних йому морфологічних категорій.

Частино-мовна транспозиція підтверджує закономірності активного розвитку грамаіичного ладу мови. У загальному полі частино-мовної транспозиції треба розмежовувати її внутрішньо- й міжчастино-мовний вияв. Перший охоплює вторинні синтаксичні функції тих чи тих словоформ [15, с. 57–70] у внутрішньо- й міжкатегорійних вимірах. Зовнішньо-частино-мовний транспозит 1) змінює синтаксичну функцію, 2) втрачає первинну категорійну семантику, 3) набуває якісно нових форм синтаксичного зв'язку, 4) видозмінює синтаксичну позицію, 5) якісно поповнює частину мови – реципієнт, 6) формує якісне підґрунтя для транспозиції структурно, функційно й семантично подібних елементів, 7) посилює відцентрові тенденції в межах тієї чи тієї частини, 8) активізує міжчастино-мовну взаємодію й взаємопроникнення, 9) сигналізує про втрату первинних внутрішньо-лексемних зв'язків між її семами, 10) засвідчує активну дію тих чи тих граем у частино-мовній категоризації й перекатегоризації.

У теорії транспозиції загалом і міжчастино-мовної зокрема треба враховувати тріаду „річ ↔ ідея ↔ слово”, в якій легко спостережуваним постає останній елемент. Другий компонент можна видобути внаслідок глибинного аналізу тих процесів, що зумовлюють витворення в тієї чи тієї словоформи вторинної функції або як оказіональної, або як узуальної, або системно-віртуальної. У геніальних міркуваннях В. фон Гумбольдта про походження мови та її розвиток сконцентровано відбито основні закономірності внутрішньосистемних переходів: „Мова ... виникає з людини..., але так, що організм мови не розміщений мертвим ван-

тажем у нетрях душі, а є законом, що зумовлює мисленнєву функцію людини, тому перше слово уже визначає й передбачає існування всієї мови” [3, с. 324]. Лінгвіст ґрунтує свою теорію на входженні слова в розгалужену систему зв’язків, кореляцій, що передбачає заступання одним словом іншого, однією граматичною формою – іншої.

Метою студіювання постає встановлення рівнів і ступенів міжчастининомовних транспозицій із послідовним визначенням закономірностей їхнього вияву в різних функційних стилях української мови – художньо-белетристичному, публіцистичному, науковому й офіційно-діловому з простеженням еволюції досліджуваних явищ на значному історико-хронологічному проміжку (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.). Залучення широкого фактичного матеріалу дає змогу з’ясувати функційне навантаження міжчастининомовних транспозитів і визначити особливості проникнення в різні мовні стилі. Останнє легко простежити на різноманітних внутрішньокатегорійних транспозиціях, пор. (1) *Комбайн у полі збирав урожай* ← (2) *Хтось збирав **комбайном** урожай (**комбайном** – інструментальний суб’єкта, що є наслідком первинного переміщення валентнозумовленого правобічного елемента зі значенням інструмента, первинним і спеціалізованим виявом якої є орудний відмінок, у лівобічну валентнозумовлену позицію суб’єкта, первинним і спеціалізованим засобом вираження якого є форма називного відмінка)*. Внутрішньокатегорійна транспозиція є досить поширеною. Розвиваючи теоретичні міркування В. фон Гумбольдта, можна стверджувати: наявність тієї чи тієї форми передбачає сукупність форм, а її функційний вияв сигналізує про перетин такої функції з її подібними й заступання формою опозиційних із перебиранням на себе інтенцій таких форм.

Підтвердженням можуть бути, наприклад, спостереження над функційним потенціалом форм множини іменникового числа, яким властиві функції множини:

1) родової: (3) *Англійці урівноважені*; (4) *Українці надзвичайно гостинні*; (5) *Птахи – клас теплокровних яйцекладних „вищих” хребетних тварин, пересуваються на двох ногах* (3, с. 12)³;

2) дистрибутивної: (6) *Дівчата схилили голови*;

3) гіперболічної (заперечної / заперечувальної): (7) *Не рубай **дерев** – липа ще жива* (6, с. 18);

4) генералізуювальної: (8) *Студентам для поселення в гуртожитку слід пройти медогляд*; (9) *Воїнам потрібні не слова, а справжні справи для облаштування зимового перебування* (39, с. 48).

³ У дослідженні диференційовано використання дужок: [] – на список використаних джерел науково-теоретичної та науково-прикладної літератури, а () – на використані джерела ілюстративного матеріалу.

До цих функцій прилягають контекстні, їхня реалізація є лексично зв'язаною й обмеженою:

5) множина видова або сортова (найменування речовин і властивостей): *оливи, ропи, мудрості, ніжності* та ін. ((10) **Солі** легко виводити з людського організму надлишковою водою, яка може потрапляти різними шляхами: через їжу, напої (33, с. 41));

6) множина емпатизована (назви значної кількості речовини й великого просторового виміру, розміру, маси): *сніги, піски, води* ((11) **Сніги** цього року видавали прогноз на великий урожай озимих, що під ними мали добрий захист (Голос України 2011.04.02); (12) **Жита** простиралися відразу за селом (12, с. 57));

7) множина збірна (найменування осіб за фахом, соціальним станом і статусом, характерологійними якостями; назви овочів, фруктів, плодів, витворів літературно-мистецької діяльності тощо): *відчайдухи, вірші, вороги, вояки, друзі, персики, пройдисвіти, студенти, учні* ((13) Довго петляли вуличками старого міста, аби ніхто із прихованих **ворогів** радянського ладу не завважив, куди рушила колона, не попередив **ворогів** у районному центрі Мньові, на краю області, телефоном (32, с. 97));

8) множина пар і наборів (парна множина): *береги, вуста, вуха, губи, очі, пальці, чоботи*. ((14) І уявши тоді своє дитинство великою квіткою маку, яка щойно-щойно визволяє свої пелюстки з тугого бубляха, нашорошує їх, розкріпає й випростує, уявши десь посеред городу, в оточенні в'юнкої квасолі, що пнеться по патиках, зазираючи яскравими своїми квітучими оченятами прями-сінько в твою душу, уявши десь на світанку, коли бентежне молоко туману тече без **берегів** (12, с. 81));

9) множина асоціативно представницька, або апроксимативна (найменування групи осіб, предметів, явищ за одним представником; виникнення певної асоціації як чогось спонтанного), що охоплює також найменування сукупності осіб, пов'язаних певними родинними стосунками: *подружжся Короленків, Кухаренки* 'Кухаренко та його сім'я', *родина Княженків* і под. ((15) Зайшло **подружжся Захаренків**, що проживало уже тривалий час у місті і намагалося усім своїм виглядом показати байдужість до сільських новин (Урядовий кур'єр 2011.04.28));

10) множина дискретна (роздільна), що аж ніяк не пов'язано з процесом та закономірностями обрахунку: (16) **Поети** пишуть **вірші**, **композитори** кладуть ці **твори** на музику (Голос України 2012.11.06);

11) неозначена множина (позначає кількісно не характеризований предмет): (17) „До нас прийшли **гості**”, – якось стривожено сказала мати (41, с. 81) (*гості* – можливо, й одна особа);

12) множина конкретизувальна (категорійна семантика множини розвиває в іменниково-абстрактної лексеми різні вияви значення конкретності): *швидкості* ((18) *Нова модель автомобіля має автоматизовані швидкості* (1, с. 41));

13) множина більшості: (19) *Українці на референдумі проголосували за незалежність* (Урядовий кур'єр 2012.18.08);

14) множина як 'велика група': (20) *Зайці взимку можуть пошкодити кору молодих дерев, якщо їх заздалегідь не подбати про їхній захист* (Голос України 2011.15.04);

15) множина абстрагована: *мужність – мужності, радість – радості, швидкість – швидкості* тощо ((21) *Мужності наших „кіборгів” можна помножити на кожного із захисників аеропорту та на кількість нападів бойовиків, до цього слід додати ще й тривалість таких атак* (Урядовий кур'єр 2012.07.09)).

У цій неповній функційно-семантичній парадигмі форми множини іменникового числа знайшли відбиття її різні спеціалізації – від системно закріплених ((3)–(9)) до узуально-нормативних ((10)–(21)). Урахування діапазону кожної з таких функцій іменникової множини ((3)–(21)) та її реалізацій відбиває простір внутрішньокатегорійних транспозицій форм іменникового числа.

В багатьох випадках форми категорійної множини витісняють форми однини, що мотивовано створюваною функційною семантикою перших:

1) тривалості / повторюваності певного явища: *вода – води, біль – болі* тощо ((22) *Постійно заливали води весною*; (23) *Дощі йшли, заливаючи ще так недавно мало доступні місця і перетворюючи такі чарівні стежки та вулички цього гірського села в суцільний потік води* (Урядовий кур'єр 2013.15.03));

2) значного за виміром простору: *обрії, пасовиська, простори* та ін. (24) *(Обрії манили своєю неповторністю та незвідністю* (10, с. 54); (25) *Пасовиська були відразу за селом і тягнулися аж до річки з її крутими берегами та вербо-лозами* (Урядовий кур'єр 2013.06.09); (26) *Простори сучасної політики засмічені неправдою, облудливими словами та обіцянками, в які не вірять не тільки виборці, але й самі політики* (Голос України 2010.15.05));

3) стану особи, природи, суспільства, цивілізації (*долі, тривоги, лиха, тумани, роси, зв'язки, розбіжності*): (27) *А долі людські важкі – не завжди можна навіть подумати про ті злі випробування, що з'являються невідомо звідки* (Урядовий кур'єр 2013.13.11); (28) *Після пережитих турбот та тривог ті недавні часи стали вже ніби такими давніми* (29, с. 111); (29) *Бідами своїми не хочу й хвалитися, бо й так багато лих впало на мене* (48, с. 88);

4) позначення однойменних осіб або ж предметів: (30) *Привіт вам, Петрики, Марусі, Олі, Гриці* (34, с. 74); (31) *У новому київському садочку нас*

приємно вітали **Петрики, Миколки, Настусі, Надійки** (Голос України 2013.11.12).

Для теорії транспозиції істотним є розуміння й кваліфікація транспозитора – засобу функційної видозміни та міжчастиномовного переходу й закріплення. З-поміж транспозиторів є синтетичні й аналітичні. Перші охоплюють різноманітні кроки морфологізації транспозита (*інженер* → *інженерувати*, *коваль* → *ковалювати*; *учитель* → *учителювати*; *більший* → *більшати*; *зеленіший* → *зеленішати*; *менший* → *меншати*; *задки* → *задкувати*; *тьох* → *тьохкати*), а другі – спеціалізовані на функційному переміщуванні слова, набутті ним вторинних ознак: (32) *Легенями фільтрувати – нормально?* (10, с. 44); (33) *Легко сказати, та зробити важко* (46, с. 83); (33) *Нас, невісток, було сім, а дочок було вісім, то й зятів вісім...* (2, с. 78); (33) *Сто років будеш жити, і діток буде п'ять* (19, с. 61). Синтетичні транспозитори є завжди спеціалізовані, мають обмежене функціонування в межах категорійного класу слів. До їхнього особливого статусу належить і те, що вони беруть активну участь у морфологізації похідних: *ворожити* → *ворожіння*, *квилити* → *квиління*; *добріший* → *добрішати*; *синіший* → *синішати*; *тепліший* → *теплішати*; *борона* → *боронувати*; *жаль* → *жаліти*, *шкода* → *шкодувати*; *синій* → *синь*; *юний* → *юнь*. У цьому разі відбувається стягнення дво- і більше елементного синтаксичного слова в одну, ущільнення синтаксичної позиції, посилення тенденції до синтетизації мови.

Аналітичні транспозитори, з-поміж яких найактивнішими є дієслова, регулярними постають на початковому рівні транспозиції – синтаксичному. Дієслівно-аналітичні транспозитори у своєму загалі охоплюють спеціалізовані засоби (дієслово-зв'язка *бути* та прилеглі до нього *являти собою*, *становити*), напівспеціалізовані (*залишати* / *залишити*, *зоставатися* / *зостатися*, *виявлятися* / *виявитися*, *називати* / *назвати*) та неспеціалізовані, або контекстні (*іти*, *жити*, *ходити*, *повернутися* / *повертатися*, *опинитися* / *опинятися*; *їхати* / *поїхати* / *приїхати*, *народжуватися* / *народитися*, *помирати* / *померти*, *вмирати* / *вмерти*), пор.: (35) *Найкраще було б зіскочити зараз з машини...* (16, с. 82); (36) *Вони з Леськом бували в битвах разом* (19, с. 87); (37) *Втішеній людині легше...* (50, с. 50); (38) *І тоді стало Марії ясніше* (37, с. 187); (39) *Повітрю між ними зробилося тісно...* (6, с. 74); (40) *Ішов на фронт рядовим солдатом, а демобілізувався – гвардії капітаном* (25, с. 51); (41) *Настала косовиця. За отамана ходить* [Чіпка] (26, с. 61); (42) *Понад десять років ходить Шовкун у завгоспах* (11, с. 19); (43) *Я не дуже вмію і не дуже люблю в начальстві ходити* (42, с. 37). Коло аналітичних транспозиторів у широкому сенсі слова охоплює також інші синтаксичні морфеми: (44) *Хлопці відпочивали на узліссі; поволі приходили до тями від переслідування* (39, с. 51.); (45) *Біля школи було справді святково: молодші класи*

вишикувалися **на лінійку**, середні – готуватися прилучитися до них, а найстарші – поважно виходили зі своїх класів, жваво обговорюючи новину (Урядовий кур’єр 2013.14.12).

Перехід слів однієї частини мови в іншу розширює фонд функційних омонімів [11, с. 6–11]. Зовнішні транспозиції містять кілька етапів – початковий, проміжний і фінальний. На першому етапі транспозиції наявна а) видозміна синтаксичної функції, б) набуття транспозитом нових семантичних відношень, в) зміна статусу морфологічних категорій, пор.: **абсолютний** (основна синтаксична функція – означення, інваріантні семантичні відношення – атрибутивні, статус морфологічної категорії роду – словозмінний) [24, с. 77] – вторинна синтаксична функція – додаток; вторинні семантичні відношення – об’єктні, морфологічна категорія роду – класифікаційна, подібний вияв в **акцизний** – ‘у знач. ім. Чиновник, який працює в акцизі’: (47) *Баглам не був знайомий з акцизним, але, наблизившись, поклав йому руку на плече* (31) [24, с. 168].

Початковий етап міжчастиномовної транспозиції є формально-граматичним, оскільки істотно не впливає на лексичне значення слова, виступаючи лише його відтінком. На цьому етапі видозмінюється й словозмінна належність, адже **абсолютний**, **акцизний** у (46), (47) виявляють уже ад’єктивний зразок іменникового відмінювання. Кумулятивний характер української іменної флексії (поєднання трьох морфологічних значень – роду, числа й відмінка) бере активну участь уже на початковому етапі міжчастиномовної транспозиції, що легко простежити в первинній субстантивації прислівників на зразок **багато**, де фінальний афікс набуває категоризувального статусу: ‘у знач. ім. **багато**, **багатьох**, **мн.**’: (48) *Він [В. Самійленко], як, мабуть, і кожен з письменників, багатьом подобається, а багатьом ні* (20, с. 59)⁵; (49) *Багатьом не повернутись уже ніколи до рідних своїх хат* (14, с. 118).

Аналізований етап зовнішньої транспозиції охоплює декілька нерівнорядних виявів із послідовним диференціюванням транспозитів: 1) у функції; 2) у значенні, до яких прилягають 3) еквівалентність та 4) okazіональність: **під егідою** – ‘втор., з Р. в., у ф.: сп. дії’: (50) *Генеральний директор і призначені Генеральним директором особи беруть участь в усіх засіданнях Асамблеї, комітетів і робочих груп..., які скликаються Генеральним директором під егідою Гаазького Союзу* (18, с. 213) [11, с. 101]; **під дією** – ‘втор., з Р. в., у зн.: прич.-насл.’: (51) *Маленька*

⁴ Цей та подібні факти почерпнуто із [24, 25]

⁵ Для зручності джерельна база (фактичний матеріал) подано в круглих дужках (), а покликання на наукову літературу у квадратних дужках [].

піщинка завжди залишається піщинкою, тоді як навіть могутні гори руйнуються під дією стихій, і що вищі вони, то тяжчі й страхітливіші руйнування на їхньому велетенському тілі (15, с. 305) [11, с. 113]. На початковому етапі транспозит не набуває морфологізації, його перекатегоризація мотивована лише зміною синтаксичної функції й вторинними семантичними відношеннями.

Особливістю проміжного етапу зовнішньої транспозиції є відносна морфологізація транспозита, що відбувається внаслідок зміни категорійного навантаження афікса. Останнє виявлювано в регулярній моделі *іменник* → *субстантив*, у якій на лексемному рівні простежувано формування нового частиномовного значення, пор.: **амарантовий** – ‘у знач. ім. **амарантові**, вих, мн. Те саме, що **ширицеві**’: (52) *До амарантових відносяться трави, рідше кущі та дерева* (22, с. 59); **анчоусовий** – ‘у знач. ім. **анчоусові**, вих, мн. Родина невеликих промислових риб ряду оселедцеподібних’: (53) *Анчоусові живуть зграями у солоних і прісних водах помірних та тропічних широт* (33, с. 102). Так, більшість найменувань біологічних родин (*аралієві, араукарієві, бальзамінові, бананові, барбарисові, бджолині, бегемотові, бегонієві, бекасові, беріzkові, бичкові, білячі, бобові, бомбаксові, букові, валеріанові, вельвічієві, вербенові, вербові, вересові, веслоногі, вивіркові, виноградові, віяловусі, віялолисті, воронові, вугрові, вужоподібні, в’юнові, в’юркові, в’язові, галагові, гарбузові, гвоздикові, геконові, геранієві, горіхові, голінасті, лелекоподібні*), підродин (*бичачі, видрові*), рядів (*безвусикові, богомоліві, вугроподібні*), типів (*безчерепні, війчасті*), класів (*безщелепні*), підкласів (*віялохвостий*), організмів (*багатоклітинні*) витлумачують або як відтінок значення (у знач. ім. **горіхові**, вих, мн. Назва родини дерев і кущів, до яких, зокрема, належить волоський горіх [25, с. 713]), або як окреме лексичне значення (у знач. ім. **голінасті**, тих, мн., зоол. Те саме, що **лелекоподібні** [25, с. 664]) певного слова, що відбиває його частиномовний статус.

У цій моделі найактивнішою є участь графеми числа, що бере активну участь у перекатегоризації – набутті лексемою субстантивної семантики, пор.: (54) *Женьшень уже понад п’ять тисяч років використовується народною медициною. Ця багаторічна трав’яниста рослина родини **аралієвих** може жити до 80 і більше років* (Голос України 2013.19.11); (55) **Воронові** – це зазвичай великі птахи порівняно з іншими горобцеподібними (3, с. 33); (56) *У огірка й інших **гарбузових** жіночі й чоловічі генеративні органи (маточкові й тичинкові квітки) формуються на тій самій рослині* (22, с. 29). Іменникової морфологізації транспозита не відбувається, хоча множина такого зразка похідних є постійно поповнюваною, що й зумовлює посилення ад’єктивного різновиду відмінювання в іменників.

На синтаксичному рівні послідовно реалізується початковий та проміжний етапи міжчастиномовної транспозиції без використання додаткових афіксальних

ресурсів морфологізації, оскільки домінує власне-синтаксичний статус – зміна синтаксичної функції твірного. Змінюється лише статус певної категорійної семантики. На завершальному етапі послідовно простежувано ступінь повної морфологізації з неповною семантизацією (*базарування, базікання, зізнання*) та ступінь повної морфологізації з повною семантизацією (*бажання, балаканина, баластування*).

За напрямом зовнішньої транспозиції наявні такі міжкласні моделі: *прикметник* → *іменник*, *займенник* → *іменник*, *числівник* → *іменник*, *прислівник* → *іменник*, *дієприкметник* → *іменник*, *сполучник* → *іменник*, *частка* → *іменник*, *числівник* → *прикметник*, *прислівник* → *прикметник*, *дієприкметник* → *прикметник*, *іменник* → *займенник*, *прикметник* → *займенник*, *числівник* → *займенник*, *іменник* → *числівник*, *іменник* → *прислівник*, *займенник* → *прислівник*, *іменник* → *прийменник* і т. ін., пор.: **басистий**, а, е. ‘1. Низький звучанням (про голос, звук)’: (57) *Долетіло тупотіння коней, зарипів віз, заляскав батіг, і басистий чоловічий голос гукнув хазяїна* (43, с. 64) [24, с. 374] → ‘2. у знач. ім. **басистий**, ‘Той, хто грає на контрабасі’: (58) *Басистий не має де сісти* (30, с. 48) [24, с. 374]; **абищо**, ‘займ. неознач. 1. Байдуже що, що-небудь, будь-що’: (59) *Ти будеш там робити абищо, – от, аби не гуляти* (19, с. 1) [24, с. 71] → ‘2. у знач. ім. Щось незначне, дрібниця’: (60) *Мірошник мав хорошиий млин. В хазяйстві не абищо він* (Глібов 1951: 13) [24, с. 71]; **перший**, а, е. ‘1. Числівник порядковий, який відповідає кількісному числівнику **один**; який передує другому при нумерації або підрахунку однорідних предметів, явищ і т. ін.’: (61) *Та сама хата, що й в першій дії, тільки краще споряджена* (44, с. 44) [24, с. 337] → (відтінок) ‘у знач. ім. **перша**, шої, ж. Уживається на позначення години, якою починається доба’: (62) *Син приїхав додому стомлений, десь близько першої... Якийсь стривожений увесь змучений* (39, с. 67) [Там само: 337].

Міжчастиномовну транспозицію, за І. Вихованцем, ґрунтовано на трьох послідовних її реалізаціях: синтаксичній, морфологічній, семантичній [29, с. 101–122]. Зовнішня початкова транспозиція, передбачає переміщення частиномовної лексеми зі спеціалізованої синтаксичної позиції в неспеціалізовану, внаслідок чого відбувається „перезавантаження” її граматичної семантики, формування вторинної синтаксичної функції як регулярної / нерегулярної, що не торкається основного лексичного значення. Внутрішньореченнєва позиція лексеми впливає на реалізацію частиномовної семантики, закріпленої у відповідних категорійних формах, пор., напр. (61): в іменниковій формі називного відмінка лексеми **базаро** флексія **о** кумулює морфологічне значення чоловічого роду + морфологічне значення однини + морфологічне значення називного відмінка. Таку транспозицію слід кваліфікувати як синтаксично-позиційну, реалізація

якої „руйнівню” впливає на реалізацію категорійно-класної та категорійно-морфологічної семантики.

У синтаксично-позиційного транспозита не простежувано його морфологізації, наявне лише нівелювання первинної категоризації, а потім – і її витіснення (оказіонально → у функції → у значенні). Можна встановити певну закономірність у низці моделей міжчастиномовної транспозиції. Так, у моделі *іменник* → *прислівник* вихідний елемент, заповнюючи вторинну внутрішньореченнєву адвербіальну синтаксичну позицію, втрачає властиву для нього відмінюваність, семантика числа й семантика роду – нейтралізовані, пор.: **базар**, у, ч. ‘1. Торгівля (перев. приватна) продуктами харчування або предметами широкого вжитку (часто в певні дні тижня) на площі або у спеціально збудованому приміщенні’: (63) *В неділю, в місто на базар Жінки возили свій товар* (28, с. 42) → ‘у знач. присл., кого, перен., розм. Дуже багато’ (64) *Базар люду насходилося* (49, с. 92) [24, с. 323]. Синтаксично-позиційна транспозиція є продуктивною та регулярно в низці моделей (*дієприкметник* → *прикметник*, *іменник* → *прийменник* і под.).

Істотною є морфологізація в міжчастиномовній транспозиції, що ґрунтована на повному збереженні лексичної семантики похідним, зміна ж відбувається в структурі похідного: *війт* → *війтувати*, *голова* → *головувати*, *бондар* → *бондарювати*, *бортник* → *бортникувати*, *вівчар* → *вівчарити*, *гончар* → *гончарювати*, *мірошник* → *мірошникувати*, що відбито в особливостях їхнього регулярного тлумачення. Для одних транспозитів – це ‘бути + *війтом*, *головою*’, для інших [2] ‘*займатися* + *бондарством*, *бортництвом*, *вівчарством*, *гончарством*, *мірошництвом*’, див. також [16, с. 240–241]. У похідних наявне послідовне розмежування функційно-буттєвого й процесно-фахового статусів. Транспозити, що набули вичерпної морфологізації, здебільшого зазнають відповідної морфологічної транспозиції: *війтувати* → *війтування*, *головувати* → *головування*, *бондарювати* → *бондарювання*, *бортникувати* → *бортникування*, *вівчарити* → *вівчарювання*, *гончарювати* → *гончарювання*, *мірошникувати* → *мірошникування*, *учителювати* → *учителювання*, що знаходить відбиття в їхньому лексикографічному тлумаченні зразка ‘дія за значенням *війтувати* / *головувати* / *бондарювати* / *бортникувати* / *вівчарити* / *гончарювати* / *мірошникувати*’.

Морфологізація похідних належить до регулярних явищ, що простежувано на особливостях їхнього тлумачення в загальнонаціональних тлумачних словниках. Нефіксованість окремих з них (*гончарювання*, *мірошникування*) в лексикографічних виданнях легко пояснюється відсутністю необхідних контекстів із такими лексемами, хоча при ширшому обстеженні сучасних текстів та їхнього діагностування подібні похідні фіксовані: (65) *Учні академії сучасного гончарства лише*

знайомляться з азами **гончарювання** (Урядовий кур'єр 2014.11.11); (66) **Мірошникування і теслярства не вистачало, щоб кінці звести з кінцями** (39, с. 91)).

Граничний етап міжчастиномовної транспозиції ґрунтований на повній семантизації – набутті похідним лексико-семантичних і формально-граматичних властивостей того класу слів, який транспозит поповнює. У більшості сучасних лексикографічних тлумачень послідовно відбито морфологізацію міжчастиномовного транспозита, пор.: **війтування**, я, с., іст. ‘Дія за знач. **війтувати**’: (67) *Герой п'єси І. Франка багатій Прокіп Рябина за п'ятнадцять років **війтування** збив чималий капітал* (17, с. 312); **учителювання (вчителювання)**, я, с. ‘Дія за знач. **учителювати**’: (68) *Цієї весни я скінчив учительську семінарію, і тепер день у день дожидаю призначення в народну школу на **вчителювання*** (4, с. 45); (67) *Вже його учні вчителями поставали, інженерами, лікарями, а він усе не кидав **учителювання**, хоча й пенсію давно мав* (21, с. 95). У контекстах (65), (66), (67), (68) легко встановити рівень повної семантизації похідних **гончарювання**, **мірошникування**, **війтування**, **учителювання (вчителювання)**, з-поміж яких у (66), (68) – **мірошникування**, **учителювання (вчителювання)** – синтаксична функція й синтаксична позиція засвідчують викінченість семантичного освоєння транспозитів, у (65), (67) похідних **гончарювання**, **війтування** семантизація є пунктирною, що відбито в синкретичності значення – атрибутивності + об'єктності (**гончарювання**) й об'єктності + обставинності (**війтування**).

Синтаксично-позиційна міжчастиномовна транспозиція є найпоказовішим підтвердженням неповної деривації, оскільки наявна зміна лише синтаксичної функції. Останнє легко простежувано на прикладі моделі *дієприкметник* → *прикметник*: *адаптований, адсорбований, азотований, акліматизований, акредитований, активований, актуалізований, акумульований, акцентований, акцептований, акціонований, анульований, апробований, афішований* і под., набагато рідше – в моделях: *числівник* → *займенник*: **один** – ‘у знач. *прикм.* Який живе, стоїть і т. ін. самотньо, окремо від інших; одинокий, самотній’: (70) **Один** я на світі без роду, і доля – *Стеблина-билина на чужому полі* (Шевченко 2006: 152); **другий** □ ‘6. у знач. *займ. означ., прост.* Не такий, як цей, відмінний від цього; інший’: (71) *Дома такий тихий, не гуляє, мало й говорить, а вийде в степ* – **другий** чоловік (7, с. 82); ‘7. у знач. *займ. означ., прост.* Не цей, а якийсь інший’: (72) *Хлопець кохає дівчину, – Та **другий** миліше їй був* (44, с. 86).

Особливим є розрізнення морфологічного й семантичного ступенів міжчастиномовної транспозиції, оскільки набуття категорійно-формальних ознак не гарантує слову повноцінне входження в систему семантико-парадигматичних і поняттєвих зв'язків відповідного частиномовного класу лексем. Повний інвентар частиномовних категорій свідчить про набуття словом усіх парадигмальних

контурів, почасти його входження в активні словотвірні зв'язки, пор.: *малий* → *маліти* → *замаліти* ↔ *зمالіти* ↔ *вималіти*; *зелений* → *зеленіти* → *зазеленіти* ↔ *позеленіти* ↔ *відзеленіти*; *зеленішати* → *позеленішати*, *менший* → *меншати*. У таких транспозитах послідовно реалізовані частиномовні категорії. Так, у дієслів на зразок *доросліти*, *дорослішати*, *зеленіти*, *зеленішати*, *маліти*, *меншати* вичерпно функціонують категорії часу, особи, виду, а також способу: (73) *Виднокрай маліє в його очах* (39, с. 41); (74) *Ти уже малієш – нічого не вирішуєш у цій справі* (Голос України 2013.12.07); (75) *Маліло все в такому герці* (Урядовий кур'єр 2014.14.08); (76) *Малій усе, не малій лише ти, честе моя* (39, с. 31).

Цікавим є твердження про те, що, наприклад, семантичне завершення, на думку І. А. Мельник, відприкметникової морфологічної вербалізації властиве насамперед дієслівним морфологічним транспозитам на позначення процесуальних змін кольорової гами, що можна встановити лише контекстуально [16, с. 174]. Контекстуальне розмежування є найпоширенішим засобом діагностування усіх рівнів міжчастиномовної транспозиції: (77) *Папір біліє й біліє на письмовому столі* і (78) *Як тільки поглянеш на село з правого берега річки, відразу кидається у вічі, як біліють на видноколі хата моєї тітки та нещодавно змайстрований біля неї танок* (39, с. 38); (79) *Небо синіє й синіє* і (80) *Синіє річка відразу за селом, де сходяться два її рукави, синіють її глибини, де причаїлися довголітні соми* (Урядовий кур'єр 2011.18.02). Контекст діагностує й первинні категорійні зміщення, пор. (81): *Кулею пробило жилет бійця, але він залишився живий, бо в металі й застрягла* (Голос України 2015.18.04) і (82) *Дівчина кулею влетіла до класу, від хвилювання не могла вимовити й слова* (39, с. 38).

У міжчастиномовній транспозиції вирізняють транспозити, що у своїй перехідності не завершили перший рівень набуття відповідних категорійних параметрів. До напівморфологізованих транспозитів належать відприслівникові дієслівні синтаксичні деривати з одно- й двовалентним потенціалом, що виконують функцію єдиного головного члена односкладних речень (83) *Вовкам було голодно* (27); (84) *...тепер коням буде легко* (41, с. 37); (85) *А зате як їм интересно, як весело* (5, с. 97); (86) *А батюшці байдуже* (19, с. 92); (87) *Було тихо* (2, с. 98); (88) *Ще було темно...* (2, с. 123); (89) *Досить зимно* (23, с. 91); (90) *Так порожньо і сіро вколо тебе* (23, с. 41); (91) *Так пустельно, так порожньо й лунко...* (23, с. 68); (92) *Теці, звичайно, у нас погано* (19, с. 71); (93) *Там їм добре* (19, с. 104) – одновалентні, що передбачають регулярний лівобічний суб'єктний актант; (94) *Татарам було того й треба* (6, с. 88); (95) *...царям не треба ні щастя нашого, ні зла* (13, с. 52); (96) *Мені не страшно смерті* (32, с. 52); (97) *Із тобою було б нам гірко* (40) 2012: 37; (98) *...йому нічого не*

страшно... (19, с. 112); (99) *А от за Україну соромно вже не буде...* (19, с. 131); (100) ... йому *вперше в житті стало страшно від близькості жінки* (15) – двовалентні, які вимагають регулярного вияву лівобічного суб'єкта та правобічного об'єкта.

Напівморфологізований статус таких транспозитів виявлюваний у їхній синтаксичній позиційності та синтаксичній спеціалізації, що істотно відрізняє від аналітичних синтаксичних відприслівникових дієслівних транспозитів. Для останніх визначальною є функція предиката (одного з двох членів двоскладного речення – складеного прислівникового присудка), а перші – завжди є головним членом односкладного речення, пор.: (101) *Мені без тебе сумно...* (19, с. 75); (102) *Сироватці здалеку видно Сліну* (27, с. 51); (103) *Мені за неї лячно* (7, с. 68) – єдиний головний член односкладного речення з послідовно реалізованою лівобічною суб'єктною валентністю; (104) *Любов відкрити важче, ніж Америку* (19, с. 83); (105) *Людська заздрість гірше, як слабкість* (24, с. 119) – предикат двоскладного речення (складений прислівниковий присудок) із регулярною двобічною валентністю – лівобічною суб'єктною та правобічною об'єктною. До напівморфологізованих належать і словоформи на зразок *веснами, вечорами, днями, ночами; амфітеатром, бумерангом, валетом, валявою, вервечкою / вервечками, вивертом, вихором / вихром, вихорцем, волею, волоком, в'юном, в'юнцем, колом, ривком, стрибком, ударом; безмір, віддаль*, у яких окрема відмінкові словоформи (однина орудного: або називного) набули вторинної категорійної семантики (транспозитор – скам'янілий словозмінний афікс).

Загалом теорія транспозиції, її поняттєво-категорійні виміри дають змогу по-іншому осмислити мовну системність, оскільки на передній план виступає не однорідність значень і найменувань, а функційне навантаження транспозита, що розширює межі категорійного класу слів. Так, сприйняття ознаки, процесу, дії чи стану як окремого об'єкта істотно збагачує семантичні можливості іменниковості [41, с. 159], внутрішньо її диференціюючи на формально-граматичну й лексико-семантичну. Уже на початковому етапі транспозиція принципово змінює знак функції, що зумовлює незворотні процеси нового осмислення певних подій, процесів, реалій, фактів, явищ тощо як відповідні аналоги категорійних класів слів, віднести їх до них, вибудовуючи новітні семантичні зв'язки з ними. Останнє зумовлює видозміну в активності взаємопереходів між різними семантичними класами слів. Семантизація зовнішнього транспозита проходить кілька ступенів, фінальним з-поміж яких є активне входження похідного в нову сферу семантико-парадигмальних зв'язків. Надзвичайно важливим постає розгляд міжкласемних транспозицій у текстовому просторі індивідуальної лінгвоперсони із визначенням активних і /чи пасивних площин вияву певних транспозитів у різні періоди її становлення та еволюції, що може реалізовуватися лише за умови

створення цілісних експериментальних науково-дослідницьких усно- і / чи письмоворозмовних текстових корпусів.

Література

1. Білошицька В. О. Комунікативна особистість як феномен політичної лінгвокультури (на матеріалі аналітичних статей українських, англійських та французьких масмедіа): [дис. на здобуття канд. філол. наук зі спеціальності 10.02.15 – загальне мовознавство] [Текст] / В. О. Білошицька. – К., 2017. – 480 с.
2. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті: [монографія] [Текст] / І. Р. Вихованець. – К.: Наукова думка, 1988. – 256 с.
3. Гумбольдт В. фон. О влиянии различного характера языков на литературу и духовное развитие [Текст] / В. Гумбольдт фон В. Избранные труды по языкознанию. – Москва: Изд-во иностранной литературы, 1984. – С. 324–326.
4. Данильченко І. В. Мовна особистість американського журналіста: гендерний і віковий аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук: спец. 10.02.04 „Германські мови” / В. І. Данильченко. – Ніжин, 2014. – 298 с.
5. Загнітко А. П. Словник українських прийменників: [словник] [Текст] / Анатолій Панасович Загнітко, Ілля Григорович Данилюк, Ганна Василівна Ситар, Інна Анатоліївна Щукіна. – Донецьк: ТОВ ВКФ „БАО”, 2007. – 416 с.
6. Загнітко А. П. Теоретична граматики сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис: [монографія] [Текст] / А. П. Загнітко. – Донецьк: ТОВ ВКФ „БАО”, 2011. – 992 с.
7. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни / Анатолій Панасович Загнітко: В 4-х т. – Донецьк: ДонНУ, 2012. – Т. 1. – 402 с.; Т. 2. – 350 с.; Т. 3. – 426 с.; Т. 4. – 388 с.
8. Загнітко А. Теорія граматики і тексту: [монографія] [Текст] / Анатолій Загнітко. – Донецьк: Вид-во „Ноулідж” (Донецьке відділення), 2014. – 480 с.
9. Загнітко А. Сучасна лінгвістика: погляди та оцінки: [науково-аналітичне видання] [Текст] / Анатолій Загнітко. – Донецьк: Вид-во „Ноулідж” (Донецьке відділення), 2014. – 464 с.
10. Загнітко А. П. Категорійний і парадигмальний простір сучасної лінгвоперсонології [Текст] / Анатолій Панасович Загнітко // Studia Linguistica: зб. наук. праць / Редкол.: І. О. Голубовська (відп. ред.) та ін. – Vol. IX. – 2016. – Київ: ВД Дмитра Бураго, 2016. – С. 150–160.
11. Загнітко А. Лінгвоперсонемна бінарність: двомовність у лінгвоіндивідуалізаціях [Текст] / Анатолій Загнітко // Лінгвокомп’ютерні дослідження: зб. наук. праць / укл.: А. П. Загнітко (наук. і відп. ред.) та ін. – Вип. 10. – Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2017. – С. 82–98.

12. Караулов Ю. Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть: [монография] [Текст] / Ю. Н. Караулов. – Москва: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 1999. – 180 с.
13. [Конецкая 1997]: Конецкая В. П. Социология коммуникации: [учебник] [Текст] / В. П. Конецкая. – Москва: Международный университет бизнеса и экономики, 1997. – 304 с.
14. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира [Текст] / Е. С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке. – Москва: Наука, 1988. – С. 141–172.
15. Курилович Е. (1962): Деривация лексическая и деривация синтаксическая [Текст] / Очерки по лингвистике: [научное издание]. – Москва: Издательство иностранной литературы, 1962. – С. 57–70.
16. Мельник І. Транспозиційна грамати́ка українського дієслова: [монографія] [Текст] / І. Мельник. – Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. – 476 с.
17. Мельник І. Відіменникова дієслівна морфологічна транспозиція в граматичній структурі української мови [Текст] / І. Мельник // Типологія та функції мовних одиниць: [збірник наук. праць]. – Вип. 1. – 2015. – С. 137–149.
18. Плунгян В. А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира: [учебное пособие] [Текст] / В. А. Плунгян. – Москва: Российский гос. гуманитарный ун-т, 2011. – 672 с.
19. Словарь української мови / упор. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко: В 4-х т. – Т. 1. – К.: Видавництво Академії наук Української РСР, 1958. – 538 с.
20. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: [учебное пособие] [Текст] / А. В. Соколов. – Санкт-Петербург: Изд-вл Михайлова А. В., 2002. – 461 с.
21. Словник української мови: в 11-и т. – Т. 2. – К.: Наукова думка, 1971. – 550 с.
22. Словник української мови: в 11-и т. – Т. 3. – К.: Наукова думка, 1972. – 744 с.
23. Словник української мови: в 11-и т. – Т. 6. – К.: Наукова думка, 1977. – 927 с.
24. Словник української мови: у 20-и т. Т. 1. – К.: Український мовно-інформаційний фонд НАН України, 2010. – 912 с.
25. Словник української мови: у 20-и т. Т. 3. – К.: Український мовно-інформаційний фонд НАН України, 2012. – 1120 с.
26. Dokulil M. Tvoření slov v češtině. – D.1. Teorie odvozování slov / M. Dokulil. – Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1962. – 676 s.

27. Hall C. S. Theories of Personality / C. S. Hall, G. Lindsey. – N.-Y: John Wiley and Sons, 1970. – P. 23–101.

Список джерел

1. Афтанділянц Є. Г. Основи матеріалознавства [Текст] / Є. Г. Афтанділянц. – Херсон: Олді-плюс, К.: Видавництво Ліра-К., 2013. – 610 с.
2. Багряний І. Людина біжить над прірвою: [роман] [Текст]/ Іван Багряний. – К.: Український письменник, 1992. – 320 с.
3. Бургер Дж. Світ птахів: [енциклопедія] [Текст] / Дж. Бургер. – К.: Махаон Україна, 2007. – 304 с.
4. Васильченко С. Мужичька арихметика: [оповідання] [Текст] / Степан Васильченко. – К.: Веселка, 1991. – 211 с.
5. Винниченко В. Записки Кирпатого Мефістофеля: [роман] [Текст] / Володимир Винниченко. – К.: Знання, 2015. – 271 с.
6. Вінграновський М. На срібнім березі: [поезії] [Текст] / Микола Вінграновський. – К.: Молодь, 1978. – 92 с.
7. Вовчок Марко. Народні оповідання: [оповідання] [Текст] / Марко Вовчок. – К.: Наукова думка, 2001. – 252 с.
8. Глібов Л. І. Вибрані твори: [байки, поезії] [Текст] /Л. І. Глібов. – К.: Держлітвидав, 1957. – 370 с.
9. Голос України (2010–2015): *газета Верховної Ради України*. – К.: Преса України (Режим доступу: http://www.golos.com.ua/edition_archive)
10. Гончар О. Твоя зоря: [байки, поезії] [Текст] / О. Гончар. – К.: Веселка, 1993. – 372 с.
11. Гримайло Я. Кавалер ордена Слави: [роман] [Текст] / Я. Гримайло. – Харків: Прапор, 1981. – 412 с.
12. Гуцало Є. Дениско: [оповідання] [Текст] / Євген Гуцало. – К.: Веселка, 1973. – 142 с.
13. Дараган Ю. Срібні сурми: [поезії] [Текст] / Ю. Дараган; біогр. нарис, упорядкув. та прим. Л. Куценко. – Кіровоград: Спадщина, 2003. – 103 с.
14. (Довженко 2011): Довженко О. П. Зачарована Десна: [щоденник, кіноповісті, оповідання] [Текст] / О. П. Довженко. – Харків: Фоліо, 2011. – 423 с.
15. Загребельний П. Диво: [роман] [Текст] / Павло Загребельний. – К.: Знання України, 2001. – 576 с.
16. Зарудний М. На білому світі: [роман] [Текст] / М. Зарудний. – К.: Радянський письменник, 1967. – 424 с.
17. Історія української літератури. Кінець ХІХ – початок ХХ ст.: [підручник] [Текст]: У 2-х кн. – Кн. 2. – К.: Либіль, 2006. – 512 с.

18. Конституційне право України: [підручник] [Текст] / за ред. В. П. Колісника. – Харків: Право, 2008. – 517 с.
19. Костенко Л. 89): Вибране: [поезії] [Текст] /Л. Костенко. – К.: Дніпро, 1989. – 496 с.
20. Коцюбинський М. Вибрані твори: [повісті, оповідання] [Текст] / Михайло Коцюбинський. – К.: Дніпро, 1977. – 500 с.
21. Кучер В. Орли води п'ють: [роман] [Текст] / В. Кучер. – К.: Радянський письменник, 1966. – 256 с.
22. Лікарські рослини: [енциклопедичний довідник] [Текст]. – К.: Видавництво „Українська Енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1992. – 617 с. (Режим доступу: <http://www.ex.ua/1300919>).
23. Маланюк Є. Вибрані твори: [поезії] [Текст] / Є. Маланюк. – Харків: Ранок, 2009. – 587 с.
24. Матіос М. Чотири пори життя: [проза] [Текст] / М. Матіос. – К.: Піраміда, 2009. – 262 с.
25. Минко В. Вибрані твори: [повісті, оповідання, нариси, п'єси] [Текст] / В. Минко. – К.: Держлітвидав УРСР, 1962. – 702 с.
26. Мирний П. Вибрані твори: [оповідання, повість] [Текст] / Панас Мирний. – К.: Веселка, 1984. – 221 с.
27. Мушкетик Ю. Твори: у 5-и т. – Т. 1: Смерть Сократа. Суд над Сенекою. Гайдамаки. Жовтий цвіт кульбаби [Текст] / Юрій Мушкетик. – К.: Дніпро, 1987. – 608 с.
28. Нехода І. Хлоп'ята з нашої вулиці: [поеми та казки] [Текст] / І. Нехода. – К.: Дитвидав, 1962. – 347 с.
29. Нечуй-Левицький І. Князь Єремія Вишневецький: [роман] [Текст] / Зібрання творів: у 10-и т. – Т. 7: прозові твори. – Київ: Наукова думка, 1966. – С. 5–259.
30. Номис М. Українські приказки, прислів'я і таке інше [Текст] / М. Номис. – К.: Дніпро, 1993. – 768 с.
31. Панч П. Син Таращанського полку: [вибрані твори] / П. Панч. – К.: Веселка, 1980. – 176 с.
32. Підмогильний В. Місто: [роман] [Текст] / В. Підмогильний. – Харків: Веста, 2003. – 378 с.
33. Піщак В. П. Медична біологія [підручник] [Текст] / за ред. В. П. Піщака, Ю. І. Бажори. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 497 с.
34. Рильський М. Вибрані твори [лірика та поеми] [Текст] / М. Рильський. – К.: Дніпро, 1977. – 351 с.

35. Самчук Улас. OST: [трилогія]. Втеча від себе [Текст] / У. Самчук. – Тернопіль: Джура, 2006. – Т. 3. – 412 с.
36. Самчук Улас. OST: [трилогія]. Морозів хутір [Текст] / У. Самчук. – Тернопіль: Джура, 2005. – Т. 1. – 452 с.
37. Самчук Улас OST. Втеча від себе [Текст] / У. Самчук. – К.: Джура, 2006. – 412 с.
38. Самчук Улас. Кулак. Месники. Віднайдений рай: [роман, оповідання, новели] [Текст] / У. Самчук. – Дрогобич: Видавнича фірма „Відродження”, 2009. – 488 с.
39. Світогляд (2010–2015): [науково-популярний журнал]. – К.: Національна академія наук України; Головна астрономічна обсерваторія (Режим доступу: <http://old.mao.kiev.ua/svitoglyad.html>).
40. Симоненко В. Вибрані твори: [поезія, проза] [Текст] / В. Симоненко. – Вид. 2.-е [Текст] / В. Симоненко. – К.: Смолоскип, 2012. – 852 с.
41. Стельмах М. Щедрий вечір: [повість] [Текст] / Михайло Стельмах. – К.: Дніпро, 1987. – 144 с.
42. Тарновський М. Мости над океанами: [поезії] [Текст] / М. Тарновський; ред. С. С. Зінчук; худ. Л. М. Хараборська. – К.: Вид-во художньої літератури, 1967. – 147 с.
43. Тулуб З. Людолови: [роман] [Текст] / З. Тулуб. – К.: Радянський письменник, 1957. – 343 с.
44. Українка Л. Твори: в 10-и т. – Т. 5: [Прозові твори] [Текст] / Леся Українка. – К.: Дніпро, 1963. – 310 с.
45. Українка Л. Твори: в 10-и т. – Т. 7: [Прозові твори] [Текст] / Леся Українка. – К.: Дніпро, 1965. – 356 с.
46. Українські народні прислів'я та приказки [Текст]. – К.: Вид-во Академії наук Української РСР, 1955. – 211 с.
47. Урядовий кур'єр (2010–2015): [газета центральних органів виконавчої влади України]. – К.: Преса України (Режим доступу: <http://ukurier.gov.ua/uk/>).
48. Хвильовий М. Твори. – Т. 1: [поезія, оповідання, новели, повісті] [Текст] / М. Хвильовий. – К.: Дніпро, 1990. – 850 с.
49. Шевченко Т. Кобзар: поезії [Текст] / Тарас Шевченко. – К.: Дніпро, 1970. – 583 с.
50. Шевчук В. Вибрані твори: Дім на горі: [роман-балада; оповідання] [Текст] / К.: Дніпро, 1989. – 542 с.

Загнитко Анатолій

Вербально-грамматический уровень лингвоперсоны: закономерности междукласsemных транспозиций (I)

В статье рассмотрено направления междукласsemных транспозиций с установлением закономерностей их выявления во внутрипредложенческой и внешнепредложенческой структуре, исследованием силового поля морфологических категорий класsem-реципиентов и определением регулярности отдельных междукласsemных транспозиций. Классификацию междукласsemных транспозиций обосновано на вербально-грамматическом уровне лингвоперсоны.

Ключевые слова: лингвоперсона, вербально-грамматический уровень, междукласsemная транспозиция.

Zahnitko Anatolij

Verbal and Grammatical Level of Linguo-person: Regularities of Transpositions Between Classemes

The article examines trends of transpositions between classemes, finds out the regularities of their finding in within the sentence and out of the sentence structures, investigates the force field of classemes-recipients morphological categories and distinguishes the regularities of some transpositions between classemes. The qualification of transpositions between classemes was proved on verbal and grammatical level of linguo-person.

Keywords: linguo-person, verbal and grammatical level, transposition between classemes.

УДК 811.161.2'367.622

Кириченко Марія

ОСОБЛИВОСТІ ЗАКІНЧЕНЬ ІМЕННИКІВ ЧОЛОВІЧОГО РОДУ II ВІДМІНИ В РОДОВОМУ ВІДМІНКУ ОДНИНИ

У статті йдеться про методику викладання „Орфографічного практикуму” на I курсі, про розвивальне навчання як одну з ефективних технологій засвоєння студентами-першокурсниками навчального матеріалу, про формування вмінь і навичок студентів і їх застосування на практиці.

Ключові слова: технологія, самостійна робота, орфограма, пошукова діяльність, метод навчання, техніка розвивального навчання.

Однією з багатьох національних особливостей і відмінностей української мови від російської є особливість закінчень іменників чоловічого роду II відміни в родовому відмінку однини. Ця тема є однією з нелегких не лише у шкільній і вищій освіті, але й у практиці фахівців. Найкращим результатом засвоєння будь-якої мовної теми з рідної мови і, зокрема вищеназваної, є грамотне усне і писемне мовлення школярів і студентів, а також людей середньої та вищої освіти різного фаху. Нині тема „Особливості закінчень іменників чоловічого роду II відміни в родовому відмінку однини” є особливо актуальною у веденні документації. Прикро, коли читаєш документ, складений фахівцем вищої освіти, і бачиш там граматичні помилки. Як на мене, неграмотність фахівця є проявом неповаги до самого себе і тих, хто читатиме той документ.

Кажуть, що людина вчиться все життя, а отже, вчитися ніколи не є пізно. Загальновідомо також, що ніякі знання не засвоюються на 100 %, а щонайбільше лише на 40 %. Але навіть якщо студент свого часу добре засвоїв ту чи іншу тему з граматики, ті знання з роками призабуваються, тому час від часу їх необхідно відновлювати. Як це найкраще робити?

Сучасні технології і їхні можливості нам видаються безмежними і легкодоступними. Але, як засвідчила практика, ця думка є помилковою. По-перше, тому, що не завжди і не всюди ми можемо скористатися комп'ютером чи інтернетом; по-друге, навіть коли ми й зможемо знайти в інтернеті відповідь на своє питання, наприклад, щодо написання того чи іншого слова, то вона не завжди виявиться правильною. Адже там ніхто нікому нічим не зобов'язаний, тим паче, що стосується граматики. Що вже казати про інтернет, якщо в шкільних підручниках

чи іншій навчальній літературі знаходимо помилки і неточності. А їх же складають і тим паче редагують фахівці! Принаймні так має бути.

Отже, наразі стають очевидними й актуальність питання грамотності і застосування знань граматики на практиці. На заняттях з орфографічного практикуму на І курсі використовую метод розвивального навчання. На запропонованих прикладах студенти самостійно досліджують написання повторюваних орфограм, відповідаючи на питання:

- що об'єднує слова у цій групі;
- до якої частини мови належать записані слова;
- у якій частині слова пишеться повторювана нами орфограма;
- у якому місці слова знаходиться орфограма: після яких літер – приголосних чи голосних, після яких саме;
- у якій частині слова – префіксі, корені, суфіксі чи закінченні знаходиться орфограма тощо.

Повторюючи тему „Особливості закінчень іменників чоловічого роду II відміни в Р. в. однини”, першокурсники намагаються:

- з'ясувати загальне значення записаних слів;
- пояснити написання закінчення **-а (-я)** чи **-у (-ю)**.

Логічно сформульовані висновки студенти самостійно записують до таблиці в колонці „Висновки”. Ось який вигляд записів має ця тема в конспектах студентів.

Закінчення іменників чол. р. II відміни в Р. в. однини

Закінчення а (я) мають іменники:

<i>Приклади</i>	<i>Висновки</i>
1	2
1. Студента, Франка, Андрія, Лиса	
2. Вовка, ясена	
3. Олівця, піджака, куща, букета, нарциса, колоска, бар'єра	
4. Парижа, Тернополя, Донецька	
<u>Але:</u> Кривого Рогу	
5. Дністрá, Дінця	
6. Чугує <u>ва</u> , Пири <u>тина</u> , Пско <u>ва</u> , Тетере <u>ва</u>	

1	2
7. Гектара, місяця	
<u>Але:</u> віку, року	
8. Понеділка, січня	
9. Долара, червінця	
10. Десятка, мільярда	
11. Атома, ромба, дефіса сектора	
12. Відмінка, трикутника, додатка	
<u>Але:</u> виду, роду, способу, складу	
13. Автомобіля, мотора	
14. Клапана, хвоста, шлунка, суглоба, апендикса	
15. Місяця, Сатурна, Юпітера	

Закінчення у (ю) мають іменники:

Приклади	Висновки
1	2
1. Водню, воску, оцту, піску	
<u>Але:</u> хліба	
2. Кодексу, гурту	
3. Барвінку, щавлю, чагарнику	
<u>Але:</u> вівса, нарциса, банана	
4. Ренету, ренклоду	
5. Ганку, мезоніну, тину, шинку, палацу	

Продовження

1	2
<u>Але:</u> – бліндаж́а, гараж́а, курень́а, млин́а, хлів́а, парниќа; ▣ кіска, погреб́а; – сволока, комина, карниза, еркера, портика, порога	
6. Університеу, клубу, колгоспу, коопе- ративу	
7. Абзацу, майдану, руча́ю, яру, світу, лу́гу	
<u>Але:</u> горба́, хутора́; ліска́, ставка́, ярка́, майданчиќа	
8. Вогню́, інею́, морозу́, холоду́, вітру́, холоду́	
9. Болю́, гніву́, страху́	
10. Експорту́, колокві́уму, мажору́, ранку́, диму́, модусу́, фі́льму, принци́пу, сві- танку́, ранку́, молебню́	
<u>Але:</u> ривка́, стрибка́, стусан́а, вечора́	
11. Грипу́, кашлю́, діабету́; цитрамону́, апендициту́	
12. Електролі́зу, ферменту́	
13. Реалі́зму, журна́лу, сти́лю, фейле- тону́, синтаксису́	
<u>Але:</u> епі́тета	
14. Баскетбо́лу, бі́льярду, хокею́ кра- ков'яку́, танку́,	
<u>Але:</u> гонака́, козака́	
15. Живопису́, водопроводу́, рукопису́	

1	2
<u>Але:</u> електровоза, пароплава	
16. Заробітку, відгуку, усміху	
17. Дону, Байкалу, Світязю, Паміру, Са- халіну, Єгипту, Донбасу	
<u>Примітки:</u> – столá і стóлу, мостá і мóсту, плотá і плóту, плодá і плóду, роя́ і рóю, парканá і паркáну	
– буряка (один) і буряку (збірне) вала (деталь) і валу (валу), каменя (один) і каменю (збірне) клина (предмет) і клину (просторове значення), інструмента (один) й інструменту (абстрактне), пояса (предмет) і поясу (просторове значення), терміна (слово) і терміну (строк), фактора (маклера) і фактору (чинник), звука (термін) і звуку (абстрактне), листопада (місяць) і листопаду (про- цесу)	

Повторена і записана тема у такий спосіб допомагає:

1) створюючи умови маленької мовної лабораторії, залучати до роботи студентів, спонукаючи їх бути уважними і спостережливими, і запропонувати їм стати пошуковцями і відкривачами;

2) самостійно формулювати і записувати висновки;

3) за потреби, легко орієнтуючись у матеріалі, записаному у вигляді таблиці, знаходити відповіді на питання, які можуть виникати час від часу у їхній практичній діяльності;

4) тренувати менш розвинені види пам'яті, які студенти мають залучати на заняттях, – принаймні слухову, зорову чи фізичну, – задля кращого засвоєння знань і застосування їхніх результатів на практиці.

Отже, техніка розвивального навчання сприяє більш ефективному і вдумливому засвоєнню матеріалу і є кроком до пошукової діяльності студентів у роботі над курсовими, а в подальшому дипломними роботами, виховує навички логічного мислення і самостійного формулювання висновків з опрацьованого ними матеріалу.

Література:

1. Кочан І. М. Культура рідної мови: (зб. вправ і завдань): навч. посіб. для студентів гуманіт. спец. вузів / І. М. Кочан, А. С. Токарська – Л.: Світ, 1996. – 232 с.
2. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова: зб. вправ: [навч. посіб. для студ. вузів] / М. Я. Плющ, О. І. Леута, Н. П. Гальона. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К.: Вища шк., 2003. – 287 с.
3. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова: зб. вправ: [навч. посіб. для студ. вузів] / М. Я. Плющ, О. І. Леута, Н. П. Гальона. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К.: Вища шк., 2003. – 287 с.
4. Українська мова: Теорія та практика: тем. зб. наук. пр. / редкол.: А. П. Загнітко (відп. ред) та ін.; Ін-т систем. дослідж. освіти; Донец. держ. ун-т. – К.: ІСДО, 1993. – 130 с.
5. Український правопис / АН України; Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Ін-т укр. мови. – 4-е вид., випр. й доп. – К.: Наук. думка, 1993. – 236 с.
6. Ющук І. П. Практикум з правопису української мови: [посіб. для учнів] / І. П. Ющук. – 4-те вид. – К.: Освіта, 2000. – 254 с.

Кириченко Марія

Особенности окончаний существительных мужского рода II склонения в родительном падеже единственного числа

В статье идет речь о методике преподавания „Орфографического практикума” на 1 курсе, о развивающем обучении как одной из эффективных технологий усвоения студентами-первокурсниками учебного материала, формирования умений и навыков студентов и их применения на практике.

Ключевые слова: технология, самостоятельная работа, орфограмма, поисковая деятельность, метод обучения, технология развивающего обучения.

Kirichenko Marija

Features of the endings of nouns masculine declension in II Genitive singular

The article describes methods of teaching „Spelling workshop” i know about developmental education as one of the most effective techniques of mastering first-year students of educational material, formation of abilities and skills of students and their application in practice.

Key words: technology, independent work, arthogram, search, teaching method, technology and development training.

РОЗДІЛ II

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ І НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 371.321:801

Важеніна Олена

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено досвід роботи над формуванням професійної компетенції майбутніх учителів-філологів на заняттях з методики викладання української мови.

Ключові слова: компетентність, компетенції, лінгводидактика, методи і прийоми, професійність.

Сучасний освітній та освітянський простір є надзвичайно динамічним, у ньому співіснують утрадиційнені, класично виважені підходи та новітні підходи до викладання не тільки окремих тем, але й загалом дисциплін. Сучасна та дидактика і лінгводидактика, як один із її напрямів, перебувають у постійному методичному пошуку, щоб зробити навчання цікавим, захоплюючим і результативним, сприяти виробленню та розвитку ключових мовних та мовленнєвих компетенцій учнів. Вчені і вчителі-практики поки що далекі від створення ідеального, структурованого навчального процесу. Проблема креативності в навчанні, а також досягнення кожним учнем високих результатів учіння залишається і досі актуальною. І тут особливе місце відводиться вищій школі, яка покликана підготувати для сучасної загальноосвітньої школи не лише знаючого, грамотного, ерудованого, а й креативного вчителя, здатного оптимізувати існуючі форми навчання, урізноманітнити й унефективнити методи і прийоми викладання.

Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника як високоосвіченого фахівця порушені в роботах О. Біляєва, О. Горошкіної, Т. Донченко, М. Пентилюк, Т. Симоненкової та інших дослідників.

Професійно-педагогічна комунікація знайшла відображення в працях Н. Волкової [2]. Про навчально-пізнавальну складову лінгвістичної підготовки філологів, до якої входять мовні дисципліни, що забезпечують розвиток загаль-

ної і мовної культури майбутніх вчителів-словесників, формування їхньої мовної, комунікативної, педагогічної, методичної, психологічної компетенцій, йдеться у роботі О. Семеног [8].

Розвитку професійної компетентності у системі професійної підготовки учителів присвятили свої дослідження Н. Бібік, В. Введенський, З. Варданян, С. Горобець, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кардаш, Н. Маркова, та ін. Комплексно представлено систему роботи над формуванням професійної мовнокомунікативної компетенції студентів у дослідженнях Т. Симоненкової. Роль і місце лінгводидактичних компетентностей у професійному становленні майбутніх вчителів української мови визначається у дослідженнях Н. Остапенко і О. Горошкіної.

Мета статті – описати апробовані на практиці методи й прийоми навчання, що сприяють формуванню в студентів спеціальних методичних компетенцій.

Викладення основного матеріалу. Введення у науковий дискурс понять „компетенція” та „компетентність” було зумовлено зміною парадигми „знання-вміння-навички” на нову парадигму результату освіти. Але, як зазначає І. Зимня, існує два варіанти розуміння цих категорій – вони або протиставляються, або ототожнюються, хоча розуміння розбіжностей між цими поняттями було закладено ще у 60-х роках у роботі Н. Хомського „Аспекти теорії синтаксису”, де автор підкреслив нетотожність між знанням (компетенцією) та вмінням (компетентністю). За визначенням І. Зимньої, компетенції – це деякі внутрішні потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми дій), систем цінностей та стосунків, які потім проявляються у компетентностях людини. Натомість, „компетентність” визначається як інтелектуально та особистісно обумовлений досвід соціально-професійного життя людини, що базується на знаннях.

У своїй статті ми зосередимося на формуванні методичної компетентності студентів спеціальності „Українська мова і література”.

О. Семеног розглядає методичну компетентність учителя-словесника як складник професійної компетентності. Дослідниця вважає, що основу методичної компетенції становлять знання методологічних і теоретичних засад методики навчання мови, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосовувати знання мови і літератури в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну тощо). Відповідно сформована методична компетентність, згідно з поглядами О. Семеног, дозволить випускникам філологічних факультетів вміти орієнтуватися в основних тенденціях, що визначають сучасний стан лінгвістичної,

літературної освіти в загальноосвітніх середніх навчальних закладах, зокрема в розширенні обсягу змісту навчального матеріалу у зв'язку із включенням таких предметів, як культура мовлення, стилістика, риторика; у посиленні принципів інтегративності, міжпредметної взаємодії, текстоцентричного підходу, опори на історію мови [8, с. 45].

Слушною є думка О. Біляковської, яка вважає, що методична компетентність включає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, прийомами і формами організації навчання [1, с. 231].

О. Кучерук, Г. Грибан виділяють систему компетенцій, необхідних для становлення методичної компетентності вчителя української мови, й умовно поділяють їх на три групи: *загальнопедагогічні компетенції* (пов'язані з самореалізацією у сфері педагогічної творчості, оригінальним моделюванням навчально-виховного процесу, творчим мисленням, нестандартним розв'язанням педагогічних ситуацій, проведенням і аналізом уроків, позакласних заходів), *спеціальні компетенції* (які випливають із специфіки курсу методики української мови, зокрема вміння працювати з навчально-методичною літературою, аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови і добирати шляхи подолання їх, розробляти на основі власного фахового і особистісного досвіду інноваційні методи, технології навчання мови, складати систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань, організовувати підготовку до переказів і творів, аналізувати текст з погляду функціонування в ньому мовних одиниць, проектувати й проводити роботу над різними видами мовних помилок) і *комунікативні компетенції* (пов'язані з культурою мовлення, технікою виразного мовлення, ефективністю і щирістю спілкування залежно від комунікативної педагогічної ситуації) [5, с. 3].

Вважаємо, що загальнопедагогічні компетенції починають формуватися ще під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Комунікативні компетенції – це супровідні компетенції, які виробляються під час вивченні усіх дисциплін фахового циклу. Спеціальні ж компетенції є предметом особливої уваги на заняттях з методики викладання української мови, яка покликана сформувати у майбутнього вчителя-словесника цілісну компетентність, складниками якої є система компетенцій, що визначають індивідуальний стиль роботи вчителя, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність його професійної діяльності.

Проаналізувавши низку наукових джерел, доходимо висновку, що методична компетентність учителя української мови передбачає набуття студентом таких компетенцій: знання змісту і принципів побудови шкільного курсу україн-

ської мови; знання програм і підручників з української мови з метою реалізації міжпредметних зв'язків; вміння планувати свою діяльність; вміння оптимально обирати форми та методи навчання; вміння концептуально мислити, моделювати педагогічний процес і прогнозувати результати власної діяльності; володіння різноманітними способами активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови; вміння використовувати новітні технології навчання у навчальному процесі з мови; вміння здійснювати контроль за навчальними досягненнями учнів відповідно до сучасних вимог; креативність – здатність до творчої діяльності; вміння забезпечувати диференційований та індивідуальний підхід до учнів на уроках української мови та в позаурочний час; здатність забезпечувати формування позитивної мотивації учнів до вивчення української мови; знання вимог до оформлення мовного кабінету та наукової організації праці в ньому учителя та учнів; сформованість навичок самоосвіти; рефлексія результатів власної діяльності; вивчення передового педагогічного досвіду.

Досвід переконує, що ефективною у формуванні методичної компетентності є проектна діяльність. Її результативність у формуванні спеціальної методичної компетентності підтверджують дослідження О. М. Горошкіної [4].

Студенти досить успішно виконують, а потім презентують довгострокові проекти з моделювання окремих розділів підручників, збірників диктантів з певної теми, переказів з використанням різних типів мовлення та з різними творчими завданнями, збірники вправ. Знайомлячи студентську аудиторію з власними розробками, автори проектів ще раз (вперше це було на лекційних заняттях) висвітлюють питання класифікації диктантів, переказів, вправ, знайомлять студентів з принципами розташування вправ на уроці, вимогами до обсягу, наповнюваності орфограмами та пунктограмами, пропонують критерії визначення дидактичної цінності текстів для диктантів, переказів.

Підготовка проекту підручника вимагає чіткого розподілу тем за студентами (студент розробляє параграф). Важливо знайти оптимальні шляхи подання теоретичного матеріалу з урахуванням вікових особливостей учнів, дібрати різні типи вправ, розташувати їх за принципом наростаючої складності, розробити ілюстративний матеріал підручника, врахувати особливості роботи з обдарованими дітьми.

Виробляючи компетенцію студентів з формування позитивної мотивації учнів до вивчення української мови, застосовуємо методичний прийом – створення рекламних мініатюр. Студентам подобається розробляти лінгвістичні мініатюри-реклами мовних одиниць, які доречно використовувати під час проведення уроків вивчення нового матеріалу на етапі мотивації навчальної діяльності. Наводимо як зразок кілька студентських мініатюр. Реклама вивчення

синонімів: „Часто використовуєте одні й ті самі слова? Оточуючі кажуть, що ви нудно й одноманітно висловлюєтесь і не слухають вас? Розширте свій словниковий запас та зробіть бездоганим власне мовлення! Пориньте у світ синонімічних слів та виразів, і ви зможете бути цікавим, самобутнім і неповторним співрозмовником. Все це реальність вже сьогодні! Вивчіть тему „Синоніми” та переконайтеся в цьому на власному досвіді”. Рекламу вивчення діалектизмів: „Унікальна пропозиція! Скористайтесь можливістю познайомитися з мовленнєвим колоритом найвіддаленіших куточків нашої країни. Відкрийте для себе значення українських „незнайомців”. Усе це (і не тільки!) можливо за належного вивчення діалектизмів. Не гайте часу, розширте обрії своїх лінгвістичних знань!”. Рекламу вивчення слів іншомовного походження: „Вражай рідних та друзів своєю ерудованістю! Додай заморської пікантності до української лексики. Допоможуть тобі в цьому слова іншомовного походження. Спортивні, музичні, наукові, технічні, політичні, економічні – вони рясніють у нашій мові. Іди в ногу з часом! Знайомся з заморськими друзями!”

Вміння реалізовувати інноваційні методи є показником креативності майбутнього вчителя. Спонукаючи студентів виховувати учнівську авторську творчість, застосовуємо творчі проекти: „Мій образ через рослину чи тварину” (твір-опис), „Бабусина колискова” (твір-спогад), „Мамо, прости, або Діалог з совістю” (твір-сповідь), „Обереги моєї бабусі” (твір-притча), „Урок, який мені запам’ятався” (твір-захоплення), „Я через ... років” (твір-прогноз), „Життя... Яке воно?” (твір-розмальовка), „Боже, Україну збережи” (твір-молитва).

Готуючись до творчого проекту „Наслідуюмо класиків”, студенти повинні перечитати гумореску Остапа Вишні „Моя автобіографія” і написати власну біографію, наслідуючи манеру оповіді класика. Варто сказати, що всі вони досить успішно впоралися з завданням. Для прикладу наведемо роботу одного зі студентів.

Твір-наслідування „Майже за Остапом Вишнею”

Моя автобіографія

Автор цієї біографії впевнений у тому, що він таки народився, інакше як би він міг це писати?! Це трапилося у далекому 1989 р. Скажу, що моє дитинство припало на часи „розвалу” Радянського Союзу, але я до цього ніяк не причетний... Народився у дуже гарному місті – Донецьку, яке раніше звалось Юзівка. Всі вважають, що назва міста якимсь чином пов’язана з Джоном Юзом, але це не так, тому що місто назване на честь насіння „Юзівське”, яке так люблять місцеві мешканці. Народився в сім’ї, яка нічим не відрізняється від інших. Такий собі тато, така собі мама, така собі бабуся, така собі родина...

Ріс я, як і всі маленькі діти: спочатку мене носили на руках, потім я почав рухатися, спершу повільно, а згодом батьки мене вже не могли наздогнати.

У рік, як мені вже потім казала мати, я зробив перші впевнені кроки. В три роки мене забавляли в дитячому садочку, а згодом вже наставляли на розум у школі. Там я отримав багато знань, які потім допомогли вступити до омріяного вищого навчального закладу. Моє навчання розпочалося у 2006 р. на математичному факультеті Донецького національного університету. Що можна сказати? У мене завжди були проблеми з підрахунками та з точними науками загалом, тому з математичного факультету мене невдовзі відрахували. Але жити без рідної альма матер я довго не зміг. Вирішив ще раз випробувати долю. Питання, „на який факультет вступити”? не давало мені спокою. Доки не почув від когось про якусь „Прикладну лінгвістику”. І знову в голові багато питань. Що це таке? Ким я зможу працювати? До кінця не розібравшись з відповідями і не зрозумівши, загадковості „Прикладної лінгвістики”, я все ж таки наважився навчатися саме тут. З'ясувалося, що „прикладна лінгвістика” це синтез філологічних та математичних дисциплін і здобувають її неабияк підготовлені студенти на філологічному факультеті. Як Ви вже зрозуміли у 2007 р. я вступив на цю спеціальність та досі навчаюсь на ній. Дуже багато цікавого відбувається у нас на факультеті та взагалі в Донецькому національному університеті, тому я не шкодую, що вступив саме сюди. Сподіваюсь, що цей університет дасть мені щасливий квиток у життя. Хоча, коли мені в трамваї кондуктор дає щасливий квиток, то трамвай обов'язково ламається... Тому краще нехай це буду не квиток, а диплом у життя. І було б чудово, якби він був червоним. (З повагою, студент 1 курсу ОКР „Спеціаліст”, групи ПЛ-В Михайлов Іван).

Формуючи методичну компетенцію з володіння різноманітними способами активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, пропонуємо студентам укласти узагальнюючі сенканти до різних частин мови. Наведемо кілька для прикладу: **Іменник**. Найпоширеніший, найголовніший. Називає, іменує. головує. Сім відмінків, два числа, три роди. Назва. **Прикметник**. Якісні, відносні, присвійні. Характеризує, прикрашає, конкретизує. Окраса мовлення. Ознака. **Числівник**. Кількісні, порядкові. Рахує, впорядковує, позначає. Число – невід'ємне знаряддя сучасної цивілізації. Рахунок. **Дієслово**. Рухливе, динамічне. Рухає, діє, наказує. Без дії немає життя, без дієслова – мови. Рух. **Займенник**. Самостійний, повнозначний. Замінює, вказує, заступає. Допомогає уникати одноманітних повторів. Помічник. **Прислівник**. Незмінний, другорядний. Означає, вказує, співвідноситься. Товаришує з дієсловом, прикметником, іменником. Обставина.

Цю форму роботи використовуємо і під час моделювання підготовчої роботи до написання творів-описів. Студенти швидко і вправно складають вірші-сенканти про різні явища природи. **Осінь.** Красива, неповторна. Прийшла, зачарувала, замилувала. У золото все убрала. Чарівниця. **Листя.** Жовте, червоне. Летить, шурхотить, лягає. Багряним килимом землю вкриває. Метелики. **Небо.** Синє, хмарне. Звисає, охоплює, чарує. Цвітуть осінні тихі небеса. Безодня. **Вітер.** Сильний, рвучкий. Свистить, завиває, гуляє. Листя пожовкле зриває. Сумовій. **Хмари.** Темні, важкі. Пливають, застеляють, летять. Табунами по небу ходять. Лебедики. **Дощ.** Холодний, мілкий. Йде, мрячить, лє. Щедро землю поливає. Калюжі.

Компетенцію з моделювання навчальної діяльності виробляємо у студентів під час пояснення теоретичного матеріалу; під час планування системи вправ до вивчення (узагальнення) певної теми; під час розробки системи підготовчих вправ до написання різних видів творчих робіт: твору-опису тварини (5 клас), твору-опису природи (6 клас), твору-опису зовнішності людини у (7 клас), твору-опису місцевості (8 клас); під час розробки аспектних уроків та уроків з формування комунікативної компетенції.

Навчаючи студентів оптимально обирати методи та прийоми навчання, пропонуємо під час вивчення певної теми аргументувати вибір спланованих видів роботи або дати методичну оцінку, обраними методам і прийомам іншими студентами.

Планування проведення словникової роботи на уроках української мови потребує особливої підготовки студентів. Методика оперує різноманітними способами семантизації слів і фразеологізмів, їх вибір учителем залежить від особливостей пояснюваного слова. Це і використання картини чи малюнка, і добір синоніма або антоніма до слова, і розгорнуте тлумачення, і введення слова в зрозумілий контекст. Пропонуємо студентам запропонувати обрати до поданих одиниць найефективніший спосіб семантизації. Або вибрати із запропонованого художнього уривку певні одиниці (слова іншомовного походження, діалектизми, неологізми, архаїзми, фразеологізми тощо) і запропонувати доступний для розуміння учнів відповідного класу спосіб пояснення їхнього значення.

Висновок. Методична компетентність є складовою педагогічної компетентності. Основою методичної компетентності є методичні знання, уміння, навички, цінності, ставлення і способи дій, які забезпечать належний рівень виконання обов'язків учителя української мови в школі, зокрема вирішувати практичні освітні завдання, забезпечувати ефективність навчально-виховного процесу, бути готовим до самоосвіти та самовдосконалення. Реалізація компетентнісного підходу у методичній підготовці студентів сприяє підвищенню

якості методичної освіти майбутніх фахівців, конкурентоспроможності та мобільності в сучасних умовах.

Література

1. Біляковська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / О. О. Біляковська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – С. 229–234. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/2011_7/7/37.pdf
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К.: ВЦ „Академія”, 2016. – 256 с.
3. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс: монографія / А. Р. Габидуллина. – Горловка: Изд-во ГГПИИЯ, 2009. – 292 с.
4. Горошкіна Олена. Роль проектного навчання у формуванні дослідницької компетентності майбутніх учителів-словесників / Олена Горошкіна // Методичні студії: зб. наук.-метод. праць. Випуск 4. Вінниця: ТОВ „Нілан-ЛТД”, 2015. – С. 25–36.
5. Кучерук О. Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови [Електронний ресурс] / О. Кучерук, Г. Грибан – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_03/kutcheruk.pdf
6. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: монографія / Т. І. Левченко. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 512 с.
7. Остапенко Н. Лінгводидактичні компетентності як основа професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів-філологів / Н. Остапенко // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 4. – С. 44–48.
8. Пентиліук М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентиліук, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20.
9. Семеног О. Проблеми лінгвістичної підготовки вчителів-словесників у педагогічному університеті / О. Семеног // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 4. – С. 45–49.
10. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісного підходу / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини: науково-методичний журнал. – Донецьк. – 2010. – № 2. – С. 11–17.

11. Симоненкова Т. Базова система вправ у роботі над розвитком професійно-комунікативних умінь студентів-філологів / Т. Симоненкова // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 5. – С. 40–43.

12. Симоненкова Т. Лінгводидактичні засади формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. Симоненкова // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 6. – С. 38–41.

Важенина Елена

Формирование профессиональной компетенции будущих учителей украинского языка на занятиях по методике преподавания украинского языка

В статье отражен опыт работы над формированием профессиональной компетенции будущих учителей-филологов на занятиях по методике преподавания украинского языка.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, лингводидактика, методы и приемы, профессионализм.

Vazhenyna Olena

Formation Professional competence future Ukrainian language teachers for Classes in Methods prepodavanyya Ukrainian language

In the article the experience of formation of professional competence of future teachers-philologists in the classroom teaching methods Ukrainian language.

Keywords: competence, competence linguodidactics, methods and techniques, professional.

УДК 811.131.1'367.624(045)

Грачова Аліна

СЕМАНТИЧНІ РІЗНОВИДИ ПРИСЛІВНИКА В ІТАЛІЙСЬКІЙ МОВІ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ЇХ АНАЛІЗУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У запропонованому дослідженні зацентовано увагу на механізмах лінгвістичного осмислення і методичного висвітлення такого гетерогенного граматичного компонента, як прислівник в італійській мові. Автором були детально проаналізовані ключові семантичні різновиди цієї лексико-граматичної категорії, а також був презентований цілісний комплекс ефективних різнотипових вправ, спрямованих на удосконалення базових вмінь щодо швидкої диференціації та інтерпретації різних італійських адвербативних груп.

Ключові слова: прислівник, адвербатив, семантичні різновиди, лінгвістична компетенція, методологічна стратегія.

Трансформаційна спрямованість сучасного суспільства, безперервна інтенсифікація його сил, посилення мобільності населення є тими базовими аспектами, що ілюструють значущість лінгвістичної компетенції. Формування професійного статусу сучасного спеціаліста неможливе без оволодіння іноземними мовами із подальшим покращенням здобутих навичок з метою ефективного застосування отриманих знань на практиці. Саме тому особливо гострим постає питання підготовки педагогічних кадрів: не просто викладачів-мовників, а творчих особистостей, здатних здійснювати міжкультурну комунікацію і розкривати своїм учням ментальну сутність певного народу. Безумовно, актуальною проблемою, що спіткає спеціалістів з іноземних мов, є розроблення адекватного методологічного комплексу, максимально результативного для освітнього процесу.

Згідно із новітніми тенденціями, італійська мова зазнає все більшої популяризації в Україні, зокрема, активно впроваджується у вищих навчальних закладах. Цим фактом пояснюється необхідність у зосередженні на методичних засадах її дослідження.

Невід'ємним компонентом італійської частиномовної системи є прислівник, структурно специфічна і семантико-функційно гетерогенна граматична категорія. Важливо відзначити, що, незважаючи на чисельність наукових розробок, присвячених його аналізу (Ф. Беллісомі, Дж. Парія, Дж. Герардіні, І. Петканов, М. Дардано, П. Тріфоне, Л. Серіанні), складним завданням є виокремлення одноставного підходу як до тлумачення зазначеного терміну, так і до класи-

фікації адverbатива. У зафіксованих вітчизняних та італійських методичних розвідках, де аналітичному висвітленню піддані різні механізми навчання іноземним мовам (В. Бухбіндер, П. Гурвіч, Є. Пассов, Г. Рогова, Ф. Рабінович, Т. Сахарова, М. Арічі, С. Кристофорі, П. Маніотті, К. Корущі, Л. Рамадзотті), увагу, здебільшого, зацентовано на соціокультурних і психологічних аспектах викладання, на чіткому структуруванні освітнього процесу, а також на диференціації рівнів лінгвістичної підготовки (зокрема, існує помітне розмежування між курсами оволодіння „першою” / „другою” мовою). Однак слід зауважити, що зазначені наукові дослідження характеризуються поверховістю і стислістю у декларуванні конкретних стратегій, націлених на здійснення комплексної оцінки граматичних елементів певної мови. Таким чином, італійський прислівник як своєрідний фігурант частиномовного комплексу і його семантичні різновиди опинилися за межами інтересів методистів. Саме фактом скудності методологічних концепцій із окресленого вище питання вмотивована **актуальність** презентованого дослідження.

Метою роботи є характеристика базових механізмів навчання студентів вищої школи стрижневим особливостям італійських адverbативних груп, класифікованих за семантичним принципом.

Задля реалізації мети планується вирішити низку конкретних **завдань**:

- оперуючи тематичними лінгвістичними доробками, запропонувати аргументовану версію дефініції „прислівник” на базі італійської мови;
- обравши за основу відповідну наукову концепцію, здійснити класифікаційний розподіл італійського адverbатива за принципом значеннєвого наповнення;
- навести авторську методологічну систему аналізу окреслених мовних одиниць, розроблену з метою введення в освітній процес у вищих навчальних закладах.

Протягом тривалого процесу еволюції наукової думки варіанти інтерпретації терміна „прислівник” зазнали значних модифікацій: від надмірного зменшення частиномовної значущості цього лексико-граматичного елемента у структурі мови (К. Аксаков [1] підкреслював, що „прислівником можуть бути різні частини мови, у різних відмінках уживані”, Ч. Ліон [11, с. 66] наголошував на виконанні адverbативом ролі „сховища для всіх безладних, важко класифікованих, незатребуваних слів”) до розробки багатоаспектних аналітичних розвідок щодо ключових особливостей його функціонування. Безумовною диференційною ознакою прислівника, що значно ускладнює процес його комплексного кваліфікування є гетерогенна сутність, а саме формальна, семантична і синтаксична неозначеність і всеосяжність.

Функціональною відмінністю італійського прислівника, згідно із позицією Ф. Беллісомі, є семантична модифікація слова, що стоїть поряд. Завдяки цьому уможлиблюється „додавання нових ідей або обставин до тих, які названі частини мови покликані позначати або для того, щоб збільшувати, зменшувати чи змінювати ті ж самі ідеї та обставини” [10, С. 226–231]. До ядерних формальних ознак аналізованої лексико-граматичної категорії варто віднести структурну статичність, реалізовану за рахунок відсутності трансформаційних процесів, і наявність характерних прислівникових морфем (зокрема, суфікса – *mente*). Потенція адвербатива до граматичної сполучуваності із дієсловом, прикметником, іменником або окремим висловлюванням дозволяє наголошувати на його синтаксичній багатозначності (згідно із твердженням, Л. Серіанні). Отже, узагальнюючи зафіксовані у лінгвістичних розробках позиції італійських граматистів і базуючись на різних аспектах наукового осмислення прислівника, можна конкретизувати його дефініцію. Адвербативом в італійській мові номінується самостійна, незмінювана лексико-граматична категорія слів, що, поєднуючись із іншими частинами мови (зокрема, із дієсловом, прикметником або іншим прислівником), виконує роль їх семантичного модифікатора, виразника ознаки ознаки.

Одним із ключових етапів глибинного багатоаспектного дослідження прислівника є, безсумнівно, вибір грамотного критерію його класифікації. Базовий принцип адвербативного розподілення є допоміжним фактором об’єктивного і цілісного розкриття його лексико-граматичної сутності. Слід підкреслити, що, на наш суб’єктивний погляд, у процесі аналізу прислівника італійської мови обумовленим є акцент на морфологічних класифікаційних засадах (зокрема, на формальному критерії), адже недопустимим є ігнорування факту вміщування адвербативною категорією лексем, позначених варіативними структурними ознаками. Таку думку поділив М. Понца, що, оперуючи формотворчим принципом розподілення, виокремив з категорії італійських прислівників: „конкретні” (позбавлені схильності до розпадання), „складні” (характеризуються наявністю типових морфем або прийменника у своєму складі) і „рішучі” (є продуктивною комбінацією іменника із прийменником) [13, С. 252–264]. Подібною є позиція Л. Серіанні, що, акцентуючи увагу на структурній гетерогенності прислівникового класу слів, зауважив, що його елементи підлягають диференціації на прості, складені, деривативні (похідні) лексеми і адвербативні сполучення.

Однак безумовним лідером серед класифікаційних критеріїв, застосованих для виокремлення італійських прислівникових груп, є семантичний, який уможливорює яскраву ілюстрацію значеннєвої багатозначності зазначеної лексико-граматичної категорії. Враховуючи факт відсутності єдиного підходу до здійснення

такої класифікації (її, зокрема, пропонували Л. Родіно, Ф. Беллісомі, А. Сів'єрі, І. Петканов, Б. Буомматеї тощо), автор презентованого дослідження вважив за необхідне зробити вибір на користь лінгвістичної концепції Л. Серіанні, адже, об'єктивно, вона є вдалим прикладом комплексного наукового осмислення семантичної природи прислівника. Італійський мовознавець зауважив, що фундаментальним фактором вищезазначеного розподілення є модифікаційна функція адвербатива, згідно із реалізацією якої необхідно виокремити 7 прислівникових видів: якісні; темпоральні; локативні; питальні і окличні; презентативні; кількісні; прислівники судження, твердження і заперечення.

Авторська експлікація глибинної сутності першого різновиду адвербатива, за класифікацією Л. Серіанні, базується на декларуванні його **якісного** значення навантаження. Воно полягає у деталізації умов, за яких відбувається подія або у вираженні позиції, згідно із якою її слід розглядати і характеризувати: подібну роль, головним чином, виконують похідні прислівники на *–mente* (напр., *stranamente* – дивно) і *–oni* (*–one*) (напр., *bosconi* – ниць). У цьому контексті справедливим є аналіз т. ін. „прислівникових прикметників”, що наділяються належним якісним значенням і виконують адвербативну функцію в реченні (напр., *mirare alto* – високо націлятися). Рівноправними компонентами першої групи, згідно із судженням італійського науковця, є прислівникові сполучення, націлені ілюструвати способи реалізації дії (напр., *pagare alla rота* – розплачуватися кожному за себе).

Функція фіксації часових характеристик номінована Л. Серіанні ключовим призначенням **темпоральних** адвербативів, невід'ємним аспектом інтерпретації яких є чітка диференціація тривалості проміжку, часовим індикатором якого є конкретний прислівник / адвербативне сполучення. Зокрема, лексеми *l'altro ieri* (позавчора) – *ieri* (вчора) – *oggi* (сьогодні) – *domani* (завтра) – *dopodomani* (післязавтра) мають одиницю виміру довжиною в день. А з метою вказування на більший темпоральний простір у напрямі передування або слідування слід оперувати такими прислівниковими сполученнями, як напр. ... *giorni* (*mesi, anni*) *fa / or sono* (... днів, місяців, років тому) і *fra ... giorni* (*mesi, anni*) (*через ... днів, місяців, років*). Окрему увагу в науковій розвідці було зацентовано на іменниках темпоральної семантики *mattina* (ранок), *sera* (вечір) і *notte* (ніч), які в результаті словотворчих трансформаційних процесів не тільки змінюють свою форму, але і зазнають функційних перетворень, перетворюючись на відповідний адвербатив (напр., *stamattina* – сьогодні вранці). Італійський граматист зауважив, що інтегрування лексем у прислівникові сполучення, позначені часовим значеннєвим наповненням, уможлиблюється завдяки комбінуванню прикметників *scorso* (минулий), *prossimo / venturo* (майбутній) із лексичною

одиницею на позначення року / тижня / місяця / століття (напр., *l'anno scorso* – у минулому році). [14, с. 346].

Семантичний адвербативний різновид третього типу витлумачений Л. Серіанні як **локативний** деталізатор, який вичерпно інформує щодо місця (простору) розташування об'єкта (реалізації дії) або ступеня його (її) віддаленості / наближеності до учасників діалогу. На думку італійського лінгвіста, більшість аналізованих прислівників позначені обмеженою кількістю параметрів, що дозволяють повною мірою схарактеризувати дислокацію (зокрема, позиціонування горизонтально / вертикально, зовнішньо / внутрішньо, високо / низько та ін.), однак варто підкреслити, що коло значеннєвих можливостей деяких локативних адвербативів вміщує багатоаспектну ілюстрацію „просторового зображення” [14, с. 348]. Показовим у цьому контексті є принцип застосування прислівникових лексем *qui / qua* – *тут* і *lì / là* – *там*, що є фігурантами змістового протиставлення не тільки зі своїми антонімами (*qui* VS *lì*, *qua* VS *là*), але і з синонімами (*qui* VS *qua*, *lì* VS *là*) за рахунок варіативності їх семантичних відтінків. Істотним є зауваження італійського мовознавця щодо численності групи прислівникових сполучень, прийменниковими компонентами яких є слова *dì*, *per*, *in* у складі локативного типу (напр., *dì qui* – *звідси*).

Згідно із лінгвістичною концепцією Л. Серіанні, ключовим призначенням **кількісних** адвербативів є окреслення квантитативної великості в бік надмірності (напр., *molto* – *багато*), недостатності (напр., *pochissimo* – *замало*) або „адекватності” (напр., *abbastanza* – *достатньо*) [14, с. 350]. Синтаксичною сферою використання подібних лексико-граматичних одиниць є т. зв. „адекватні речення”, а саме їх головна частина. Справедливою авторською тезою є декларування семантичної, функційної і структурної гетерогенності зазначеного прислівникового різновиду.

В аналізованій лінгвістичній довідці відмічено, що італійські адвербативи **судження, твердження і заперечення** мають потенцію до насичування речення інформативними даними щодо суб'єктивного ставлення мовця до предмета висловлювання (напр., *forse* – *мабуть* – концепт „вагання”, *ovviamente* – *очевидно* – концепт „впевненість”). Домінуючу позицію серед прислівників зазначеного семантичного навантаження безсумнівно займає негативний адвербатив *non*, ядерна роль якого полягає у модифікації фразової модальності (перетворення стверджувального висловлювання на заперечне). Згідно із зауваженням мовознавця, повноправні компоненти цього прислівникового виду, антонімічні адвербативи-голофрази *sì* – *так* і *no* – *ні* характеризуються поліфункціональністю і різноманітністю сфер свого застосування.

Специфічність граматичної ролі **питальних і окличних** прислівників була яскраво проілюстрована Л. Серіанні на конкретних прикладах. Зокрема, було відзначено, що адвербативи із характерною питальною семантикою фігурують у прямих запитаннях і у свою чергу підлягають окремому семантичному класифікуванню (напр., індикатором локативного значення є слово *dove* – *де*, часового – *quando* – *коли*, якісного – *come* – *як тощо*) [14, с. 354]. Важливо наголосити на лінгвістичному потенціалі таких прислівників, що зазнають рольових модифікацій і тому можуть активно застосовуватися в окличних реченнях.

Фундаментальним **презентативним** адвербативом, згідно із науковою розвідкою Л. Серіанні, є слово *esso* – *ось*, поліфункціональне, схильне до комбіаторності і широко вживане у різних мовних стилях і контекстах. Ключовим призначенням зазначеного прислівника є демонстрація, вказівка на певний об'єкт, акцентуація уваги до ситуації або дії. *Ессо* фіксується як на початковій, так і на завершальній позиції фрази (у поєднанні зі словом *tutto*), іноді виконує роль голофрази у відповіді на запитання. Синонімічними до нього лексемами, наділеними презентативним значеннєвим насиченням, є форми *vedi*, *guarda* – *бач*, *senti* – *слухай-но*.

Не викликає жодних сумнівів той факт, що вибір на користь певної методологічної концепції в процесі наукового осмислення прислівників, позначених варіативними семантичними відтінками, має базуватися на кінцевій меті освітнього процесу. На сучасному етапі типовим цільовим аспектом вивчення італійської мови у вищій школі є швидке оволодіння розмовною компетенцією з метою її активного застосування на практиці. Цим вмотивоване зростання популярності комунікативного підходу, що впроваджується за рахунок оперування максимально динамічними вправами, які розкривають мовний потенціал студентів і позбавляють їх невпевненості перед конкретними комунікативно виправданими завданнями. Однак, на наш суб'єктивний погляд, зазначена методична стратегія характеризується значними недоліками, зокрема тенденцією до зменшення акценту на граматичній складовій мови, результатом чого є низький рівень швидко опанованих розмовних навичок. Запропонований нижче комплекс вправ дозволить студентам вищої школи не тільки активно використовувати прислівник у мовній діяльності, не ігноруючи при цьому ключові правила граматики, але і безпомилково та аргументовано диференціювати семантичні різновиди цієї лексико-граматичної категорії.

Закцентувавши увагу учнів на глибинному трактуванні базових адвербативних ознак завдяки лекційній формі викладу матеріалу, спеціаліст-мовник має ініціювати у студентів рецептивну стадію засвоєння нової наукової інформації. У цьому контексті рекомендованими для застосування є мовні вправи, націлені

на відтворення, переклад та оперативний пошук конкретних граматичних елементів (у нашому випадку італійських прислівників із різними семантичними відтінками). Таким чином, наведений фрагмент із твору Дж. Родарі допоможе студентам не тільки удосконалити практичні навички усного мовлення, але і дозволить їм швидше орієнтуватися у такій функційно-структурно-значеннєво багатогранній категорії, як італійський адвербатив [13, с. 24].

La parola „piangere”

Questa storia non è ancora accaduta, ma accadrà sicuramente domani. Ecco cosa dice.

Domani una brava, vecchia maestra condusse i suoi scolari a visitare il Museo del Tempo Che fu, dove sono raccolte le cose di una volta che non servono più, come la corona del re, il tram di Monza, eccetera. In una vetrinetta un po' polverosa c'era la parola Piangere.

Gli scolaretti di Domani lessero il cartellino, ma non capivano.

„Signora, che vuol dire?”

La maestra spiegò che una volta quella parola era molto usata, e faceva male. Mostrò un fioletto in cui erano conservate delle lacrime: chissà, forse le aveva versate uno schiavo battuto del suo padrone, forse un bambino che non aveva casa.

„Sembra acqua” – disse uno degli scolari.

„Ma scottava e bruciava” – disse la maestra.

„Forse le facevano bollire, prima di adoperarla?”

Gli scolaretti proprio non capivano, anzi cominciavano già ad annoiarsi. Allora la buona maestra li accompagnò a visitare altri reparti del Museo, dove c'erano da vedere cose più facili, come: l'inferriata di una prigione, un cane da guardia, eccetera, tutta roba che nel felice paese di Domani non esisteva più.

Наступним фундаментальним етапом оволодіння студентами вміння здійснювати комплексний аналіз прислівникового класу слів в італійській мові є виконання трансформаційних вправ за прикладом, презентованим нижче. Учням пропонується перетворити якісний прикметник в адвербатив відповідного семантичного типу. Завдяки такій категорії практичних завдань уможливується швидке опанування базовими знаннями щодо структурної побудови більшості прислівників (зокрема, наявності морфеми *-mente*), їх етимології (а саме, корелятивності із ад'єктивом), а також реалізуються словотворчі навички студентів вищої школи.

Completare la tabella con gli avverbi di modo in -mente.

aggettivo qualificativo	avverbio di modo	aggettivo qualificativo	avverbio di modo
amaro		agile	
attento		benevolo	
fisico		breve	
leggero		crudele	
rapido		dolce	
solo		difficile	
sereno		paziente	
stanco		semplice	

Завдання, націлені проілюструвати диференційні ознаки семантичних адвербативних різновидів і сприяти опануванню учнями вмінням їх вмотивованого розрізнення, характеризуються варіативною специфікою. Зокрема, продуктивними є запропоновані нижче вправи, де в першому випадку необхідно виокремити італійський прислівник і інтерпретувати його за концептом, у другому – виявити помилки у значеннєвій класифікації, а в третьому – підібрати антонімічну адвербативну лексему і визначити її групову приналежність (подібно до першого варіанта).

Bap. 1 Nelle frasi che seguono, sottolineare gli avverbi e scrivere qual è il loro significato.

1. Elisabetta lavora troppo.
2. Giulio mi è decisamente simpatico.
3. Ti scriverò certamente.
4. Dove vai?
5. Ti saluto cordialmente.
6. Probabilmente verrà anche la zia.
7. Mi capita raramente di incontrare Luigi.
8. Nemmeno il tuo cane ha abbaiato.
9. Dovresti muoverti lentamente.
10. Ecco Francesco! Come stai?

Bap. 2 In ogni gruppo cancella l'avverbio o l'espressione avverbiale che non c'entra.

1. **Avverbi di modo:** malissimo, di più, gentilmente, benino, educatamente, fortemente.
2. **Avverbi di tempo:** ora, adesso, forse, stamattina, domani, tardi.

3. **Avverbi di luogo:** di sopra, da tutte le parti, nelle vicinanze, più o meno, lontano, di fianco.

4. **Avverbi di quantità:** abbastanza, moltissimo, un po', tanto, troppo, presto.

5. **Avverbi interrogativi ed esclamativi:** perché, quanto, quando, come mai, dove, sotto.

6. **Avverbi di giudizio, affermazione e negazione:** molto, neanche, niente affatto, non, forse.

Bap. 3 Scrivere il contrario di ogni avverbio e indicare a quale gruppo appartiene.

Avverbio	Contrario	Gruppo
poco		
forse		
no		
sopra		
peggio		
tardi		
fuori		

Популярними і, об'єктивно, ефективними мовними завданнями є підстановочні вправи, що сприяють інтенсифікації процесу опановування лінгвістичними вміннями. На прикладі прислівникової категорії і її семантичних різновидів вони дозволяють студентам вищої школи сконцент-

руватися на контекстуально-вмотивованому виборі конкретної лексеми у запропонованій викладачем практичній ситуації. У наведеному нижче прикладі адекватного застосування потребують адвербативи на позначення часу.

Completare le frasi con gli avverbi di tempo indicati.

dopo, in ritardo, oggi, ora, ora, prima, stanotte

1. _____ ho avuto un incubo e non sono riuscito a dormire.
2. _____ non possiamo parlare perché c'è troppo rumore. Parleremo _____.
3. Marina non sa cosa sia la puntualità. Arriva _____ a ogni appuntamento.
4. Se vuoi trovare Camilla in casa, devi telefonare _____ delle otto.
5. _____ ho un appuntamento dal medico.
6. Gianni ha cambiato scuola: _____ frequenta il liceo.

Отже, враховуючи факт поступової „італіанізації” сучасного суспільства, вважаємо за необхідне наголосити на принциповому значенні питань, пов'язаних із розробкою максимально результативних методичних стратегій, що сприятимуть швидкому оволодінню мовною компетенцією. Безперечно, такий специфічний за усіма параметрами компонент граматичного комплексу італійської мови, як прислівник і дискусійний механізм його семантичного розподі-

лення є цікавою і перспективною темою не тільки в межах лінгвістичної науки, але і в контексті створення і подальшого вдосконалення методологічних схем аналізу у вищій школі.

Література

1. Аксаков К. С. Несколько слов о нашем правописании / К. Аксаков. – М.: К. С. Аксакова сочинения филологические, 1875. – 406 с.
2. Бухбиндер В. А. Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В. А. Бухбиндера. – К.: Вища школа, 1986. – 663 с.
3. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1986. – 534 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 500 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соколова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 436 с.
6. Arici M. Apprendere e insegnare la lingua per comunicare / M. Arici, S. Cristofori, P. Maniotti. – Trento: IPRASE del Trentino, 2006. – 66 p.
7. Bellisomi F. Gramatica della lingua italiana del canonico Ferdinando Bellisomi / F. Bellisomi. – Torino: Presso la tipografia Canfari ed il libraio Giuseppe Ignazio Reviglio e figlio, 1837. – 414 p.
8. Coruzzi C. Insegnare con i concetti la lingua italiana / C. Coruzzi, L. Ramazzotti. – Milano: FrancoAngeli, 2007. – 160 p.
9. Dardano M. Grammatica italiana con nozioni di linguistica / M. Dardano, P. Trifone. – Bologna: Zanichelli Editore S. p. A., 1995. – 825 p.
10. Gherardini G. Appendice alle grammatiche italiane dedicata agli studiosi giovanetti da Giovanni Gherardini / G. Gherardini. – Milano: Dalla stamperia di Paolo Andrea Molina, 1847. – 644 p.
11. Lyon C. J. Analysis of the seven parts of speech of the English language / C. J. Lyon. – Edinburgh: Printed for Oliver & Boyd, Tweeddale-Court; and Simkin & Marshall, 1832. – 146 p.
12. Nocchi S. Grammatica avanzata della lingua italiana con esercizi / S. Nocchi, R. Tartaglione. – Firenze: Alma Edizioni, 2003. – 109 p.
13. Ponza M. Della grammatica della lingua italiana / M. Ponza. – Torino: Presso Gaetano Balbino, 1834. – 432 p.
14. Serianni, L. Italiano / L. Serianni, A. Castelvechi. – Milano: Garzanti Libri s.p.a., 2000. – 610 p.

Грачева Алина

Семантические разновидности наречия в итальянском языке и методология их анализа в высшей школе

В предложенном исследовании внимание акцентировано на механизмах лингвистического осмысления и методического освящения такого гетерогенного грамматического компонента, как наречие в итальянском языке. Автором были детально проанализированы ключевые семантические разновидности этой лексико-грамматической категории, а также был презентован целостный комплекс эффективных разнотипных упражнений, направленных на усовершенствование базовых умений быстрой дифференциации и интерпретации различных итальянских адverbативных групп.

Ключевые слова: наречие, адverbатив, семантические разновидности, лингвистическая компетенция, методологическая стратегия.

Grachova Alina

Semantic species of adverbs in the Italian language and methodology of their analysis in high school

In the proposed study there was accentuated attention on the mechanisms of linguistic comprehension and methodical consecration of such heterogeneous grammatical component, as an adverb in the Italian language. The author has analyzed in detail the key semantic species of this lexical and grammatical category, and has also presented an integrated set of effective polytypic exercises aimed at improving basic skills of fast differentiation and interpretation of different Italian adverbial groups.

Keywords: adverb, semantic species, linguistic competence, methodological strategy.

УДК 378.14

Дмитрієва Дар'я

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ СИНТАКСИСУ ПРОСТОГО УСКЛАДНЕНОГО РЕЧЕННЯ В ШКОЛІ

У статті обґрунтовано доцільність застосування інтерактивних технологій у практиці вивчення синтаксису простого ускладненого речення в школі, запропоновано використання таких прийомів і методів, як „Ажурна пилка”, „Мозкова атака” та інших. Акцентовано увагу на необхідності запровадження діяльнісного підходу до навчального процесу.

Ключові слова: інтерактивні методи, форми, прийоми; педагогічна технологія, інтерактивна педагогіка, вивчення синтаксису простого речення, діяльнісний підхід, урок-дослідження.

Поколінню сучасних учителів довелося стати свідками істотних змін, що відбуваються в житті суспільства, які вимагають нових форм і методів організації навчального процесу.

З огляду на те, що науковці, дослідники і практики визнають нині найефективнішими інтерактивні форми, методи, прийоми і технології навчання, а також зважаючи на те, що в більшості підручників і навчальних посібників з педагогіки та методики викладання української мови цей підхід до навчання окремо не аналізується, постає потреба докладно розглянути саме такі форми і методи навчання.

Нові цивілізаційні виклики закономірно висувають підвищені вимоги до особистості і її професіоналізму. Сьогодення потребує мобільних, здатних самостійно, критично і творчо мислити, відповідальних громадян. Таким чином, шкільна освіта наразі стає не просто засобом репродуктивного засвоєння певної сукупності знань, а обов'язковим етапом розвитку особистості.

Метою цієї статті є обґрунтувати доцільність застосування інтерактивних методів і прийомів під час вивчення синтаксису простого ускладненого речення, показати інструментарій різноманітних форм роботи з учнями при вивченні зазначеної теми.

Термін „інтерактивна педагогіка” відносно новий: його ввів у науковий обіг німецький дослідник Ганс Фріц 1975 р. На пострадянському просторі терміни „інтерація”, „інтерактивні методи” набули популярності наприкінці 90-х рр. XX ст. у ході процесу гуманізації освіти.

Інтерактивність у навчанні ґрунтується на взаємодії. Відповідно, у дослідному розумінні інтерактивним може бути метод, у якому той, хто навчається, є учасником, який здійснює щось: говорить, керує, пише, моделює, доводить, тобто бере активну участь у тому, що відбувається (за О. Пометун, Л. Пироженко) [4, с. 8]. Під час інтерактивного навчання учні навчають один одного, тобто навчання відбувається у діалозі, а скоріше навіть у полілозі.

Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефектної комунікації, в якій учасники взаємодії більш мобільні, більш відкриті й активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої комунікації, яка характеризується відсутністю полярності й мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя.

Таким чином, педагогічне спілкування можна визначити як діалог (полілог) на полімодульних рівнях (учитель – учень, учень – учень, учень – батьки, учень – навколишній світ тощо) у цілісному співбутті суб'єктів освітнього процесу.

Серед інтерактивних методів О. Пометун та Л. Пироженко виділяють такі:

- груповий (кооперативний) – взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується через співпрацю у малих групах. Учитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Цей метод відкриває для учнів можливості співпраці з однолітками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування. Легко й ефективно поєднується з традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах уроку.

- колективний (фронтальний) – багатостороння взаємодія є полілогом, у якому бере участь кожен учень класу. Передбачає організацію однією людиною, здебільшого вчителем, діяльності цілого класу чи групи.

- колективно-груповий – робота малих груп поєднується з роботою всього класу [4, с. 36].

Під час уроку вчитель може використовувати різноманітні інтерактивні прийоми і методи, серед яких можна виділити пізнавальні, мотиваційні та регулятивні.

Метою застосування пізнавальних інтерактивних методів є здобуття нових знань, їх систематизація, формування вмінь і навичок, творче вдосконалення тощо. Під час вивчення теоретичного матеріалу із синтаксису простого ускладненого речення доцільно застосувати такі методи, як „Від А до Я” (складання словничка термінів на вибрані літери), „Мозкова атака”, „Ажурна пилка” тощо.

Так, „Мозкова атака” як один із системних методів пошуку ефективний в активізації колективної творчої діяльності. Відомо, що навчальний процес, який ґрунтується на критиці, створює фрустрації, гальмує мислення. Натомість у „Мозковій атаці” пропонується розмежувати процеси формулювання гіпотез та їх критичне оцінювання. Тут забороняється будь-яка критика, у тому числі й прихована (скептичні посмішки, жести, міміка). Висуваються будь-які гіпотези: фантастичні, помилкові, жартівливі. Ідеї мають бути безперервні, постійно доповнюються і розвиваються. У такому режимі можна обговорити вставні слова та вставлені конструкції (їх функції, роль у реченні, групи за значенням), відокремлені приклади, однорідні і неоднорідні означення тощо.

Роботу з новим теоретичним матеріалом допоможе зробити ефективною метод „Ажурна пилка”. Він дозволяє учням працювати разом, щоб опрацювати значну кількість інформації за короткий час, а також заохочує їх допомагати один одному. Спершу кожен учень працюватиме в „домашній” групі. Завданням для кожного учня у домашній групі є аналіз та засвоєння певної порції інформації на такому рівні, щоб він був здатний чітко і зрозуміло викласти її з метою навчання інших учнів. Потім в іншій групі, яка називається експертною, такі учні виступатимуть в ролі „експертів” із питання, над яким вони працювали в домашній групі, вчитимуть цій інформації інших та відповідатимуть на їхні питання. В експертній групі учні також повинні отримати інформацію від представників інших груп. Завдання експертної групи – здійснити обмін інформацією. В останній частині уроку учні знову повертаються до своєї „домашньої” групи, щоби поділитися тією новою інформацією, яку їм надали учасники інших груп. Їхнім завданням тепер буде знов обмінятися інформацією, узагальнити її та виробити спільні рішення разом з учасниками „домашньої” групи. Так, доцільно вивчати теми „Відокремлені означення” чи „Розділові знаки при однорідних членах речення”, оскільки ці теми містять багато теоретичної інформації, опрацювання якої засобами класичної методики призведе до втрати уваги учнів.

Різноманітні нестандартні форми проведення уроку теж сприяють зацікавленню учнів й активному включенню їх у навчальну ситуацію. Це можуть бути рольові ігри, уроки-подорожі, уроки-семінари, уроки-диспути, уроки-дослідження тощо. Доцільне використання матеріалів соціокультурної змістової лінії не лише сприяє естетичному і морально-етичному розвитку школярів, а й допоможе засвоїти мовну тему. Приміром, урок-подорож до Японії з теми „Узагальнювальне слово при однорідних членах. Розділові знаки в реченні з узагальнювальним словом”: слушно дібраний дидактичний матеріал про японські ритуали, звичаї, національну кухню, традиційний одяг допоможе зробити урок цікавим.

Урок-дослідження вимагає від учителя ґрунтовної попередньої підготовки і виконання завдань на випередження з боку школярів. Проте аналіз матеріалу й остаточні висновки учні робитимуть на уроці. Як приклад, розглянемо урок на тему „Відокремлені обставини”. Учитель пропонує юним науковцям для лінгвістичного дослідження літературний твір (з програми для позакласного читання або шкільної, наприклад, „Білий кінь Шептало” В. Дрозда чи „Вітька + Галя...” В. Чемериса тощо). Необхідно заздалегідь виписати речення з відокремленими обставинами. На уроці вчитель об’єднує учнів у міні-групи, розподіляє завдання для груп: визначити чим частіше виражається відокремлена обставина, у препозиції чи постпозиції вона стоїть у реченні, які додаткові смислові відтінки виражає, частіше вживаються у словах автора чи мовленні героїв. Наступний етап уроку – обговорення результатів виконання завдань, аналіз і пояснення виявлених закономірностей. Крім застосування широкого спектру практичної роботи з відокремленням, такий урок стає певною фазою підготовки до формування наукових навичок для написання роботи у МАН.

Необхідно пам’ятати, що зміни до оновленого Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти передбачають активно запровадження діяльнісного підходу до навчального процесу. Школярі мають оволодіти вміннями робити спостереження (виділяти головне, порівнювати, систематизувати й узагальнювати, встановлювати причиново-наслідкові зв’язки), робити висновки за аналогією, будувати моделі мовних явищ, висувати припущення й доводити (або спростовувати), добирати й оцінювати інформацію, трансформувати й використовувати її, давати оцінку явищам життя, виражати власні думки, почуття, переживання. Оволодіння такими вміннями має відбуватися у процесі виконання учнями системи вправ і завдань, що репрезентують мовну, мовленнєву та соціокультурну змістові лінії, що готує їх до розв’язання як навчальних завдань, так і життєвих проблем (стратегічна компетенція).

Література

1. Горяний В. Д. Вивчення синтаксису простого речення в школі / В. Д. Горяний, Н. В. Чернієнко. – Х.: Основа, 2004. – 112 с.
2. Дідук-Ступ’як Г. Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови в основній школі // Дивослово. – 2014. – № 1. – С. 2–6.
3. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалко, О. Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.
4. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.

5. Попова Т. Ю. Формування цілісності світогляду школярів у процесі вивчення української мови / Т. Ю. Попова. – Донецьк, 2013.
6. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – С. 30–43
7. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. / В. В. Ягоднікова. – К., ДП Вид. дім „Персонал”, 2009. – 80 с.

Дмитрієва Дарья

Интерактивные методы обучения при изучении синтаксиса простого осложненного предложения в школе

В статье обоснована целесообразность применения интерактивных технологий в практике изучения синтаксиса простого осложненного предложения в школе, предложено использование таких приемов и методов, как „Ажурная пила”, „Мозговая атака” и другие. Акцентируется внимание на необходимости внедрения деятельностного подхода к учебному процессу.

Ключевые слова: интерактивные методы, формы, приемы; педагогическая технология, интерактивная педагогика, изучение синтаксиса простого предложения, деятельностный подход, урок-исследование.

Dmitrieva Daria

Interactive teaching methods in the study of the syntax of a simple complicated sentence in school

In the article the expediency of application of interactive technologies in practice, the study of syntax of a simple complicated sentence in school, proposed the use of such techniques and methods as „Laced drink”, „Brainstorming” and others. Attention is accented on the necessity of implementation of activity approach to the educational process.

Key words: interactive methods, forms, techniques, educational technology, interactive pedagogy, the study of the syntax of a simple sentence, the activity approach, the lesson study.

УДК 811.161.2:37.091.313

Кириченко Марія

ПЕДАГОГІЧНІ ІМПРОВІЗАЦІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

У статті йдеться про духовне виховання засобом художнього слова на уроках української літератури, про формування у старшокласників почуття спадкоємців культурних надбань рідного народу, бажання зберігати їх і примножувати для майбутніх поколінь, про моральні орієнтири, що мають бути провідними в навчально-виховному процесі сучасної школи, про формування талановитого читача й освіченої, перспективної людини майбутнього у своїй державі.

Ключові слова: морально-духовні цінності, методичні спостереження, гуманізація освіти, життєві орієнтири, успішна людина, християнські істини, моральний обов'язок, морально-етичні проблеми, фахова освіта, життєві принципи, узагальнення, міцність духу, протистояння злу.

У Книзі з книг – Біблії – написано, що „Споконвіку було Слово, ... і Слово було Бог. ... Ним постало все ... У ньому було життя, і життя було – світло людей”. Із багатьох можливостей слова все-таки найважливішою є – творча. Недаремно Ісус, навчаючи своїх учнів, говорив із ними притчами. Образність слова – художнє слово – збуджує творчу уяву людини, розвиває в неї почуття потреби краси, западає глибоко в душу і дає чудові сходи майбутнього врожаю. На пам'ять спадають слова великого митця українського слова Олександра Довженка: „Якщо б мені довелося вибирати між правдою і красою, я вибрав би красу, бо в ній більше правди, ніж у голій правді”. Українська художня класична література завжди тяжіла до духовності. Цю властивість наше національне письменство успадкувало від правічної культурної традиції свого народу. Духовні цінності наших предків-язичників ґрунтувалися на любові до всього живого, що відображено в наших народних звичаях і традиціях. Чимало язичницьких звичаїв і традицій збереглися і гармонійно поєдналися з християнською вірою, основою якої є Десять заповідей Божих. Тому, аналізуючи поведінку і вчинки художніх персонажів, маємо враховувати саме такі умови.

Мета статті: поділитися власними методичними спостереженнями, які уефективнюють формування у старшокласників духовно-моральних цінностей під час вивчення української літератури. Це загальнопедагогічне завдання тією

чи іншою мірою вирішується засобами всіх навчальних предметів, але провідною залишається література. Їй належить важливе значення у гуманізації освіти. Звідси її головний напрямок, дієва функція і кінцева мета: силами мистецтва слова в живому взаємозв'язку всіх засобів виховання зрощувати справжню Людину. Уроки літератури впливаючи на душі дітей, протидіють тим руйнівним впливам середовища, які роблять людину жорстокою.

На уроках рідної літератури завжди наголошую на тому, що недостатньо бути талановитим письменником, необхідно бути ще й талановитим читачем. Аби стати талановитим читачем, необхідно обов'язково знати історичний період, який описаний у творі, історичний період, у який автор писав свій твір, а також мати уявлення про родину, соціум, народ, серед яких формувалися духовні та моральні цінності письменника. Знайомлячись з пригодницьким романом Івана Багряного „Тигролови”, аналізуємо вчинки Григорія Многогрішного і ставимо низку запитань, що потребують осмислення і праці для душі:

- Що додавало сили Григорію не зламатися під тортурами чекіста Медвина?
- Що викликало довіру родини Сірків до Григорія?
- Чому Сірки не розпитували Григорія, хто він, звідки й куди прямує?
- Чому Григорій не зізнавався Наталці у своїх почуттях до неї?
- Чи виправданим був ризик поїздки Григорія до Хабаровська з Грицьком?
- Чому Григорій виказав себе зі схованки і вбив Медвина?
- Чому Григорій спочатку не мав наміру вбивати помічника Медвина?
- Чому Григорій, подавшись до Маньчжурії, повернувся до Сірків із півдороги, ризикуючи своїм життям і життям цієї родини?
- Чи був виправданим ризик Григорія, коли він вирішив повернутися до Сірків подякувати їм за гостинність?
- Чому Григорій не втрутився у прохання Наталки до батьків благословити її на одруження з ним?
- Чи мав моральне право Григорій, будучи переслідуваним чекістами, ризикувати життям Наталки і її старих батьків?
- Чи має оправдання вчинок Григорія і Наталки, які залишають батьків на старости немічними, без допомоги дітей?

Такі і схожі питання привчають учнів чи студентів мислити, аналізувати свої вчинки. Кажуть, збоку видніше. „Пізнаючи свій народ і себе в ньому” (Григорій Сковорода), ми відчуваємося не „федорами безрідними”, а нащадками великої нації і її великого скарбу – життєвої мудрості і життєвого досвіду наших предків, що уможливило наш поступ. А це почуття зобов'язує нас не лише зберігати й оберігати надбання минувшини, а й примножувати його, як талани у притчі Ісуса, себто виконувати своє найважливіше духовне призначення у земному житті.

Літературні персонажі допомагають нам зростати духовно, гартувати свій характер, виховувати і плекати свої життєві принципи, якими не можна поступатися ні за яких умов, стають чудовим взірцем для наслідування, без якого нашої молоді важко в цьому звабливому на спокуси світі вибрати життєві орієнтири справжньої Людини. Після обговорення твору пропоную учням написати „Післямову”, відповідно до жанру та ідеї роману.

Міжнаціональному порозумінню в державі нас навчає цікава для юнацтва, як на мене, повість І. Франка „Перехресні стежки”. Свою концепцію мирного співжиття представників різних націй в Україні І. Франко висловлює словами єврея Вагмана: „Жаден жид не може і не повинен бути ані польським, ані руським патріотом. І не потребує сього. Нехай буде жидом – сього досить. Адже ж можна бути жидом і любити той край, де ми родились, і бути пожиточним або бодай нешкідливим для того народу, що, хоч нерідний нам, все – таки тісно зв’язаний з усіми споминами нашого життя. Мені здається, що якби ми держалися такого погляду, то й уся асиміляція була б непотрібна. Бо подумайте: чи жадає хто від нас тої асиміляції? Здається, ні. Але зате кожному пожадане, щоб ми були чесними і пожиточними членами тої суспільності, серед якої живемо”. На щастя, українці завжди були і є толерантними до людей будь-якої національності, і ці звичаї ми маємо передати своїм дітям, аби їм добре було у житті. Адже Біблійна мудрість, яку ще називають „золотим правилом життя”, стверджує: „Стався до людей так, як хочеш, щоб до тебе ставилися інші”.

Після обговорення твору пропоную учням написати творчу роботу про уроки, які вони засвоїли, що доброго почерпнули і що цікавого відкрили для себе у творах письменника. Адже образ молодого адвоката Євгена Рафаловича є для нашої молоді чудовим прикладом того, як можна і треба досягати мети і як стати успішною людиною в житті. Змістом Євгенового життя є допомогти своєму народові жити гідно на рідній землі. І досягти цього він хоче мирним шляхом, методом реформ, створивши політичну партію, яка представлятиме інтереси селян в австрійському парламенті. Чи була ця мета реальною, досяжною? Так, бо, на відміну від московської імперії, в австрійській не було законів щодо заборони української мови, друку, зібрань тощо. Отже, поставивши перед собою реальну мету, Євген цілеспрямовано йде до неї, до речі, усвідомлюючи, що дорога його буде нелегкою, влада чинитиме йому спротив. Для того, щоб мета стала реальністю, Євген отримує фахову освіту, досконало вивчає закони, аби, не порушуючи їх, „усунути всі ті злигодні” у рідному краї. Досягти цього йому допомагають і його життєві принципи (ведення справ українською мовою у своїй конторі; захист у суді лише селянських справ; відмова від справ завідома програваних), і залучення до своєї справи однодумців із середовища місцевої інтелі-

генції, а також активних молодих селян (одному йому не впоратися з такою глибою проблем), і продумані дії (змушує місцеву владу визнати право українців на свою мову у судочинстві, а селян таким чином поважати себе і вимагати від властей до себе поваги (до речі, це питання є і залишається актуальним і дотепер!); організовує віче, яке має учити людей об'єднуватися навколо вирішення питань покращення їхнього життя; друкує у газетах статті на захист селян; викриває шахрайство адвоката Шнадельського тощо), які хоча й повільно, але впевнено наближають його до бажаного результату.

Але найважливішою рушійною силою втілення мети Рафаловича в життя є любов до людей – незахищених, безпорадних, приречених на злиденне існування. „Хто то вкаже тобі дорогу, хто підвезе тебе, мій бідний народі?” – зітхнув Євгеній. ...Вихований, вигодуваний хлібом, працею і потом сього народу, він повинен своєю працею, своєю інтелігенцією відплатитися йому. ...Адже се його перший, безпосередній, святий обов'язок...”. І хоча ті ж селяни часто завдавали Рафаловичеві прикрощів, не довіряли йому, він не відвернувся від них, проявляючи турботу і заповідану нам Богом любов до ближнього. „Любов – довготерпелива, любов – лагідна, вона не заздрить, любов не чваниться, не надимається, не бешкетує, не шукає свого, не поривається до гніву, не задумує зла; не тішиться, коли хтось чинить кривду, радіє правдою; все зносить, в усе вірить, усього надіється, все перетерпить. Любов ніколи не переминає... Віра, надія, любов – цих троє; але найбільша з них – любов”, – так писав апостол Павло у посланні „До коринтян”. Що може бути правдивішим за цю Істину, якій уже дві тисячі років! Євгеній розуміє, що іншого народу у нього немає.

Так, любов інших дає нам силу перебути будь-яку біду. Отже, незалежно від того, приймаємо ми чи не приймаємо ці християнські істини, маємо визнати, що вони діють, на відміну від наших людських законів. До речі, обговорення таких питань на семінарських заняттях з української літератури аж ніяк не обмежує участі в них учнів іншої національності чи віросповідання. Навпаки, старшокласники знаходять багато спільного у морально-етичних та духовних цінностях народів різної віри і доходять висновку, що не віра роз'єднує людей, а безвір'я. У нас різні звичаї і традиції, але Істина одна, і ми маємо єднатися навколо Її чеснот.

Цілеспрямованість, освіченість, чесність, принциповість, безкомпромісність, фах, наполегливість допомагають людині досягти своєї мети. А Терпіння, Жертовність і Любов допомагають нам вистоювати у боротьбі зі злом і перемагати його. „А коли у тебе нема сили волі настільки, щоб зректися всіх своїх приємностей і розкошей, зробитися аскетом і слугою тих бідних та нещасних, коли ти на кожному кроці робиш концесії своєму дорогому „я”, то бодай не брешти і не

декламує про якісь віковічні права того „я”! Будь щирий і скажи виразно: „Во грісіх роди мя мати моя”, жию в свинстві і роблю щохвиля концесії підлоті. Се буде щиро і правдиво, і коли те болото не затопило ще в тобі живої душі, то вона таки колись озоветься, стрепенеться, збунтується против того всевладного свинства. А декламаціями про права свого „я”, про бажання „вижитися і нажитися” ти дійдеш тільки до санкціонування того свинства як твого нормального стану, до затоплення і повного затрачення всього того, що могло би дати твоїй душі хоч крихітку людської подоби”.

Ці слова належать Євгену Рафаловичу, людині високоморальній, національно свідомій, гуманній, шляхетній (правду кажуть: випробовування навчають нас мудрості). Безумовно, у них – душа і суть самого І. Франка. І як по – сучасному вони звучать тепер, у період загострення духовної та моральної криз, коли наша молодь занадто далеко відходить від ідеалів добра, людинолюбства, честі й чесності. Образ доктора Рафаловича застановляє нас на думці: не можна думати лише про себе, і тоді з’являться сили жити далі, не звернути на криву стежку, що веде в нікуди, жити змістовно, наповнено, красиво, стати і бути щасливою людиною попри всілякі негаразди. Адже можна бути освіченими, досягти кар’єрного росту, жити забезпечено і бути глибоко нещасливим, як панок Брикальський чи адвокат Шнадельський у творі І. Франка „Перехресні стежки”. Розум людський нічого не вартий, якщо він не просвітлений духовними і моральними Істинами.

Що ж, пізно, кажуть, не буває, буває ніколи. Але людину знищує не лише ненависть до інших, злість, непросвітленість, егоїзм та жорстокість. Ще однією морально-етичною проблемою, порушеною у творах українських письменників, є лихослів’я. Не властиві українцям лайки, що прийшли від чужинців і „прилипли” до нас як реп’ях, на жаль, дуже поширені серед нашої молоді. Вони лунають звідусіль – з телеекранів, радіо, ними рясніють періодичні видання, інтернетівські програми, художні твори сучасних „письменників”, справа дійшла до того, що вже видаються словники несусвітніх лайок! У статті „Мова – інтелектуальний портрет народу”, надрукованій у журналі „Дивослово” № 9 за 2004 р. відомий мовознавець-стиліст української мови, професор Л. І. Мацько, опираючись на вчених різних наук (біологів, лінгвістів, психологів) стверджує, що „погані слова можуть „накликати” на здоров’я людини серйозні ускладнення – зламати нервову систему й організм у цілому.

Образливі лайливі слова, виявляється, збільшують в організмі об’єм газу імперилу, який роз’їдає наші судини, як іржа. Ось висновки вчених з Московського науково-дослідного інституту мовознавства про згубну дію лихих слів на все живе. У ботаніці є свій „піддослідний кролик” – рослина арабідоксис.

Роль лайливої людини над насінням цієї рослини виконував генератор хвиль. Емоційність лайливих слів він підсилив у 100 разів. Негатив був рівнозначний радіаційному опроміненню в 40 тисяч рентген. Результат експерименту – шокуєчий. Майже все насіння загинуло від розриву ланцюжків ДНК, безладного перемішування генів і руйнування хромосом. Несамовитий удар лайок усе-таки витримали поодинокі арабідоксиси, але ... стали мутантами”.

Переконалим прикладом до цих слів є повість І. С. Нечуя-Левицького „Кайдешева сім'я”. Щоденні лайки і сварки перетворюють чудових за своєю суттю людей – селян – у руйначів своєї родини, самих себе, свого майбутнього. Скільки енергії витрачають ці люди на гнів, злість, ненависть один до одного! А це ж не просто сім'я Омелька Кайдаша, це модель України – тогочасної і сьогочасної (на жаль!).

А ось інша сім'я – родина Катранників із повісті В. Барки „Жовтий князь”. Мир і спокій, любов і злагода, які панують у взаєминах між дорослими і дітьми, допомагають їм протистояти жахливим випробуванням, що випали на їхню долю. Жодного поганого слова на адресу мучителів, жодного! Усі сили матері і батька спрямовані на порятунок дітей, щоб відвоювати у голодної смерті хоча б годину чи день, чи тиждень. Це був важкий час випробування для кожного, і не всі змогли пройти його з гідністю. Голод одних зламав, і вони грабували слабших від себе, інших змушував простягати в безнадії руку за милостинею, а декого позбавляв розуму, і вони ставали вбивцями. Але більшість, як родина Мирона Катранника, не втратили свого людського обличчя. Що спричинило таку неоднакову поведінку людей, які жили в одному суспільстві за однаковими духовними і морально-етичними законами? Катранники – глибоковіруюча сім'я, і Закони Божі є способом їхнього життя, мислення, вчинків, тому трагічні події вони сприймають як випробування на міцність духу у боротьбі зі злом за людські душі. Ті ж, чия віра була слабкою, обмежувалася лише зовнішніми проявами і не була їхнім внутрішнім переконанням, зламалися.

Отже, людина, як духовне створіння, має бути гармонійною у всьому – у своїх помислах, у вчинках, у праці, в особистому, громадському і державному житті. Такою ж гармонійною має бути наша мова, тому що вона є не просто засобом спілкування й обміну інформації між людьми, наша мова є запорукою духовного і фізичного здоров'я людини, нації, держави.

Українська література у шкільному курсі, є головним (а зараз, мабуть, і єдиним) вихователем, який не „виховує” підлітків, не надокучає своїми повчаннями, універсальним порадиником, який не нав'язує своїх думок, переконань, не пропонує взірців, а допомагає дієвими засобами художнього слова формувати особистість, спрямовувати її в духовне річище, ошляхетнювати її. Глибоко пере-

конана, що рідна література і, безперечно, світова мають розвивати творчу особистість, а не просто бути інформаційним джерелом.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Сіданіч І. Л. Духовно-моральне виховання дітей в історії педагогіки та вітчизняної школи: монографія / І. Л. Сіданіч, О. П. Кислашко. – К.: Дорадо-Друк, 2012. – 496 с.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1987. – 346 с.
4. Покроєва Л. Д. Якісні уроки словесності в ЗНЗ: підготовка та проведення: методичний посібник для вчителів української мови та літератури / Л. Д. Покроєва, І. В. Кротова – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2015. – 200 с.

Кириченко Марія

Педагогические импровизации на уроках украинской литературы в старших классах

В статье идёт речь о духовном воспитании методом художественного слова на уроках украинской литературы, о формировании у старшеклассников чувства приемников культурных наследий родного народа, желания сохранить их и умножить для будущих поколений, о моральных ориентирах, которые должны быть главными в учебно-воспитательном процессе современной школы, о формировании талантливого читателя и образованного, перспективного человека будущего в своём государстве.

Kirichenko Marija

Pedagogical improvisation at lessons of Ukrainian literature in high school

The article is talking about the spiritual education method of artistic expression in the classroom ukrainsoi literature about the formation in high school students the feelings of the receivers of the cultural heritage of the native people, the desire to preserve them and to multiply for the future generations, about the moral guidelines that should be Central to the educational process of modern school, formovanie talented reader and educated, promising young man's future in the state.

УДК 378.147.091.33–027.22

Конопленко Наталія

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ: СПРОБА КЛАСИФІКАЦІЙНОГО ОПИСУ

У статті обґрунтовано необхідність застосування інтерактивних технологій у практиці викладання в школі, акцентовано увагу на класифікації та ефективності таких форм роботи.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інтерактивні методи, класифікації інтерактивних технологій, інтеракція, школа

Актуальність. Сучасне життя потребує активної творчої особистості, формування якої можливе лише за умови впровадження у педагогічну практику сучасних методів навчання й виховання. Тому центром уваги теперішньої освіти стають не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльності учня. Тобто, він має навчитися критично мислити, вирішувати складні проблеми шляхом аналізу обставин і відповідної інформації, реалій, що його оточують; зважувати і враховувати альтернативні думки, приймати виважені рішення, дискутувати, спілкуватися з іншими людьми. Саме така спрямованість сучасного навчально-виховного процесу зумовлює вибір учителем інтерактивних технологій навчання, в основі яких підготовка молодшої людини до активної позиції в суспільстві, активізація навчальних можливостей тощо.

Метою статті є узагальнення досягнень лінгводидактів щодо здійснення спроб класифікації інтерактивних технологій та визначення ефективності таких методів навчання у школі.

Виклад основного матеріалу. Термін „інтерактивний” прийшов до нас з англійської мови і походить від слова „interact” („inter” – взаємо-, „act” – діяти), що означає здатний до взаємодії, діалогу [4, с. 130]. Німецький учений Ганс Фріц, який ввів це поняття до наукового обігу в 1975 р., визначав мету інтерактивного процесу як зміну й поліпшення моделей поведінки його учасників. Дослідники О. Пометун та Л. Пироженко звертали увагу на те, що „сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)...” [5, с. 7]. Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія учасників навчального процесу. Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник

змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її. Інтерактивне навчання ефективно сприяє формуванню вмінь, навичок, виробленню гуманістичних установок на моральні цінності, створенню атмосфери співробітництва і сприятливого мікроклімату для розвитку самодостатньої особистості. Оскільки під час інтерактивного навчання учень стає не лише об'єктом, а й суб'єктом навчання, то він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності.

Нові інтерактивні технології відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації і підвищують ефективність самоосвітньої роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення різних професійних навиків, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання. Окрім того, інтерактивні технології навчання дозволяють педагогу для досягнення дидактичної мети використовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їхній набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Педагог отримує додаткові можливості для підтримки і спрямування розвитку особистості учня, творчого пошуку й організації спільної роботи.

У фаховій літературі зустрічаються різні класифікації інтерактивних методів навчання, в основу яких науковцями покладені ті чи інші ознаки та критерії цих методів. Ось деякі з них. М. Кларін, наприклад, класифікує інтерактивні методи навчання за принципом активності: фізична (зміна робочого місця, виконання записів, малювання тощо); соціальна (ставлення запитань, формулювання відповідей тощо); пізнавальна (доповнення відповідей, виступ, самостійний пошук розв'язання проблеми тощо) [3].

Дослідники О. Пометун і Л. Пироженко об'єднують форми інтерактивного навчання у чотири групи, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів: кооперативне навчання (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо); колективно-групове навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, „навчаючи – вчуся”, „ажурна пилка” та ін.); ситуативне моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.); опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, „займи позицію”, „дискусія” тощо) [5].

У класифікації інтерактивних методів навчання М. Скрипник головним вважає такий принцип навчання, як взаємодія – діалог – інформаційні методи („Моє ім'я”, „Весела Віра”, „Перше знайомство”, „Хвилина мого життя”, „Паперові літаки”, „Мені подобається...”, „Іменні жетони”); пізнавальні методи („Від А до Я”); мотиваційні методи („Мої очікування”, „Лист до самого себе”, „Самооцінка”, „Інтерв'ю”); регулятивні методи („Виробимо правила”) [7].

Беручи за основу зміст навчальної діяльності, П. Фендрих виокремлює сім груп методів інтерактивного навчання: передавання інформації, куди відносяться

діяльність викладача в монологічному режимі, будь-які види інформації (різноманітні допоміжні навчальні матеріали, інструкції, рекомендації, аудіо-, відеоматеріали); ведення дискусії, тобто різноманітні види дискусій, дебатів, списки можливостей; удосконалення вмінь, до яких належать комплекти завдань, комплекти проблем, практикуми, тренінг; засвоєння знань про процес, а саме інструкція „Крок за кроком”, списки завдань, плани дій, вказівки для планування; спостереження процесів: затримання дій, „Акваріум”, гра „X і Y”; розв’язування процесів, яке об’єднує „Мозковий штурм”, техніку номінальних груп, метод генерації ідей, консультації; – імітаційні технології, які включають ситуаційні вправи, імітації, рольові ігри, сценарії проблем [1].

На думку С. С. Кашлєва, слід виокремлювати такі інтерактивні методи: – методи створення сприятливої атмосфери, організації комунікації; – методи організації обміну діяльностями; – методи організації мисленнєвої діяльності; – методи організації смислотворчості; – методи організації рефлексії; – інтеграційні методи (інтерактивні ігри) [2].

Водночас В. В. Ревенко розробив класифікацію інтерактивних технологій за п’ятьма критеріями: за формами організації навчальної діяльності: колективно-групове навчання; навчання у малих групах, індивідуальні; за цільовим призначенням: інструктивно-консультаційні, інформативні, мотиваційні, пізнавальні, контролюючі; за характером діяльності: імітаційні та неімітаційні; за характером взаємодії: відповідно до суб’єктів взаємодії (викладач, учень, група учнів, комп’ютер); за ступенем прояву самостійності учасників навчання: репродуктивні та творчі [6].

Аналіз фахової літератури засвідчив, що межі між інтерактивними методами є певною мірою умовними, можливий у класифікаціях перехід методу з однієї групи до іншої, зважаючи на зміст матеріалу, який опрацьовується. Наприклад, мозковий штурм відносять і до методів колективно-групового навчання, і до методів ситуативного моделювання. Оскільки в дискусії бере участь увесь клас, то є всі підстави цей метод розглядати у методах колективно-групового навчання (адже клас ділиться на дві групи, кожна з яких відстоює свою позицію), за характером навчального матеріалу цей метод належить до методів опрацювання дискусійних питань. Звичайно, що необхідна подальша робота у цьому напрямку, оскільки тільки така класифікація, що всебічно відповідатиме такому складному явищу, як навчально-виховний процес, і дозволить педагогові обирати найбільш ефективні методи організації інтеракції та досягати якісних результатів навчання. Інтерактивні методи навчання передбачають особливі знання, уміння і навички вчителя. Під час використання інноваційних форм навчання завдання вчителя полягає у тому, щоб вибрати таку форму функціонування уроку, яка забезпечить найвищу педагогічну результативність.

Інтерактивне навчання має свої переваги та недоліки. До яскраво виражених позитивних рис можемо відносити такі:

- кожний учасник інтерактивного навчання має змогу повірити в свої сили;
- усі учасники мають змогу зробити індивідуальний внесок у загальну справу;
- унеможлиблюється домінування одного учасника навчального процесу над іншим;
- кожен має змогу розвивати індивідуальні здібності;
- формуються навички кооперації та співробітництва, відчуття роботи в команді;
- створюються комфортні умови для навчання, бо існує можливість обмінюватися знаннями, ідеями, способами діяльності;
- відбувається багатовимірне засвоєння навчального матеріалу;
- інтерактивне навчання розвиває критичне мислення;
- сприяє формуванню ключових компетентностей, які одночасно дозволяють вирішувати кілька завдань: розвивають комунікативні вміння і навички, допомагають працювати у колективі, в команді, прислухатися до думки товаришів;
- використання інтерактивного навчання знімає нервове напруження учнів, дає можливість змінювати форми їхньої діяльності, переключати увагу на основні питання теми заняття;
- розширюються пізнавальні можливості учнів та їхня самостійність, зокрема при здобуванні, аналізі та застосуванні інформації;
- з'являється можливість перенесення умінь і навичок, набутих під час уроку з одного предмета, на інші предмети та в позашкільний простір, наприклад, навички дискусії, робота в парах, малих групах тощо;
- зростає зацікавленість учнів самим процесом інтерактивних вправ, тобто глибока внутрішня мотивація;
- інтерактивне навчання забезпечує демократизацію навчально-виховного процесу на основі рівноправного партнерства між учителем і учнями та всередині учнівського колективу;
- учні, які самі спробували себе у ролі вчителя, з більшою повагою ставляться до педагога;
- використання інтерактивних методів уможливорює фахове вдосконалення, спрямовує учителя на навчання, сприяє зростанню професійної майстерності вчителя.

Використання інтерактивних методів навчання не позбавлене недоліків. Так, інтерактивні технології потребують значної кількості часу для підготовки учнів та

вчителів. Учні повинні засвоїти процедуру тієї чи іншої вправи. Для забезпечення швидкого та ефективного включення учнів в інтерактивну діяльність бажано пропонувати їм пам'ятки, які містять опис алгоритму діяльності (послідовний перелік дій, які вони мають здійснювати у тій чи іншій навчальній ситуації).

За великий проміжок часу розглядається невеликий обсяг інформації. З метою охоплення всього необхідного обсягу матеріалу та його глибокого вивчення учитель має старанно планувати свою роботу: дати учням завдання для попередньої підготовки (прочитати, подумати, виконати самостійно підготовчі завдання), відібрати для уроку такі інтерактивні вправи, які будуть для учнів „ключем” до засвоєння теми; під час самих інтерактивних вправ дати учням час подумати над завданням.

Під час використання інтерактивних методів контроль учителя над глибиною вивчення матеріалу зменшується. Тож для посилення контролю за перебігом навчання за інтерактивними технологіями учитель має заздалегідь: глибоко вивчити і обміркувати матеріали, зокрема і додаткові, завдання для груп; ретельно планувати і розробляти заняття, а саме визначати хронометраж, ролі учасників, підготувати питання та ймовірні відповіді, розробити критерії оцінки ефективності заняття і ознайомити з ними учнів.

Серед проблем може бути і дисципліна під час уроку, тому що спілкування учнів не завжди може бути доцільним. Тому вчителю треба: мотивувати учнів до вивчення теми шляхом добору найцікавіших випадків, проблем; оголошувати очікувані результати (мету) заняття і критерії оцінки роботи учнів; передбачати різні способи привернення уваги учнів, налаштування їх на роботу, підтримання дисципліни, необхідної для нормальної роботи під час уроку. При цьому результати роботи учнів є менш передбачуваними. І тут теж необхідною передумовою є ретельна підготовка вчителя. Треба добирати такі форми роботи, які б максимально враховували індивідуальні особливості учнів.

Крім того, під час інтерактивних уроків учням важко зосередитися на змісті матеріалу, адже інтерактивні вправи потребують від них постійного виконання багатьох дій та операцій. Тому існує слабкий зворотний зв'язок і майже завжди виникає потреба подальшої корекції знань, умінь і навичок учнів та важко налагодити взаємонавчання як постійно діючий механізм.

Отже, інтерактивні методи навчання сприяють будь-якій діяльності учнів, що розвиває їхні вміння, можливості та здібності, і звертає увагу на основні компоненти мислення: інтерпретацію, аналіз, оцінку, висновок, пояснення та саморегуляцію. Ці методи сприяють формуванню в учнів навичок, що дуже потрібні у сучасному світі: думати, розуміти сутність речей, осмислювати ідеї, концепції і вже на підставі цього вміти знаходити необхідну інформацію, тлумачити її, застосувати за конкретних умов. Використання інтерактивних методів навчання

сприяє розвиткові комунікативних умінь і навичок учнів, їхній пізнавальній діяльності, встановленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу.

Література

1. Інтерактивні методи навчання: навч. посіб. [Текст] / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фендриха. – Щецін: Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
2. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения: учебно-методич. пособ. [Текст] / С. С. Кашлев. – Минск: ТетраСистем, 2011. – 224 с.
3. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта [Текст] / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
4. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах [Текст] / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. М. Горошкіна. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід [Текст] / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
6. Ревенко В. В. До питання про суть та класифікацію інтерактивних технологій [Текст] / В. В. Ревенко // Педагогіка вищої та середньої освіти: збірник наукових праць; гол. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – Вип. 21. – С. 228–234.
7. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття [Текст] / М. Скрипник // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання; упоряд Л. Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – С. 30–43.

Конопленко Наталья

Интерактивные технологии: попытка классификационного описания

В статье обоснована необходимость использования интерактивных технологий в практике преподавания в школе, Акцентированно внимание на классификации и эффективности использования таких форм работы.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивные методы, классификация, интеракция, школа

Konoplenko Nataliya

Interactive technologies: the classification description attempt

In the article demonstrates the necessity of using interactive technologies in teaching in school. The attention in given to the efficiency of using these forms of work.

Keywords: interactive technology, interactive methods, classification, interaction, school.

УДК 159.931/.936:316.77 – 057.87:378.016:808

Кравченко Євдокія

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЕПІСТОЛЯРНОЇ СПАДЩИНИ О. ДОВЖЕНКА)**

Проаналізовано особливості звертань в епістолярію О. Довженка, встановлено систему найуживаніших звертань як маркерів ідіостилю письменника, спостережено вияви мовної особистості на рівні прагматичної компетенції, пов'язаної з характером використання мови, з'ясовано стильові домінанти Довженківського епістолярію.

Ключові слова: мовна особистість, прагматична компетенція, звертання, епістолярій, стильова домінанта

Комунікативний підхід до навчання забезпечує формування комунікативних умінь і навичок особистості в умовах ситуації спілкування. Остання передбачає врахування обставин спілкування (офіційні чи неофіційні), адресата, мети висловлювання. Лінгводидакти акцентують увагу насамперед на окремих комунікативних завданнях у навчанні мови, які містять і прагматичний компонент: вчать мовця впливати у певній ситуації, враховувати адресата, мету спілкування, цілеспрямовано розв'язувати комунікативне завдання (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.).

Науковці розглядають мовну особистість як поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності [3].

Актуальність вивчення української епістолярної спадщини зумовлена передусім виданням епістолярних текстів О. Довженка – найцікавішого і найбільш вагомого джерела у вивченні міжособистісних взаємин і пошуку стереотипів мовної поведінки та творчої особистості митця.

Сучасна україністика має вже чимало досліджень з різних аспектів епістолярію. Це розвідки про листування І. Мазепи, Т. Шевченка, М. Коцюбинського, І. Франка, Лесі Українки, П. Куліша, Є. Плужника, О. Кобилянської, О. Довженка, В. Марченка, В. Стуса тощо. „Лист письменника – це твір літературного і історіографічного жанру, позначений яскраво вираженою психологічною інтроспекцією та особистісним ставленням автора до дійсності й конкретного адресата, написаний з урахуванням специфіки кореспонденції певної історичної доби” [5, с. 55]. Охоплює лист всі особливості письменницького епістолярію:

оцінку історичних подій (історіографічний аспект), наявність художніх елементів (естетичний аспект), відображення психологічних особливостей автора, вираження його особистості (психологічний аспект), стильові особливості (специфіка епохи) [6, с. 25].

Метою статті є теоретико-практичний аналіз епістолярію О. Довженка в аспекті розвитку комунікативних умінь студентів та удосконалення культурної компетенції як частини освітньої компетентності.

Об'єктом дослідження слугують звертання як домінанти мовної поведінки в епістолярію О. Довженка.

Листування О. Довженка цікаве за змістом і формою, воно має безліч тональностей: це дружньо-фамільярні листи (О. Довженка до І. О. Соколянського, до В. В. Вишневського, до О. О. Фадєєва, до Ю. К. Смолича, до П. Й. Панча), стримано-офіційні (листи О. П. Довженка до Президії СРПУ, до О. І. Сердюка), ласкаво-інтимні (листи О. П. Довженка до дружини Ю. І. Солнцевої, до рідних), послання ділового характеру (листи О. П. Довженка до О. І. Скороходної, до Л. М. Коваленка) та ін. За характером порушуваних проблем виокремлюються такі групи послань: 1) родинно-побутові; 2) інтимно-дружні, інтимно-товариські; 3) ділові; 4) офіційно-ділові.

Найбільшу частину епістолярної спадщини О. Довженка становить інтимно-товариське та родинно-побутове листування, під яким розуміють „приватне неофіційне письмове звернення до адресата, що характеризується достатньою змістовою свободою, невимушеністю у доборі мовних засобів, безпосередністю у вираженні думок і почуттів, низьким ступенем стандартизації. Епістолярії мають ту перевагу над усіма іншими текстами, що їм притаманні невимушеність тону, простота побудови фраз, розмовна лексика, високий ступінь емоційності, оскільки в них автор є самим собою, відкритим, щирим” [1, с. 4; 4, с. 204].

Віддаючи належне канонам епістолярного стилю, який будується за транспозитивною адресною стратегією, яка передбачає переведення живомовної усної безпосередньої комунікації у текстову писемну, листи О. Довженка загалом характеризуються виразною індивідуальністю, засвідчують свободу у висловлюваннях автора як щодо змісту, так і щодо форми, адже автор листа – носій психологічного стану, особа-хронікер і локалізатор.

Обов'язковим елементом мовно-етикетної системи листування О. Довженка є звертання, які характеризуються не лише частотністю вживання, а й є виразниками передачі внутрішнього світу митця, його мовної компетенції та культури. Звертання в листах О. Довженка є своєрідним камертоном стильової тональності усього епістолярного тексту.

Основний стильовий акцент належить передусім початковим формулам-звертанням, які здебільшого позиційно виокремлені. Вагома частка таких одиниць представлена у першому висловленні епістолярного тексту, що є додатковим елементом створення невимушеного, імпровізованого діалогу, напр.: *Дорогий друже і брате мій Юрій* [2, с. 342]¹. У ситуації звернення до адресата в листах використовуються власні назви (імена, імена по батькові адресатів, прізвища) і загальні назви (апелятиви).

Поряд з офіційними повними документальними іменами в листах О. Довженка функціонують розмовно-побутові варіанти. При дружньому спілкуванні, коли існують близькі й теплі стосунки між комунікантами, використовуються особові імена з їхніми численними варіантами або ж індивідуально-авторські новотвори, які виникли в колі родини, напр.: *Дорога моя Юлюшо* (с. 349). Вони мають позитивне емоційно-експресивне забарвлення завдяки зменшено-пестливим суфіксам. Особові імена та їхні варіанти в ролі звертань зазвичай супроводжуються ніжними епітетами, сповненими глибокої симпатії до адресатів: до складу одного звертання може входити у О. Довженка одразу кілька означень-поширювачів, що збільшує ступінь емоційності: *Дорогий Юрко! Не знаю, хто Вам сказав, що я поїхав до Києва* (с. 354); *Дорогий товаришу Вершигора, дорогий воїне і полковнику!* (с. 350).

Імена по батькові адресатів супроводжуються лексемами атрибутивної семантики. Вони використовуються у листах залежно від взаємин автора з адресатом, мети листа, ситуації, в якій він пишеться: *Дорогий Петре Петровичу!* (с. 380). Означення *дорогий, любий* вказують на близькість комунікантів, можливо, не на дружній, але на досить теплий характер взаємин.

У листах письменника звертання на ім'я функціонують у двох основних морфологічних різновидах: у кличному і називному відмінках. Найбільш поширеним є вживання традиційного і природного для української мови кличного відмінка, напр.: *Дорогий друже!* (с. 335); *Дорога і люба Олено!* (с. 342). Часто вживаються звертання і у називному відмінку, напр.: *От про що я думаю, друг* (с. 324); *Крім тебе, Іван, я більш нікому не вірю* (с. 325). Серед звертань можна виокремити такі групи: назви спорідненості і свояцтва, вжиті в прямому й переносному значенні; назви осіб за фахом, родом діяльності, посадою; назви осіб за їхніми стосунками з іншими особами; усталені в суспільстві номінації, що функціонують як етикетні; кваліфікативні назви осіб, персоніфіковані найменування, що виражають якісну й оцінну характеристику адресата, емоційне ставлення до нього.

¹ Далі цитуємо за Довженко О. П. Твори: в 5 т. [Текст] / О. П. Довженко. – К.: Дніпро, 1964. – Т. 5 / [ред. О. М. Підсуха; упоряд. і прим. С. П. Плачинди]. – 1966. – 542 с.

Назви спорідненості та свояцтва посідають важливе місце і виконують дві основні функції у листах О. Довженка: номінативну (при зверненні до найближчих родичів) і мовно-етикетну. Своєрідність цих етикетних формул полягає в тому, що вони багаті на родинну ласку, сповнені любові й поваги до представників старшого покоління, чуйності та ніжності у ставленні до молодших членів родини. Листів до родичів збереглося мало. У них присутнє узагальнювальне звертання: *Дорогі мої старики* (с. 346). У звертаннях до матері присутні лексеми спорідненості, які виконують не лише етикетну функцію, але й відображають стосунки між ними: *Мамо! Моя рідна, цілую Ваші руки* (361). У спілкуванні з батьками О. Довженко використовує форму пошанної множини, присутня й українська традиція звернення до матері на „Ви”: *Велике спасибі ... Вам, мамо, за Ваші щедрі материнські молитви* (с. 346). У листах О. Довженка займенник Ви – найвищий прояв шляхетності та поваги до свого роду, предків. Уживані й народнопоетичні звертання, зокрема **голубонько** до матері: *Дорога моя, сива голубонько мати...!* (с. 361). Звертання О. Довженка до сестри ніжні, сповнені турботи, перестороги: *Сестро моя дороженька...* (с. 361); *Сестро моя добра і нерозумна ...* (с. 371).

Крім основної номінативної функції, назви спорідненості і свояцтва у листах виконують і мовно-етикетну функцію, яка реалізується у випадках перенесення семи „кровна спорідненість” на осіб, які цією властивістю не наділені. Так, у листах присутні звертання із лексемою *брат*: *Коля-брате* (с. 371); *Здоров, брате* (с. 371) і порівняй: *Дорогий друже і брате мій Юрій* (с. 372); *...відпустіть мені, брате, двох акторів...* (с. 384). Втрачаючи значення спорідненості, такі звертання виконують функцію якісної та оцінної характеристики адресата, репрезентуючи характер суб’єктно-об’єктних відношень.

Епістолярна спадщина О. Довженка багата на звертання, що є назвами адресатів за характером діяльності, за посадою. Функціонування професійно-посадових найменувань обмежене ситуативним параметром „офіційна тональність спілкування”. Найбільше таких звертань зафіксовано у листі до П. П. Вершигори: *Дорогий воїне і полковнику!* (с. 350), *Так-то, дорогий воїне* (с. 352), *Будьте здорові, дорогий полковнику Вершигоро!* (с. 353), або до Президії СРПУ: *Вертатись хочу на Вкраїну. Президіє!* (с. 384).

У листах О. Довженка поширені й усталені в українському суспільстві номінації, як-от *товариш*, *друг*, що функціонують як етикетні, які є загально-вживаними і не містять вказівки на соціальну диференціацію комунікантів, а виявляють шанобливе, ввічливе ставлення: *Дорогий товаришу Вершигоро, дорогий воїне і полковнику!* (с. 350); *Салют, салют, дорогий мій друже-товаришу!* (с. 368).

Одним із найважливіших та найбільш поширених мовних засобів на позначення звертання у О. Довженка є використання особових займенників **ви** і **ти**. Навіть при тривалому спілкуванні О. Довженко у стосунках зберігає дещо стриманий характер, що виражається й у виборі звертального займенника **Ви**: *Я не помилюся в Вас, а Ви – в кінематографії* (До Ю. Т. Тимошенка). Займенник **Ти** уживається ним зазвичай до близьких друзів, родичів: *Ти мені напиши...* (До І. О. Соколянського); *Ти єдина людина, якій я пишу...* (с. 336).

О. Довженко віддавав перевагу таким звертанням, які найбільше відповідали умовам ідентифікації адресата. Вибір звертань регулювався ним з врахуванням багатьох чинників: ступеню знайомства з адресатом, соціальними характеристиками (вік, стать, соціальний статус, посада), обставинами написання листа тощо. У епістолярії О. Довженка звертання виконують специфічні прагматичні функції: дейктично-контактну, номінативно-контактну, спонукальну, соціально-регулювальну, власне контактну, номінативно-ідентифікативну, етикетну, емоційно-оцінну. Більшість звертань є синкретичними з функційного погляду.

Звертання з епістолярію О. Довженка слугують показниками ідіостилу письменника, функціонують як культурно-історичні фактори розвитку української літературної мови, відбивають специфіку мислення мовців певного часового періоду та віддзеркалюють лінгвоестетичну систему відтворення картини світу письменником, його мовно-культурну компетенцію.

На основі осмислення й опрацювання звертань в епістолярію О. Довженка студенти вчаться не лише структурувати власний комунікативний простір відповідно до мети і завдань ефективної комунікації, а але й організовувати спілкування за нормами літературної мови в будь-яких ситуаціях комунікації, доцільно використовувати знання про комунікативну стратегію, про міжкультурні особливості такої комунікації.

Література

1. Богдан С. К. Формули етикету в українському епістолярії [Текст] / С. К. Богдан // Урок української. – 2003. – № 1. – С. 30–34.
2. Довженко О. П. Твори: в 5 т. [Текст] / О. П. Довженко. – К.: Дніпро, 1964. – Т. 5 / [ред. О. М. Підсуха; упоряд. і прим. С. П. Плачинди]. – 1966. – 542 с.
3. Єрмоленко С. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів [Текст] / С. Єрмоленко, С. Бибик, О. Тодор; за ред. С. Я. Єрмоленко. – К., 2001. – 327 с.
4. Ленець К. Епістолярний стиль [Текст] / К. Ленець // Стиль і час. Хрестоматія. – К.: Наук. думка. – 1983. – С. 203–211.

5. Кузьменко В. І. Письменницький епістолярій в українському літературному процесі 20-х рр. ХХ ст. [Текст] / В. І. Кузьменко. – Національна академія наук України: Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. – К., 1998. – 257 с.

6. Петриченко Н. Г. Використання епістолярної спадщини письменників на уроках української літератури: навч. посіб. [Текст] / Н. Г. Петриченко. – К.: Ленвіт, 2004. – 114 с.

Кравченко Евдокия

Развитие коммуникативных способностей студентов (по материалам эпистолярного наследия А. Довженко)

В статье исследованы особенности употребления обращений в эпистолярной А. Довженко как маркеров языковой компетенции писателя, определена система наиболее употребительных обращений, показано проявления языковой личности на уровне прагматической компетенции, связанной с характером использования языка, определены стилевые доминанты эпистолярия А. Довженко.

Ключевые слова: языковая личность, прагматическая компетенция, эпистолярный, обращение, стилевая доминанта.

Kravchenko Evdokija

Development of communicative competence of students (to the epistolary of O. Dovzenko)

In the article examines the problem of forming communicative competence of the students to the epistolary of O. Dovzenko. Analyzed the leading methods and techniques to students. The possibilities of drawing up the dialogue, aimed at the formation of communicative competence of students.

Keyword: language personality, linguistic behavior, communicative competence, epistolary, appeal, stylistic dominants.

УДК 001.8: 070 – 057.87

Кравченко Володимир

НОВІТНІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ-ЖУРНАЛІСТІВ

У статті розглянуто теоретико-методологічні принципи та методику наукових досліджень, в основі яких лежать нові оцінки історичних подій, явищ та процесів. Цьому ж передують зміни у методології історичного пізнання та у теоретичному обґрунтуванні для оновлення арсеналу науки.

Ключові слова: теоретичні і методологічні принципи, наукове дослідження, цивілізація, мислення, студент

Актуальність. Усунення компартійного монополізму з його ортодоксальним теоретико-методологічним відповідником на історичну істину відкрило шлях до глибокого і всебічного вивчення історії українського суспільства, місця і ролі в ньому законодавчо-представницьких інституцій, різних соціальних груп, історії українських ЗМІ.

Мета статті полягає в тому, щоб продемонструвати сучасні методологічні принципи та методи формування дослідницького мислення у студентів-журналістів.

Виклад основного матеріалу. Будь-який історичний факт, явище в наш час розглядаються науковцями з позицій не тільки формаційного, але й цивілізаційного підходів. Якщо формаційний підхід спрямований на вивчення соціуму в цілому, то цивілізаційний підхід більше акцентує увагу на особистості як джерелі формування тих чи інших подій, явищ та процесів. Сучасні прихильники цивілізаційного аналізу, прагнучи до цілісного відтворення дійсності, вважають, що в центрі цивілізації стоїть людина і вивчати минуле і дійсність слід у людському вимірі. З огляду на це досліджувати історичний факт треба, на думку науковців, на базі синтезу формаційного та цивілізаційного підходів [3].

Виходячи з цієї константи, студент-дослідник повинен обирати відповідні методологічні принципи та методи, які дозволять забезпечити всебічне розкриття сутності досліджуваної проблеми.

Методологічними засадами наукової студентської розвідки є загально-наукові принципи історизму і системності дослідження, що вимагають критичного використання максимальної кількості фактів, розгляду їх у взаємозв'язку і

причиновій зумовленості з позицій загального розвитку і наукової неупередженості.

У цілому наукова студентська праця повинна базуватися на принципах, що спираються на досягнення вітчизняної і зарубіжної науки, а також на важливі в концептуальному розумінні досягненнях тих науковців, теоретичні висновки й узагальнення яких сприятимуть усвідомленню та формуванню принципових положень дослідження. Окрім того, аналіз наявної інформації повинен ґрунтуватися як на квантитативних, так і на квалітативних методах. Специфіка методології дослідницької праці полягає в тому, що окремі її складові знаходяться на межі кількох наук (права, політології, філософії, економіки, статистики, соціології, психології, лінгвістики тощо).

У дослідженнях з проблем висвітлення функціонування представницьких інституцій, а саме: діяльності Верховної Ради, органів місцевого самоврядування, тобто місцевих рад України, особливо важливу роль відіграють базові принципи пізнання: історизм, системність, об'єктивність, рух і розвиток, всебічність та плюралізм.

Принцип історизму передбачає реалізацію прагнень дослідника через усвідомлення сутності досліджуваного періоду, висвітлення процесів, подій та явищ у взаємозв'язках, причинній зумовленості і поступовому історичному розвитку. На основі застосування принципу історизму студент має можливість показати досліджувані події в їх хронологічній послідовності як результат впливу історичних закономірностей та причинно-наслідкових зв'язків. Це, у свою чергу, дає змогу з'ясувати конкретно-історичні умови функціонування, наприклад, законодавчо-представницьких інституцій України в указаний період, розглянути розвиток подій та явищ як динамічний та суперечливий процес, уникнути необґрунтованої модернізації конкретної історичної епохи.

Постійне, неухильне дотримання принципу історизму дозволяє розглядати організацію та діяльність законодавчо-представницьких інституцій України, органів ЗМІ у відповідності до суворої хронологічної послідовності. Надати становленню їх неупередженої оцінки, враховуючи специфічні особливості їхньої роботи у контексті трансформації українського соціуму.

Об'єктивність дослідження передбачає використання журналістом-дослідником лише достовірної, перевіреної інформації з розглядуваної проблеми, вимагає відтворення минулого неупереджено, без кон'юктурних перекручень, без волюнтаристського коригування фактів заради доказу власних суб'єктивних, а відтак, далеких від наукових, позицій. Відповідним чинником теорії пізнання минулого українського соціуму повинна бути теза про те, що предметом вивчення є об'єктивна реальність, а не міфологізована історико-правова спадщина. Тільки

неухильне дотримання принципу історичної правди надає дослідженню наукової об'єктивності.

Використання принципу системного підходу дозволяє розглядати законодавчо-представницькі інституції як системну цілісність держави, що складається з декількох елементів у всіх їх сукупності та взаємозв'язку. Застосовуючи принцип системного підходу, дослідник зобов'язаний розглядати проблему становлення державних інституцій, законодавчої влади та місцевого самоврядування України поч. ХХІ ст., як цілісну картину з безліччю елементів у всій сукупності розгалужених і багатогранних зв'язків між ними. Тому намагання дослідити зазначену проблему на основі всебічного аналізу умов суспільного життя (політичних, соціально-економічних, гуманітарних, людських) та вивчення окремих відповідників державних самоврядних структур, чинників українського соціуму з урахуванням їх взаємовідносин є характерною рисою принципу системності.

Не можна обійти увагою, на думку автора, і такий важливий принцип, як принцип всебічності та плюралізму, спираючись на який можна процеси трансформації українського соціуму, зокрема в політичній, соціально-економічній, культурній, гуманітарній сферах екстраполювати на відповідні зміни в організації та діяльності законодавчо-представницьких інституцій держави. Тому зрозуміло, що предметом уваги журналіста-дослідника стануть погляди активних учасників українського національно руху. У той же час не слід оминати дослідникам аналітичні підходи представників різних політичних таборів українського соціуму. Принцип всебічності та плюралізму вимагає від дослідників рішучого та послідовного уникнення заідеологізованих схем у вивченні процесу функціонування законодавчо-представницьких інституцій, об'єктивного висвітлення питань [1, с. 170].

Зазначені вище методологічні принципи визначають і адекватний для них методологічний інструментарій, основою якого стає загальна теорія історичного пізнання, що користується універсальними методами наукового аналізу та синтезу; дедукції та індукції; системного, ретроспективного, проблемно-хронологічного, історико-порівняльного, історико-генетичного, історико-логічного, історико-біографічного, лінгвістичного, статистичного, герменевтичного засобів. Використання цих методів дозволяє зрозуміти сутність досліджуваних процесів і явищ, вивчити їх всебічно, з'ясувати характер подій, встановити їхні специфічні особливості та риси, зробити необхідні висновки і узагальнення [2, с. 16].

Загальнонаукові методи аналізу і синтезу, індукції та дедукції виступають у ролі конкретних пізнавальних засобів, необхідних для реалізації принципів, що лежать в основі майбутнього дослідження. Використання методів індукції та дедукції дає змогу накопичити емпіричний матеріал та забезпечити обґрунтування висновків і теоретичних положень праці. Методи синтезу і аналізу дозволяють

виокремити критерії: порівняння внутрішньої політики двох владних режимів, наприклад, радянської та незалежної України в галузі державного будівництва та становлення місцевого самоврядування.

Ретроспективний метод зазвичай складається з двох методів: проблемно-хронологічного та історико-порівняльного. Їх застосування дозволяє визначити характерні риси і тенденції історичних подій, пов'язуючи їх із життям людей у минулому. Наукова праця повинна будуватися за проблемно-хронологічним принципом для того, щоб розкрити вузлові аспекти теми в розвитку, в логічній послідовності та взаємозв'язку. Застосування історико-порівняльного методу, що є одним із основних загально історичних методів, дозволить з'ясувати сутність явищ, що вивчалися, за схожістю і відмінністю, за притаманними їм ознаками, а відтак, зробити відповідні узагальнення. Тобто історико-порівняльний метод дозволяє більш ґрунтовно проаналізувати здобутки та недоліки у функціонуванні українського парламентаризму, висвітлити його реальні успіхи та прорахунки, ретельно оцінити становлення місцевого самоврядування в умовах трансформації суспільства і, що особливо важливо, зробити це у контексті досвіду європейської та світової практики, порівняти їх між собою.

Статистичний метод стає у нагоді під час аналізу кількісних показників політичного, соціально-економічного, культурного стану українського соціуму протягом досліджуваного періоду, різних його екстрапольованих відповідників, зокрема квантитативних та квалітативних параметрів, організації та діяльності Верховної Ради, місцевих рад, ЗМІ. Застосування цього методу зумовлене необхідністю опрацювання великої кількості статистичного матеріалу, який міститься у статистичних збірниках та інших документах.

За допомогою історико-генетичного методу послідовно розкриваються властивості, функції та зміни у системі координат суспільства, законодавчої влади, місцевого самоврядування на етапні зміни соціально-економічних формацій, діяльність ЗМІ. Історичні події та особистості можна охарактеризувати за їхньою індивідуальністю та образністю, що дозволяє максимально наблизитися до об'єктивного відтворення розвитку і функціонування законодавчо-представницьких державних інституцій, ЗМІ на поч. ХХІ ст., конкретизувати окремі події, обставини.

У свою чергу герменевтичний метод дозволяє всебічно проаналізувати друковані та архівні матеріали, публікації періодичних видань, концептуальні особливості, особистий підтекст спогадів, політичних, громадських діячів, парламентарів, депутатів місцевих рад. Він дає можливість з достатнім рівнем достовірності дослідити обрану проблему. Одним із різновидів цього методу, що має

важливе значення, є метод контент-аналізу, який допомагає здійснювати систематизацію публікацій, поглибити вивчення теми.

У останні роки поширення набуває історико-біографічний метод, пов'язаний з новим уявленням про дійсність, де центральне місце займає реконструкція долі однієї або кількох осіб та вплив на них соціально-економічних і політичних катаклізмів. Історико-біографічна методика сприяє наповненню тексту праці історичними постатями політичних, громадських діячів, народних депутатів, обранців місцевих рад, громадських діячів, журналістів, які були носіями владних та самоврядних повноважень, суспільних ініціатив та різних ідеологій і політичних сил.

Розуміння недосконалості попереднього методу наштовхнуло сучасних дослідників винайти більш вагомий підхід – лінгвістичний, який потребує пошуку не позатекстової реальності, а осмислення й внутрішньої текстової єдності.

Отже, використання сучасної методології та методики дослідження забезпечить більшу обґрунтованість та достовірність тверджень, результатів і висновків науково-дослідницьких праць студентів.

Література

1. Аникеев А. А. О некоторых вопросах современной методологии истории [Текст] / А. А. Аникеев // Новая и новейшая история. – 1997. – № 2. – С. 168–173.
2. Потульницький В. А. Українська та світова історична наука: рефлексії на межі століть [Текст] / В. А. Потульницький // Український історичний журнал. – 2000. – № 1. – С. 1–17.
3. Реєнт О. Криза сучасної історичної науки: методологічний і джерелознавчий аспект [Текст] / О. Реєнт // Четвертий міжнародний конгрес українців. Доповіді та повідомлення. Історія. – Частина 2. XX ст. Міжнародна асоціація українців; відп. ред С. Кульчицький, В. Даниленко. – О., К., Л., 1999. – С. 1–18.

Кравченко Владимир

Новые теоретико-методологические основы научных исследований студентов-журналистов

В статье рассмотрены новые теоретико-методологические основы научных исследований студентов-гуманитариев, которые базируются на новых оценках исторических событий, фактов, процессов. Этим обусловлены и изменения в методологии исторического познания и в теоретическом обосновании с целью обновления арсенала науки.

Ключовые слова: теоретические и методологические принципы, научные исследования, цивилизация, общество, мышление, студент.

Kravchenko Volodymyr

The new and theoretical and methodological principles of the research thinking students.

In the article deal with the new methodological principles and new methods and scientific. Analyzed of cultural specialties civilization and consequence of the processes of the further development and society, and proposed recommendation on the research thinking of students.

Keyword: theoretical and methodological principles, scientific, civilization, society, research thinking, students

УДК 378.14

Мала Юлія

ЯКІСТЬ ПРОФЕСІНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено дослідженню проблеми підготовки майбутніх фахівців, зокрема розвитку особистісних і професійно значущих якостей шляхом використання особистісно зорієнтованих технологій.

Доведено, що в підготовці фахівців не можна обмежуватися лише однією педагогічною технологією. Розкрито сутнісні характеристики інноваційних методів і технологій навчання в умовах вищої школи. Представлені авторські підходи та методичні рекомендації щодо застосування інноваційних методів і технологій у вищій школі.

Ключові слова: вища школа, особистісно зорієнтоване навчання, інноваційні педагогічні технології, розвиток особистості.

У сучасних умовах розвитку науки з швидким оновленням інформації неможливо навчити людину на усе життя. Потрібно модернізувати навчальний процес так, щоб забезпечити його пошуковий та дослідницький характер шляхом упровадження інноваційних технологій та різноманітних форм і методів навчання. Тільки за таких умов навчальна праця студента стає активною, цікавою, результативною.

Основна мета роботи викладача – навчити студента вчитися. Створити такі умови, щоб активізувати діяльність студентів за допомогою залучення їх до проектної та дослідницької діяльності, розвивати механізми самопізнання, саморегуляції, що не може не вплинути на зміну їх внутрішньої позиції. Якщо студент, спираючись на власний досвід, зможе самостійно отримувати знання, а не получати їх у готовому вигляді, то він буде прагнути аналогічно діяти й у своїй майбутній професійній діяльності. Виховання творчих спеціалістів можливе через залучення студентів до науково-дослідної роботи, яка сприяє формуванню знань, умінь та навичок, розвиває такі якості, як професіоналізм, компетентність, самостійність. В умовах сучасного розвитку суспільства відбувається зміна навчальних парадигм, перехід до нових навчальних технологій, які спрямовані на варіативність, творчу індивідуальність, особистий потенціал спеціалістів, максимально готових до практичної діяльності, здатних швидко включатися у творчі інноваційні процеси і коректувати свою професійну діяльність.

Докорінні зміни в соціальній, економічній, духовній сферах життя українського суспільства неминуче впливають на систему освіти, вносячи певні корективи та вимагаючи підвищення професіоналізму педагогів. Серед важливих вимог, які ставить суспільство до сучасного викладача, – вільна орієнтація в широкому спектрі педагогічних інновацій, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, розуміння особливостей розвитку національної та світової культури, усвідомлення ролі глобальних освітніх процесів, володіння високою педагогічною культурою, поєднання фундаментальних теоретичних знань і практичної підготовки. Усі ці вимоги інтегрує поняття „професійна компетентність педагога”, володіння якою є запорукою організації ефективного навчально-виховного процесу.

Сутність, зміст, складові та особливості формування професійної компетентності педагога розкриті в працях сучасних українських науковців, серед яких І. Бех, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Семиченко та ін. Аналіз цих праць дає підстави зробити висновок, що професійна компетентність педагога – це динамічне системне багатокомпонентне поняття, яке містить у собі різні підсистеми-компетентності, що необхідні сучасному педагогу. Усі вони, взаємопідсилюючись у процесі набуття педагогічного досвіду, визначають професіоналізм педагога. Проте, залежно від профілю коледжу, розвитку окремих із названих компетентностей приділяється особлива увага.

Зазвичай основи названих компетентностей закладаються ще в процесі професійної підготовки. Проте, як показує досвід, у коледжах непедагогічного профілю часто працюють викладачі, які не мають базової педагогічної освіти. Це значно ускладнює їхню адаптацію до педагогічної діяльності, не сприяє своєчасному й доцільному впровадженню освітніх інновацій, заважає організації науково-педагогічної діяльності, гальмує процес професійного становлення. Тому вважаємо, що для викладачів непедагогічних коледжів основою розвитку їхнього професіоналізму є саме науково-дидактична компетентність.

Теоретичним підґрунтям для розробки проблеми дидактичної компетентності є праці дидактів минулого та сучасності, в яких розкрито різні аспекти загальнодидактичної підготовки педагога (В. Бондар, В. Загвязинський, І. Колесникова, П. Підласий), формування його дидактичних умінь (В. Паламарчук, В. Чайка, А. Щербаков), застосування інноваційних технологій навчання (Н. Мальцева, О. Пехота, Л. Пироженко, А. Фасоля, Н. Якса та ін.). Проте згадані науковці досліджували переважно проблеми формування дидактичної компетентності вчителя, не надаючи особливої уваги його науково-дослідній роботі.

Для викладача коледжу мова має йти не про суто дидактичну компетентність, а про науково-дидактичну. Пояснюємо це тим, що викладачу коледжу під час організації навчального процесу та розроблення дидактичного матеріалу

потрібно постійно враховувати найновіші досягнення не лише науки, основи якої він викладає, а й педагогіки і професійної освіти. Він сам має бути педагогом-дослідником, щоб готувати фахівців не просто на замовлення сучасності, а з урахуванням майбутнього.

Досягти високого рівня професійної компетентності викладач непедагогічного коледжу зможе лише тоді, коли в її основі буде сформована належним чином науково-дидактична компетентність, як системотвірний чинник професіоналізму. Однак на практиці лише окремі викладачі коледжів займаються науково-педагогічними дослідженнями, спрямовуючи їх на вдосконалення навчально-виховного процесу з власної ініціативи. Така ситуація вже не відповідає рівню соціально-економічних вимог до професійної підготовки сучасних фахівців, які мають бути готовими до швидких змін у сфері діяльності.

Мета статті – розкрити особливості та переваги застосування інформаційних технологій на заняттях з української мови у вищій школі й методику впровадження інноваційних технологій у підготовку майбутніх фахівців.

Успіх навчання залежить не лише від правильного визначення його мети і змісту, а й від засобів досягнення цієї мети, тобто від методів навчання, які використовуються викладачем. На сучасному етапі розвитку педагогіки необхідно застосувати нові форми і методи навчання, які у свою чергу призводять до появи нових педагогічних технологій. Крім того, добір методів визначається кваліфікацією і досвідом педагога. Основне завдання кожного викладача української мови – зробити кожне заняття незабутнім і по-справжньому сучасним. Впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес дає змогу активізувати процес навчання, реалізувати ідеї розвитку навчання, підвищити темп заняття, збільшити обсяг самостійної роботи студентів.

Джоан Хьюстон стверджував: „Учні можуть вивчити майже все, якщо вони торкаються, пробують, слухають, бачать і відчувають те, що мають засвоїти”. Дійсно, 5 % інформації студенти можуть засвоїти під час розповіді педагога, 10 % – під час самостійної підготовки, 20 % – під час аудіо прослуховування чи відео демонстрації, 50 % – під час проведення дискусійних форм роботи, 90 % – під час організації ігрових форм роботи. Тому на своїх заняттях потрібно використовувати різні сучасні технології, вибір яких залежить від типу заняття, від мети, а також від інших важливих чинників.

Нові підходи у вивченні мови заохочують студентів до відповідальності за результати навчання. Студенти усвідомлюють, що успіху можна досягти тільки власною працею. Коли навчання спирається на власний досвід, джерелом знань стає сам студент, а його діяльність формує його компетентність. Постійне впро-

вадження активних методів навчання у практику роботи робить процес навчання значущим, орієнтованим на особистість студента. І дає вагомі здобутки.

Високий рівень ділового спілкування служить вирішальною умовою успішного розвитку будь-якої галузі господарства. Отже, основна мета роботи кожного викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам подолати стереотипи адміністративно-командного стилю мислення, виробивши вміння зважено аналізувати будь-які найскладніші ділові ситуації, не боятися новизни рішень, уміти навіть із негативного досвіду робити позитивні висновки, привчити їх до самостійного самоаналізу й об'єктивного оцінювання своїх дій.

У процесі вивчення української мови доцільним є використання таких інтерактивних методів колективного обговорення, як метод „мозкового штурму”, який заснований на двох важливих принципах – „не критикувати ідеї” та „з кількості народжується якість”. Саме цей метод спонукає студентів виявляти свою уяву та творчість шляхом вираження думок усіх учасників, допомагає знаходити декілька рішень щодо конкретної проблеми. Викладач пропонує учасникам висловлювати власні ідеї, при цьому не робить зауваження та не вносить корективи, а лише спонукає розвивати або змінювати ідеї інших та допомагає обирати ідеї, які представляють істину.

Метод пошуку істини за допомогою питань формує мислення студентів ставити питання по суті. Метод драматизації оцінюється вченими як активний спосіб засвоєння знань, формування мовленнєвої компетенції, адже вживання в ролі інших осіб і реалізація різних мовленнєвих реакцій на поведінку та мову оточуючих сприяє засвоєнню знань через діяльність, що, власне, є найважливішим для формування компетенції. Драматизація на заняттях з української мови реалізується у відтворенні діалогів, у конкурсах декламації, фонетичних конкурсах, у створенні лінгвістичних картинок.

Дискусію необхідно починати з постановки конкретного дискусійного питання, висловлювання не мають виходити за межі обговорюваної теми. Щоб дискусія була відвертою й демократичною, необхідно створити атмосферу довіри та взаємоповаги. Також потрібно пам'ятати, що слід критикувати ідеї, а не осіб, які їх висловлюють. Групова дискусія дозволяє розглянути протилежні позиції і тим самим допомогти учасникам побачити різні аспекти проблеми, зменшити їх опір новій інформації. Якщо розв'язок ініційований групою, то він є логічним наслідком дискусії, підтриманий усіма присутніми, його значення зростає, оскільки він перетворюється на групову норму.

Метод „Прес” найчастіше застосовується під час обговорення дискусійних питань, у яких необхідно чітко зайняти свою позицію, довести свою точку зору. Технологія „Обери позицію” використовується на початку заняття для того, щоб

показати студентам різноманітність поглядів на ту чи іншу проблему: за і проти. Технологія „Зміни позицію” дозволяє зайняти позицію іншої людини і розвиває навички аргументації, активного слухання. „Безперервна шкала думок” розвиває у студентів навички самостійного вирішення проблем, вдосконалення вмінь аргументувати свої думки. Досить часто на заняттях української мови використовується технологія „Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу”. Учасниками цієї технології є всі студенти групи. Її мета – набуття студентами навичок публічних виступів, дискутувань, відстоювання власної позиції, формування громадянської позиції. Ця технологія дає змогу залучити всіх студентів групи до участі, контролювати перебіг дискусії, оцінювати участь кожного. Технологія „Дебати” використовується лише тоді, коли студенти добре вміють працювати у групах, знають технології вирішення проблем.

Робота у групах – це одна із найпопулярніших стратегій на заняттях з української мови, оскільки дає можливість усім студентам брати участь у роботі, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування, зокрема розвивати вміння активно слухати, виробляти загальну думку.

Метод проектів також передбачає роботу в групах, але тут обов’язковою є добровільність формування груп, адже всі її члени мають працювати на спільний результат. Оцінюючи діяльність таких груп, можна стверджувати, що групова робота спрямована на вироблення в студентів упевненості у своїх силах; навичок самостійної роботи і роботи в команді; набуття досвіду колективної роботи і партнерських відносин; розвитку почуття відповідальності за власну роботу й роботу команди. Близьке спілкування і постійна взаємодія дозволяє студентам також розвивати свої комунікативні здібності і виявляти етичні цінності, що мають істинне значення для їх майбутньої професійної діяльності.

Використовуючи дослідницько-проектні методи навчання, можна переконатись, що студенти краще почали аналізувати, зіставляти, виділяти головне, вміло застосовувати набуті навички на практиці, набули комунікативних навичок. Підвищується інтерес до знань, зростає самоповага. Перед студентами постає завдання не пасивно сприймати матеріал, а оволодівати методикою засвоєння інформації. Студент стає активним учасником процесу пізнання. Ідеться про розвиток креативно-інтелектуальних здібностей студентів, їх інтересу до вивчення української мови, до досягнення вершин української культури й мистецтва слова; формування усвідомленого ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної і культурної цінності; необхідність знати сучасну українську мову й досконало нею володіти в усіх сферах суспільного життя; готовність до адекватного вибору й отримання професійної освіти; формування мовних компетенцій, тобто системних знань про мову як засіб вираження думок і

почуттів людини, практичних навичок володіння культурою мови; вироблення мовного смаку шляхом розширення філологічного світогляду, вміння використовувати набуті знання під час роботи з мовним матеріалом. Як бачимо, всі ці завдання спрямовані на формування мовної особистості.

Сучасний навчальний процес у вищій школі покликаний залучати такі методи навчання, які, активізуючи розумову і практичну діяльність кожного студента, не лише формують його професійний тезаурус, а й стимулюють розвиток таких особистісних якостей, що забезпечуватимуть подальше зростання майбутнього спеціаліста в плані оволодіння ним способами самовдосконалення, саморегуляції, позитивного самовираження й міжособистісного спілкування та взаємодії в суспільному житті.

Продемонструвати професійну майстерність і підвищити процес навчання на новий рівень зможе лише той педагог, який володіє глибокими знаннями з предмету, має широкий кругозір і здібний бачити перспективу своєї професійної діяльності. Досвід показує, що традиційна форма роботи студентів на лекції – пасивне слухання – вже перестала бути ефективною. Але потрібно пам'ятати, що використання інформаційних технологій у навчальному процесі на заняттях з української мови не повинні замінити традиційні методи і прийоми навчання.

Викладачу коледжу під час організації навчального процесу та розроблення дидактичного матеріалу потрібно постійно враховувати найновіші досягнення не лише науки, основи якої він викладає, а й педагогіки та професійної освіти. Він сам має бути педагогом-дослідником, щоб готувати фахівців не просто на замовлення сучасності, а й з урахуванням майбутнього.

З постійним розширенням сфери функціонування української мови у суспільстві перед вищою школою постає проблема підготовки фахівців, професійна зрілість яких визначається не тільки рівнем професійних знань, а й умінням здійснювати науково-виробниче і службове спілкування, доцільно й ефективно використовуючи ресурси рідної мови, керуючись у мовній поведінці виробленими суспільством правилами мовного етикету.

Орієнтація навчання на особистість передбачає створення умов для оптимального поєднання традиційних, перевірених часом принципів дидактики, таких як науковість, доступність, зв'язок теорії з практикою, з інноваційними підходами особистісно зорієнтованого навчання.

Будь-який мовленнєвий акт можемо розглядати як вид літературно-творчої діяльності, тому завдання, спрямовані на розвиток образного мислення, є органічною частиною занять з української мови. Для того, щоб створити якісне висловлювання, а тим більше текст, стильовий різновид якого задається обставинами спілкування, потрібно не тільки знати теорію мови й мати певний лек-

сичний запас, необхідно вміти розрізняти нюанси значення слів, відчувати особливості слововживання. Одним з ефективних, на наш погляд, видів роботи є комплексний аналіз фахового тексту. Виконуючи запропонований аналіз, студент творить власний текст, що сприяє виробленню й закріпленню навичок логічної побудови мікротекстів, вмінню встановлювати логіко-змістові зв'язки між комунікативною метою висловлювання і мовними засобами її досягнення (на рівні лексичному, морфологічному, синтаксичному).

У системі практичних завдань, спрямованих на формування комунікативних умінь і навичок студентів, необхідно враховувати функціонально-прагматичний і психологічний аспекти комунікації. Навчально-тренувальні вправи у поєднанні з завданнями творчого характеру сприяють осмисленню й запам'ятовуванню теоретичного матеріалу, активізують пізнавальну діяльність студентів, формують навички, необхідні для подальшого підвищення рівня мовленнєвої майстерності. Опановуючи курс української мови, студенти вчаться вільно орієнтуватись у словниковому фонді української мови, ефективно використовувати її багатства у професійній діяльності, розширюючи межі функціонування рідної мови в сучасному українському суспільстві.

Отже, процес формування комунікативної компетенції студентів передбачає виконання таких завдань: врахування і вдосконалення лінгвістичних і соціально-психологічних знань і навичок студентів, їхнього комунікативного досвіду; комплексне формування мовної і соціокультурної компетенції у складі власне комунікативної компетенції; розвиток умінь і навичок дотримання доцільності у використанні мовних норм, зокрема, їх варіантів; прищеплення студентам умінь орієнтуватися у виборі правильної комунікативної поведінки у суспільстві залежно від конкретної мовленнєвої ситуації. Зазначимо, що мовна особистість формується на основі рідної мови, а розвивається, розширює свої мовно-культурні обрії шляхом засвоєння інших мов.

Здатність викладача розкрити індивідуальні особливості студентів з метою подальшого сприяння їх розвитку розвивається, як показало наше дослідження, за таких умов: розуміння викладачем необхідності впровадження інноваційних методів і технологій навчання; бажання і знання викладачем особливостей їх упровадження; постійна робота над самоосвітою і самовдосконаленням дисциплін, які викладає; неперервний розвиток науково-методичної компетентності, що передбачає розширення і синтез знань із найновіших досягнень філософії, педагогіки, психології.

Новітні технології можуть бути інструментом становлення свідомості відповідальних громадян, які мають спільні суспільні цінності з іншими розвиненими країнами світу, що складають основу світових взаємовідносин та мають

значний вплив на міжнародному рівні. Під час застосування інноваційних технологій у процесі вивчення української мови у майбутніх фахівців формуються уміння і навички аналізувати, співпрацювати, виявляти проблемні питання, вирішувати їх, розвиваються комунікативні вміння й навички.

Література

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Кадемія М. Ю. Інтерактивні засоби навчання: навчально-методичний посібник / М. Ю. Кадемія, О. А. Сисоєва. – Вінниця, 2010. – 217 с.
4. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – К., 2002. – Вип. 4. – С. 69–80.
5. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология / Е. И. Скафа. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
6. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / за ред. О. І. Пометун. – К., 2004. – 192 с.

Малая Юлия

Качество профессиональной подготовки будущих специалистов на занятиях по украинскому языку в высшей школе

Статья посвящена исследованию проблемы подготовки будущих специалистов, в частности развития личностных и профессионально значимых качеств путем использования личностно ориентированных технологий.

Доказано, что в подготовке специалистов нельзя ограничиваться только одной педагогической технологией. Раскрыты существенные характеристики инновационных методов и технологий обучения в условиях высшей школы. Представлены авторские подходы и методические рекомендации по использованию инновационных методов и технологий в высшей школе.

Ключевые слова: высшая школа, личностно ориентированное обучение, инновационные педагогические технологии, развитие личности.

Mala Yuliia

The quality of training of future specialists in the classroom for ucrania language in high school

The article is devoted to the problem of preparation future specialist, specifically to development of personal and professional-meaningful qualities by the use of the person-orientated technologies.

It is proved that it is impossible to be limited to only one pedagogical technology in preparation specialists. Essence descriptions of technology of person-orientated studying are defined in the conditions of higher school. The author's approaches of adopted person-studying technologies, diagnostic methods, methodical recommendations to realization of person-orientated studying technologies in higher school are presented.

Key words: higher school, person-oriented studies, pedagogical technologies, development of personality.

УДК 81'367.4=161.2

Сидоренко Вікторія

ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА ЗАСАДАХ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПІДХОДІВ

Стаття присвячена розробленню теоретико-методологічних засад навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів відповідно до інноваційних суспільних та освітніх викликів. Описано етапи навчання синтаксису й пунктуації української мови в загальноосвітній середній школі. Схарактеризовано інноваційні підходи до формування синтаксичної й пунктуаційної компетентностей учнів 8–9 класів. Конкретизовано лінгводидактичні принципи, форми і прийоми навчання українського синтаксису й пунктуації на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів. Уточнено зміст понять „синтаксична компетентність”, „пунктуаційна компетентність”.

Ключові слова: неперервна мовна освіта, комунікативний синтаксис, синтаксична компетентність, пунктуаційна компетентність, інноваційна методика навчання синтаксису й пунктуації, етапи навчання синтаксису, сенситивність, компетентнісний підхід, особистісно зорієнтований підхід, діяльнісний підхід, акме-синергетичний підхід, діяльнісний результат неперервної мовної освіти.

Синтаксис української літературної мови – багате надбання загальнонародної української культури.

О. П. Садовнікова

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти компетентність визначається як набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Під час навчання української мови у 8–9 класах відбувається актуалізація пропедевтичних знань учнів із синтаксису й пунктуації, систематичне опрацювання нових теоретичних відомостей, зокрема комунікативного й стилістичного аспектів синтаксису, та формування на цій основі синтаксичної й пунктуаційної компетентностей, які включають відповідні синтаксичні й пунктуаційні вміння, навички, досвід, цінності й ставлення школярів. Оволодіння синтаксичним рівнем мовної системи відбивається на якості комунікативних

умінь і навичок учнів та безпосередньо впливає на формування національно-мовної особистості в умовах неперервної мовної освіти.

В організації неперервної мовної освіти *синтаксис має вершинний характер*, підпорядковуючись визначальним функціям мови – комунікативній і когнітивній. Реалізація комунікативного, соціально-перцептивного та інтерактивного аспектів професійно-педагогічного спілкування, передача потрібної для суб'єкт-суб'єктної діалогічної (полілогічної) взаємодії інформації залежить не тільки від активного словникового запасу мовця, але й від опанування синтаксичної будови мови як засобу спілкування, від оволодіння закономірностями сполучуваності слів і побудови речень, виражальними можливостями різних синтаксичних структур та вміння комунікативно доцільно користуватися ними в різних мовленнєвих ситуаціях. У синтаксичному ярусі мовної системи (реченні як найменшій комунікативній одиниці) знаходять найповніше вираження всі мовні одиниці інших рівнів, зокрема фонетичного, словотвірного, семантичного, морфологічного, стилістичного, набувають функціональної довершеності й логічної оцінки засоби мови і мовлення.

Синтаксичну компетентність витлумачуємо як основну предметну компетентність у системі мовних знань, умінь і навичок, необхідних школярам у різних ситуаціях комунікативного дискурсу, що передбачає їхню здатність користуватися усною й писемною літературною мовою, послуговуватися необхідним арсеналом синтаксичних мовних одиниць різних структурних рівнів (словосполучення, речення, текст, складне синтаксичне ціле), синтаксичних конструкцій певних видів і сполучних засобів (сполучникові, безсполучникові, складносурядні, складнопідрядні, складні речення з різними видами зв'язку та ін.) з урахуванням функціонально-стильових різновидів мовлення відповідно до теми, мети, ситуації спілкування, провідних жанрів комунікації тощо. У 8–9 класах український синтаксис вивчається паралельно з пунктуацією, тому учні засвоюють відповідні пунктограми, вчать пояснювати розділові знаки в різних синтаксичних конструкціях. Тому синтаксична компетентність безпосередньо пов'язана з пунктуаційною. **Пунктуаційна компетентність** – це предметна компетентність учнів у системі мовних знань, умінь і навичок, що передбачає вміння школярів інтонаційно оформлювати усне мовлення на письмі, є важливим складником їхньої правописної грамотності.

За використання *кластерного аналізу компетентностей і компетенцій* у їх ієрархічному взаємозв'язку й взаємозумовленості синтаксичну компетентність коректніше розглядати як складник мовної, а пунктуаційну – мовної і мовленнєвої компетентностей. Отже, вивчення синтаксису й пунктуації створює умови для засвоєння норм сучасної української літературної мови, розвитку логічного мислення й мовлення учнів, формування пунктуаційної грамотності та навичок

виразного читання; саме синтаксис допомагає зрозуміти комунікативну функцію мови й шляхи її здійснення [8].

Отже, актуальність окресленої в науковій розвідці проблеми детермінована об'єктивними потребами створення науково вмотивованих лінгводидактичних засад формування синтаксичної й пунктуаційної компетентностей учнів 8–9 класів у системі неперервної мовної освіти; вироблення конкретного методичного інструментарію та його застосування в освітньому процесі; добору новітніх освітніх технологій, методів і прийомів навчання, форм навчання синтаксису й пунктуації української мови.

Для нашого дослідження важливе значення мають концептуальні підходи, методологічні й методичні засади модернізації системи неперервної мовної освіти з урахуванням національних і світових тенденцій, обґрунтовані в працях О. М. Біляєва, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіної, С. О. Карамана, Л. І. Мацько, Т. Г. Окуневич, М. І. Пентиліук, О. М. Семеног та ін.; наукові пошуки вчених у напрямі розроблення інноваційних освітніх підходів, технологій, форм і методів навчання української мови (Бондаренко Н. В., Дженджеро О. Л., Дідук-Ступ'як Г. І., Кучерук О. А., Новосьолова В. І., Остапенко Н. М., Шелехова Г. Т., Ярмолюк А. В. та ін.). Теоретичні засади навчання синтаксису й пунктуації на різних етапах неперервної мовної освіти обґрунтовано в наукових дослідженнях таких лінгводидактів, як Т. В. Аржанцева, О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, Н. М. Дика, Л. Т. Григорян, С. І. Єрмоленко, Н. Л. Іваницька, Н. П. Ковальчук, І. О. Кухарчук, В. Я. Мельничайко, В. П. Озерська, К. М. Плиско, Р. О. Христіанінова та ін. У науково-методичних працях і монографічних розвідках О. М. Горошкіної, С. О. Карамана розроблено нестандартні підходи до навчання синтаксису в профільній школі.

Дослідженню синтаксичної будови мови з погляду її комунікативного призначення присвячено наукові праці представників вітчизняного й російського мовознавства, зокрема В. В. Бабайцевої, В. А. Белошапкової, Л. А. Булаховського, В. В. Виноградова, І. Р. Вихованця, В. Г. Войцехівської, В. Д. Горяного, А. П. Загнітка, Г. О. Золотової, М. Г. Кишенька, М. Ф. Кобилянської, Є. В. Кротеви́ча, Б. М. Кулика, О. С. Мельни́чука, Д. М. Овся́нико-Куликовського, О. М. Пешковського, О. О. Потебні, М. М. Прокоповича, О. Б. Сиротиніної, О. С. Скобликової, М. А. Шапіро, Н. Ю. Шведової, Л. Ю. Шевченко та ін. Психолінгвістичний аспект вивчення мовних явищ вияскравлювали Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Ю. М. Лотман, С. Л. Рубінштейн, Л. В. Щерба, Л. В. Якубінський та ін. Питання формування елітарного типу національно-мовної (культуромовної, лінгвокультурної, мовно-риторичної) особистості порушено в наукових розвідках В. В. Воробйова, О. П. Глазової,

Н. Б. Голуб, Ю. М. Караулова, Л. І. Мацько, К. І. Мізіна, Н. М. Остапенко, М. І. Пентилюк, Т. В. Симоненко, О. Б. Сиротиніної, В. М. Руденко та ін.

Сучасними лінгводидактами розроблено авторські методики навчання певних аспектів синтаксису й пунктуації на різних етапах неперервної мовної освіти, зокрема методика формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів на завершальному етапі вивчення синтаксису, побудована на засадах комунікативно-діяльнісного й функціонально-стилістичного підходів (Омельчук С. А.); методика випереджувального навчання синтаксису російської мови учнів 5-х класів загальноосвітніх шкіл з російською мовою навчання (Аржанцева Т. В.); методика реалізації функціонально-комунікативного підходу в процесі вивчення простого речення (Одайник С. М.); методика вивчення простого речення в шкільному курсі української мови (Христіанінова Р. О.); методика формування пунктуаційних навичок в учнів основної школи (Ковальчук Н. П.); методика вивчення простого ускладненого речення на філологічних факультетах у педагогічних навчальних закладах (Єрмоленко С. І.); методика навчання простого речення в основній школі (на матеріалі російської мови у порівнянні з англійською мовою) (Цоброва І. А.); методика навчання української мови в педагогічному училищі (Чабайовська М. І.); методика формування комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення синтаксису (Столяр З. В.); методика вивчення синтаксису в мовній освіті вчителів української мови і літератури на засадах комунікативно-діяльнісного підходу (Кухарчук І. О.) тощо.

Аналіз науково-педагогічних і лінгводидактичних джерел засвідчує відсутність фундаментальних досліджень, у яких було б обґрунтовано теоретичні й лінгводидактичні засади навчання учнів 8–9 класів синтаксису й пунктуації української мови в умовах оновленої освітньої парадигми. Як показує наш педагогічний досвід, а також результати перманентного моніторингу вчителів-словесників і школярів (анкетування, діагностування, письмові творчі роботи, результати констатувальний зрізів та ін.), усні висловлювання учнів 8–9 класів свідчать про недосконалість синтаксичної будови їхнього мовлення, існування порушень синтаксичної структури речень, значну кількість типових пунктуаційних помилок у письмових роботах тощо. У цьому вбачаємо декілька причин. По-перше, у шкільному курсі навчання української мови відсутні наступність і перспективність при вивченні синтаксичних тем, неповною мірою реалізується на практиці принцип внутрішньорівневих зв'язків між синтаксисом і пунктуацією, іншими структурними рівнями мовної системи; по-друге, за відведений шкільною програмою час для систематичного вивчення синтаксису сталі синтаксичні й пунктуаційні вміння й навички в учнів не встигають сформуватися; по-третє, для ознайомлення учнів 8–9 класів із комунікативним і стилістичним

асpekтами синтаксису дидактичний інструментарій, зокрема підбір методів і форм навчально-виховного процесу, методичних засобів, організаційних форм (діагностика, планування, регламент, корекція та ін.), не завжди відповідає особливостям їх сенситивного періоду (підлітковий); по-четверте, не враховується вплив інтерференційних процесів, коли синтаксичні конструкції української і російської мов оформлені різними граматичними засобами, певне мовне явище наявне в одній мові й відсутнє в іншій; по-п'яте, неготовність чи невміння вчителя-мовника до системного використання компетентнісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів, інноваційних технологій, методів і прийомів, які забезпечують **діяльнісний результат неперервної мовної освіти** тощо.

Отже, актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями в розвитку освітології, педагогіки і психології, лінгвістики, акмелінгвістики та лінгводидактики; модернізацією шкільної мовної освіти на принципах неперервності, гуманізації, випереджувальності, мережовості, варіативності, мобільності, прогностичності, відкритості, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання і виховання; суперечністю між сучасними освітніми підходами до навчання синтаксису й пунктуації української мови в загальноосвітній середній школі та недостатнім рівнем сформованості в учнів теоретичних знань, необхідних умінь і навичок роботи із синтаксичним матеріалом; недостатньою розробленістю цієї проблеми, яка досі не була об'єктом спеціального вивчення й ґрунтового аналізу. Це спонукає до **розроблення інноваційної методики навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8-9 класів** на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів, з урахуванням національних надбань світового значення та усталених європейських традицій, яка орієнтована на підготовку національно-мовної особистості, компетентного учня-комуніканта, життєспроможного й життєздатного в умовах глобалізаційних викликів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні змісту, лінгводидактичних принципів, форм і прийомів навчання учнів 8–9 класів синтаксису й пунктуації української мови на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів.

Відповідно до поставленої мети основні завдання наукової розвідки окреслюємо таким чином: 1) проаналізувати стан досліджуваної проблеми на різних етапах розвитку неперервної мовної освіти; 2) виявити типові помилки, проблеми й труднощі в процесі навчання учнів 8–9 класів синтаксису й пунктуації української мови, з'ясувати причини їх виникнення; 3) описати етапи навчання синтаксису й пунктуації української мови в загальноосвітній середній школі; 4) схарактеризувати інноваційні підходи до формування синтаксичної й пунк-

туаційної компетентностей учнів 8–9 класів, вироблення синтаксичних умінь і навичок; 5) висвітлити лінгводидактичні принципи, форми і прийоми, що забезпечують навчання учнів 8–9 класів українського синтаксису й пунктуації на засадах інноваційних підходів; 6) уточнити зміст понять „синтаксична компетентність”, „пунктуаційна компетентність”.

Український синтаксис і пунктуація мають свою тривалу історію становлення й формування. Представники філософської школи епохи еллінізму – стоїки – упровадили термін „синтаксис” ще в III ст. до н. е., основним завданням якого вважали вивчення логічного змісту висловлень. Термін „синтаксис” (від гр. *syntaxis* – військовий лад, побудова, поєднання, порядок) використовується у двох основних значеннях: 1) об’єкт вивчення (синтаксис української мови); 2) розділ науки про мову (синтаксис як наука). **Синтаксис української мови** – це синтаксична будова мови, сукупність синтаксичних одиниць (словосполучення, просте речення, складне речення, висловлення) та правил, які регулюють творення й функціонування синтаксичних одиниць. **Синтаксис як наука** – це розділ граматики, що вивчає синтаксичну будову української мови, форму і зміст синтаксичних одиниць, правила їх функціонування. Термін уживається також у більш вузьких, спеціальних значеннях, зокрема: а) синтаксичні властивості окремих одиниць, тобто їх синтаксичні характеристики, синтаксичні можливості, наприклад, синтаксис словосполучення, синтаксис простого речення, синтаксис складного речення, синтаксис тексту; б) синтаксичні особливості функціональних стилів сучасної української літературної мови (синтаксис наукового стилю, публіцистичного, офіційно-ділового, художнього та ін.); в) індивідуальне явище – синтаксис мови письменника, синтаксичні особливості, характерні для творів того чи іншого письменника, поета, наприклад, синтаксис Т. Г. Шевченка, синтаксис Л. В. Костенко тощо. Предметом українського синтаксису в сучасному мовознавстві є система синтаксичних одиниць, їх формально-граматична і семантична структура, синтаксичні зв’язки (предикативний, сурядний, підрядний), формальні способи вияву синтаксичних зв’язків (координація, керування, узгодження, прилягання) і семантики-синтаксичні відношення (наприклад, у складносурядному реченні – єднальні, протиставні, розділові, у складнопідрядному – часові, причинові, умовні, допустові та ін.).

Українська пунктуація почала формуватися з виникненням книгодрукування у XVI ст. Під **пунктуацією** (від лат. *punctuation, pinctum* – крапка) переважно розуміють систему загальноприйнятих правил про вживання на письмі розділових знаків, які служать для членування писемного мовлення (зокрема тексту) відповідно до його синтаксичних, смислових або інтонаційних особливостей. В українських академічних граматиках, окремих шкільних підручниках пунктуацію здебільшого відносять до правописних норм, залишаючи її вивчення поза

граматикою. Проте багато мовознавців, зокрема В. В. Бабайцева, Н. С. Валгіна, А. П. Загнітко, А. П. Медушевський, К. Ф. Шульжук та ін. розглядають пунктуацію в розділі „Синтаксис”, уважаючи розділові знаки репрезентантами певних типів смислових, структурних і ритміко-мелодійних малюнків. Пунктуацію вивчають у трьох аспектах: 1) система загальнообов’язкових графічних позаалфавітних знаків, призначених для графічної організації й членування писемного тексту; 2) сукупність правил, кодифікувальних норм пунктуаційного оформлення писемного тексту; 3) розділ мовознавства, який вивчає закономірності системи пунктуаційних знаків, їх функції і норми вжитку; досліджує особливості пунктуації як цілісної системи [3, с. 119]. У шкільному курсі навчання української мови усталена пунктуаційна система, усе багатство розділових знаків вичерпно розкривається й засвоюється учнями саме під час вивчення синтаксису, ґрунтовного й виваженого аналізу синтаксичних одиниць. *Пунктуація допомагає учню-читачу розуміти зміст написаного, сприймати виражені в тексті значення й відтінки, а тому, хто пише (пишучому), – передавати певні значення й відтінки, які він вкладає у своє писемне висловлення, виділяти той чи інший реченнєвий компонент.*

У різні періоди розвитку лінгводидактики представники наукових поглядів (широкий і вузький) і підходів (граматичний, функціональний, комунікативний, стилістичний) неоднаково визначають, усвідомлюють і потрактовують мету і завдання навчання учнів українського синтаксису й пунктуації, підбір освітніх підходів, форм, методів і принципів навчання. Це спричинено **об’єктивними** (специфіка будови мови, природа синтаксичних одиниць, особливості їх функціонування, взаємовідношення між формально-синтаксичним, семантико-синтаксичним, власне-семантичним та комунікативним аспектами цих одиниць та ін.) і **суб’єктивними чинниками** (усвідомлення важливості дослідження синтаксичних одиниць, традиції історичного розвитку українського синтаксису та ін.). Сучасні наукові концепції – граматична, функціональна, комунікативна, стилістична – розрізняються переліком синтаксичних одиниць, кваліфікацією синтаксичних зв’язків і семантико-синтаксичних відношень.

Традиційна методика навчання синтаксису в загальноосвітній середній школі ґрунтувалася на системно-описовому принципі, за якого синтаксичні одиниці висвітлювались як формальна система. Проте вивчення синтаксичних явищ на рівні синтаксичного розбору окремого речення, аналізу текстів, складання речень за схемами тощо не дає можливості вивчати синтаксичну будову української мови як динамічну систему, досліджувати функціонування синтаксичних одиниць у різних мовленнєвих актах, комунікативно доцільно користуватися синтаксичними засобами.

Сучасний шкільний курс навчання синтаксису й пунктуації української мови має бути **комунікативно спрямованим** (*комунікативний синтаксис*) і зорієнтованим передусім на формування в учнів умінь і навичок вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами мови в усіх видах мовленнєвої діяльності. О. Б. Курило в лінгводидактичному дослідженні „Уваги до сучасної української літературної мови” (1925) зазначає, що „складня мови (синтаксис мови – *пояснення наше* – С. В.) пов’язана з уявами, з асоціацією уяв, що багатьма своїми фактами йшли в процесі свого творення відмінним для кожного народу шляхом, залежно від різних умов його минулого в найширшому розумінні” [6, с. 20]. Тому треба **донести до учнів специфіку організації синтаксичного рівня системи української мови**, зокрема особливості побудови синтаксичних конструкцій української мови порівняно з іншими мовами, структурно-семантичні характеристики синтаксичних категорій, правила інтонавання різних типів речень та використання їх у мовленні для ефективного здійснення комунікативного наміру тощо.

Методикою навчання української мови передбачено **шість етапів навчання синтаксису в загальноосвітній середній школі**, зокрема:

- практичне ознайомлення із синтаксичними одиницями в початковій школі (види речень за метою висловлювання, головні і другорядні члени речення, засоби зв’язку слів у реченні, однорідні члени речення тощо);
- пропедевтичне вивчення основних понять синтаксису й пунктуації (5 клас);
- навчання синтаксису під час опанування морфології, що дає можливість підготувати учнів до засвоєння систематичного курсу синтаксису (6–7 класи) – **морфологічний і семантичний аспекти синтаксису**;
- систематичний курс навчання синтаксису (8–9 класи) – **комунікативний і стилістичний аспекти синтаксису**;
- удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів старшої школи на основі узагальнення й систематизації відомостей про синтаксис української мови (10–11 класи).

Основною лінгводидактичною ідеєю шкільної практики є навчання морфології на синтаксичній основі. У процесі навчання синтаксису в 6–7 класах звертається увага на морфологічні й лексико-морфологічні властивості синтаксичних одиниць. Під час вивчення морфологічних категорій обов’язково враховуються їх синтаксичні ознаки, що зумовлюються певними морфологічними властивостями. Ще академік В. В. Виноградов (1895–1969), розглядаючи зв’язок морфології й синтаксису як розділів граматики, слушно зазначав: „Нема нічого в

морфології, чого нема чи раніше не було в синтаксисі... Морфологічні форми – це відстояні синтаксичні форми”.

У 8–9 класах відбувається актуалізація пропедевтичних знань із синтаксису й пунктуації, систематичне опрацювання нових теоретичних відомостей та формування в учнів на цій основі синтаксичної й пунктуаційної компетентностей, що включають такі синтаксичні й пунктуаційні вміння й навички: виділяти словосполучення в реченні; знаходити в словосполученні головне й залежне слово; розрізняти словосполучення й речення; складати словосполучення за заданими схемами; добирати різні за будовою словосполучення для вираження того самого смислу; розрізняти прості і складні речення, види речень за метою висловлювання, за емоційним забарвленням, за будовою; визначати члени речення, звертання, вставні слова, відокремлені члени речення; правильно й доречно використовувати в мовленні різні види простих і складних речень; здійснювати синтаксичний розбір словосполучень і речень; визначати пряму й непряму мову; правильно інтонувати речення та їх складові частини тощо. У класах (школах) із поглибленим вивченням української мови посилюється увага до функціонального аспекту синтаксису, що передбачає вивчення функціональних властивостей синтаксичних одиниць у текстах різних функціональних стилів, типів і жанрів мовлення.

Важливо, щоб учні 8–9 класів свідомо опанували синтаксичну будову сучасної української літературної мови як ефективний засіб спілкування, розуміли закономірності функціонування синтаксичних конструкцій, особливості їх використання в певній мовленнєвій ситуації відповідно до завдань комунікативного дискурсу, тобто вміли орієнтуватися на важливу в даний момент інформацію (зокрема під час навчального діалогу, відповіді, бесіди, дискусії, дебатів, диспуту, попередження, зауваження, поради, пропозиції тощо), яка становить сутність відповідної комунікації й задля повідомлення якої ця комунікація має відбутися, інтонувати речення різних видів, беручи до уваги й логічний наголос для передачі різних змістових та емоційних відтінків значення. У цьому процесі важливе значення має послідовне **урізнюманітнення граматичної будови мовлення учнів** на рівні слова, словосполучення й різних видів речення (за метою висловлювання, емоційним забарвленням, характером граматичної основи, кількістю граматичних основ, зокрема просте, складносурядне, складнопідрядне, безсполучникове, складне речення з різними видами зв’язку та ін.). Адже цікавим є той співрозмовник, який послуговується не одноманітними структурами, а може варіювати синтаксичні конструкції залежно від завдань комунікації, пунктуаційно грамотно оформлювати діалогічні й монологічні висловлювання тощо. Володіння арсеналом синтаксичних конструкцій допомагає зробити мовлення

правильним у функціонально-граматичному відношенні, точним – у смисло-вому й виразним в естетичному.

Навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів має відбуватися в **лінгводидактичній системі**, що характеризується певною метою і завданнями, відповідними організаційними, психолого-педагогічними, науково-методичними, лінгводидактичними умовами, суб'єктивними й об'єктивними акмеологічними чинниками, ґрунтується на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів, основоположних лінгводидактичних і методичних принципах, методах і прийомах навчання, формах організації навчально-виховного процесу, реалізується поетапно протягом усього життя.

Методологічними засадами навчання учнів 8–9 класів синтаксису й пунктуації української мови є компетентнісний, особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи, що уможливають організацію диференційованого, гуманістично спрямованого, акме-синергетичного навчально-виховного процесу, формування національно-мовної особистості за індивідуальною освітньою траєкторією, здійснення науково-методичного забезпечення неперервної мовної освіти з урахуванням національних надбань світового значення та усталених європейських традицій.

У психолого-педагогічних, акмеологічних і лінгводидактичних дослідженнях залежно від контексту вивчення й авторського погляду натрапляємо на різну інтерпретаційну парадигму поняття „підхід”, пор.:

- методологічна орієнтація вчителя, що спонукає його до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності (Селевко К. Г. [10, с. 69]);

- поняття більш загального порядку – реалізується у вигляді системи методів навчання. Підхід визначає стратегію навчання, а метод – його тактику (Капітонова Т. І., Щукін А. М. [5, с. 34]);

- а) світоглядна категорія, у якій відображаються соціальні настанови суб'єктів навчання; б) глобальна й системна організація й самоорганізація освітнього процесу, до складу якої входять усі його компоненти; в) підхід як категорія ширший, ніж поняття стратегія навчання – він містить її в собі, визначаючи методи, форми, прийоми (Зимня І. О. [4, с. 97]);

- комплекс основних вихідних настанов, що включає певне першочергове уявлення про досліджуваний об'єкт, а також зумовлені значною мірою цим уявленням стратегію, тактику й засоби вирішення (Сидоренко В. В. [11, с. 54]).

Немає однозначності й щодо виділення кількісного складу освітніх підходів у навчально-виховному процесі: (пор.: Селевко К. Г. (валеологічний, гуманістичний, інтегральний, культурологічний, пошуковий, дослідницький,

ситуативний, ціннісний та ін.); Горошкіна О. М., Кузьмішина О. С., Нікітіна А. В. (психологічний, особистісний, психолінгвістичний, загальнодидактичний, системно-лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, етнокультурологічний та ін.); Кучерук О. А. (особистісно орієнтований, когнітивний, комунікативний, креативний та ін.); Ковальчук Н. П. (системно-мовний, комунікативно-діяльнісний, функціональний, текстоцентричний, проблемний); Кухарчук І. О. (системно-описовий, комунікативно-діяльнісний) та ін. Спостерігаємо відмінності щодо виділення й тлумачення підходів у попередній та новій редакції Державного стандарту, що зреалізовані в освітній галузі „Мови і літератури” і відображені в результативних складниках змісту базової і повної загальної середньої освіти, зокрема в Державному стандарті (2004) конкретизовано особистісно зорієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний підходи, у Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (2011) – особистісно зорієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи.

Відповідно до оновленої нормативно-правової бази неперервної мовної освіти (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (освітня галузь „Мови і літератури”), Концепція мовної освіти в Україні, навчальні програми з української мови, Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, Концепція профільного навчання у старшій школі та ін.) навчання учнів 8–9 класів синтаксису й пунктуації української мови має поєднувати інноваційні освітні підходи в їх нерозривному взаємозв’язку й взаємозумовленості, зокрема **компетентнісний** (формування ключових, предметних і міжпредметних компетентностей як загальної здатності, що ґрунтується на знаннях, досвіді й цінностях особистості), **особистісно зорієнтований** (забезпечення оптимальних умов для різнобічного мовного й мовленнєвого розвитку кожного учня, його самобутності, самоцінності; сприяння культурній ідентифікації дитини та ін.), **діяльнісний** (перехід від асоціативної, статичної моделі знань до динамічно структурованої системи розумових дій; удосконалення видів мовленнєвої діяльності школярів через аудіювання, читання, говоріння, письмо; формування когнітивних стратегій тощо). У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти обґрунтовано концептуальні засади інноваційних освітніх підходів, зокрема особистісно зорієнтований підхід до навчання забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів; компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей; діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокуль-

турного та природного середовища. Такий взаємозв'язок і взаємозумовленість підходів обґрунтовуємо дитиноцентрованою й екзистенціональною спрямованістю освіти ХХІ ст., яка передбачає формування духовно розвиненої, креативної особистості з високою гуманітарною культурою, гуманістичним світоглядом, моральними цінностями й творчим мисленням, активною громадянською позицією тощо.

Сучасні лінгводидакти (Горошкіна О. М., Кузьмішина О. С., Мордовцева Н. В., Нікітіна А. В., Попова Л. О., Студенікіна В. П.) до окреслених вище підходів зараховують також *психолінгвістичний підхід*, що передбачає врахування в освітній меті, змісті, формах і методах навчання тих психологічних чинників, які забезпечують високий рівень володіння українською мовою; *загальнодидактичний підхід*, що вміщує загальнодидактичні принципи, які виступають фундаментом для методики; *системно-лінгвістичний підхід*, що зумовлює вивчення та усвідомлення мови як системи мовних одиниць, яка складається з мовних рівнів, опанування змісту й структурної організації матеріалу з метою комплексного засвоєння теоретико-практичної бази знань, що, у свою чергу, передбачає впровадження практичного комплексу дій, спрямованого на узагальнення й систематизацію теоретичної інформації; *функціонально-стилістичний підхід*, що включає вміння школярів будувати різні тексти з урахуванням типу, жанру, стилю мовлення; *текстовий* (складник функціонально-стилістичного підходу), що реалізується у використанні й побудові на уроках української мови зв'язних текстів усіх жанрових і стильових різновидів.

У процесі навчання учнів 8–9 класів синтаксису й пунктуації української мови на особливу увагу заслуговує реалізація принципів **акме-синергетичного підходу**. **Синергетична акмеологія** (від др.-грець. *ακμή*, *akme* – розквіт, вершина, зрілість, вищий ступінь чогось; др.-грець. *λόγος*, *logos* – вчення, *sinergeia* – спільна дія, співробітництво) вивчає взаємозв'язок між закономірностями досягнення соціальною самоорганізаційною системою, зокрема як індивідом, так і соціумом, найвищого рівня „акме”, тобто максимальної досконалості шляхом самоорганізації, самопідготовки, самоосвіти, самореалізації, самовираження й самоствердження. Використання принципів акме-синергетичного підходу в процесі навчання української мови на сьогодні є актуальним, необхідним і малодослідженим. На засадах акме-синергетичного підходу можна вирішити основні завдання забезпечення якості неперервної мовної освіти, створення найоптимальніших умов для максимальної самореалізації особистості, цілковитого розкриття її природних здібностей і потенціалу з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей, настанов, підготовки конкурентоспроможного на ринку праці випускника. Фундаментальна акмеологія розглядає дитину як

природну й соціальну істоту, яка перебуває в неперервному русі, а розвиток витлумачує як створення нею духовних продуктів засобами навчальної дисципліни у всіх або більшості випускників за певний час. При цьому кожен учасник навчально-виховного процесу стає свідомим суб'єктом моделювання й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії протягом усього життя.

Таким чином, наукові дискусії, які продовжуються в педагогіці, психології, мовознавстві й лінгводидактиці, недостатня опрацьованість ряду питань **спонукають до обґрунтованого й виваженого аналізу освітніх підходів до навчання української мови з урахуванням інноваційних викликів суспільства й освіти, вимог освітньої галузі „Мови і літератури”, до подальших творчих пошуків у цьому напрямі.**

Зупинимось детальніше на лінгводидактичних принципах, методах, які допомагають сформуванню в учнів 8–9 класів синтаксичну й пунктуаційну компетентності, сталі синтаксичні й пунктуаційні вміння й навички.

Український лінгводидакт К. М. Плиско в посібнику „Організація навчання синтаксису в середній школі” [8] обґрунтовує такі методичні принципи навчання синтаксису: вивчення мови в єдності форми, змісту й функціонування в мовленні; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих і міжпредметних зв'язках. Конкретизуємо реалізацію окреслених методичних принципів під час вивчення учнями 8–9 класів українського синтаксису й пунктуації.

Розроблена нами лінгводидактична система навчання синтаксису й пунктуації учнів 8–9 класів інтегрує основоположні **загальнодидактичні** (наступність, єдність навчання і виховання, системність і послідовність, перспективність, науковість, активність, самостійність, наочність, зв'язок мовної теорії з мовленнєвою практикою та ін.) і **лінгводидактичні принципи**, зокрема:

- **принцип навчання синтаксису в кореляційному міжрівневому взаємозв'язку із морфологією, лексикою, фонетикою, стилістикою**, адже на синтаксичному рівні мовної системи найпослідовніше виявляється синтез вимірів функціонування всіх мовних одиниць, їх граматичні особливості. Зокрема визначення частин мови іноді можливе лише в структурі речення шляхом зіставлення члена речення й частини мови, вибір лексичних одиниць залежить від контекстуального оточення тощо. Розуміння учнями стилістичної ролі синтаксичних одиниць у конкретних текстах сприяє точному відбору видів речень, типів головних і другорядних членів речення для вираження власних думок. Таким чином, усвідомлення учнями синтаксичних понять можливе за умови засвоєння відомостей з інших розділів граматики;

- **принцип навчання синтаксису у внутрішньорівневому взаємозв'язку з пунктуацією та інтонацією**, який передбачає володіння учнями вміннями й

навичками інтонувати різні за структурою, метою висловлення, емоційним забарвленням речення, членувати речення відповідно до комунікативного наміру, доречно користуватися логічним наголосом тощо. Український лінгводидакт О. М. Біляєв ґрунтовно описав реалізацію принципу внутрішньорівневих зв'язків між структурними рівнями мовної системи [1, с. 109]: „Заняття із синтаксису на всіх етапах вимагають систематичних спостережень за інтонаційною стороною мови. Роль їх у формуванні пунктуаційних навичок і в розвитку навичок виразного читання загальновідома. Власне, жоден розділ курсу української мови не має в цьому відношенні таких великих можливостей, як синтаксис. Крім того, вивчення синтаксису дозволяє тісно пов'язувати уроки мови і літератури”;

- **принцип навчання синтаксису в поєднанні з розвитком зв'язного мовлення**, що забезпечує реалізацію мовленнєвої змістової лінії програми. Розуміння формально-синтаксичного (формальна будова СО), семантико-синтаксичного (взаємозв'язок формальної будови й значення СО), комунікативного (комунікативна організація речення, підпорядкована комунікативному завданню та конкретній ситуації) рівнів українського синтаксису, володіння базовими синтаксичними вміннями й навичками в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі – дає учням можливість використовувати мову в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування, сприяє вдосконаленню їхнього діалогічного й монологічного мовлення. При цьому треба пам'ятати, що всі рівні й аспекти розвитку мовлення школярів повноцінно актуалізуються лише в межах тексту;

- **принцип текстотворчості або текстоцентризму**, що передбачає вивчення синтаксичних одиниць на текстовій основі, засвоєння учнями мовних знань і формування синтаксичної й пунктуаційної компетентностей на основі текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення, усвідомлення структури тексту й функцій мовних одиниць у ньому, формування вмінь сприймати, відтворювати чужі й створювати власні висловлювання тощо.

У методиці навчання учнів 8–9 класів українського синтаксису й пунктуації використовуються такі **лінгводидактичні прийоми**: аналіз словосполучень; поширення й скорочення різних видів речень; заміна одних СО іншими; перебудова / переконструювання синтаксичних конструкцій; складання речень за опорними словами або схемами; редагування речень; повний або частковий синтаксичний розбір речення (тексту); синтаксичний розбір із використанням графічних символів; синтаксичний аналіз СО; синтаксично-стилістичний аналіз СО; складання синтаксичних конструкцій за схемами; спостереження над логічною інтонацією в реченні, ритмомелодикою синтаксичних конструкцій тощо.

Активізують мисленнєву діяльність школярів лінгвістичні казки, пунктуаційні кросворди, ребуси, творчі завдання.

Відомий лінгвоакмеолог О. Є. Русинова, описуючи умови підвищення якості мовленнєвого освітнього процесу, конкретизуючи способи формування мовної особистості, цілковитого розкриття її природних здібностей і потенціалу, наголошує: „...Кожен мовленнєвий акт – творчий акт, але рівень і характер цієї творчості, аксіологічно визначуваний ціннісною шкалою культури, значно вищий. Отже, основна проблема – створити механізм виведення мовної особистості на цей рівень” [9]. Систематичне вивчення учнями 8–9 класів синтаксичного рівня мовної системи на комунікативній основі дає можливість сформувати національно-мовну особистість, свідомого носія мови з мовною культурою, мовним смаком і мовною стійкістю, який на метарівні не тільки послуговується великою кількістю мовних одиниць різних структурних рівнів, моделей, синтаксичних конструкцій певних видів і сполучних засобів для реалізації всіх різновидів дискурсивного діалогу, але й здатний до творчого мовотворення, мовомислення і мовопродукування.

Література

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. / О. М. Біляєв. – К.: Генеза, 2005. – 180 с.
2. Голуб Н. Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики (виступ на засіданні круглого столу з проблеми методів навчання української мови) / Н. Б. Голуб // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 3. – С. 2–6.
3. Загнітко А. Український синтаксис: теоретико-прикладний аспект / А. П. Загнітко. – Донецьк, 2009. – 137 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: уч. для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2008. – 384 с.
5. Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин; под ред. А. Н. Щукина. – М.: Русский язык: курсы, 2008. – 312 с.
6. Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови / О. Курило. – Вид. 2-е. – К.: Вид-во Соломії Павличко „Основи”, 2008. – 303 с.
7. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / М. І Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Х.: Основа, 2007. – 176 с.
8. Плиско К. М. Організація навчання синтаксису в середній школі: посіб. для вчителя / К. М. Плиско. – К.: Рад. шк., 1993. – 135 с.

9. Русинова Е. Е. Акмеологический подход к формированию языковых компетенций обучаемых в системе непрерывного образования [Электронный ресурс] / Елена Евгеньевна Русинова. – Режим доступа: [www. URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task](http://www.pedsovet.org/component/option,com_mtree/task)

10. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

11. Сидоренко В. В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: акме-синергетичний аспект: термінологічний словник-довідник / автор-укладач В. В. Сидоренко. – Донецьк: Каштан, 2013. – 100 с.

12. Сидоренко В. В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. В. Сидоренко; [Ин-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України]. – К., 2013. – 486 с.

Виктория Сидоренко

Формирование синтаксической компетентности учащихся на основе инновационных образовательных подходов

Статья посвящена разработке теоретико-методологических основ обучения синтаксиса и пунктуации украинского языка учащихся 8–9 классов согласно инновационных общественных и образовательных вызовов. Описаны этапы обучения синтаксиса и пунктуации украинского языка в общеобразовательной средней школе. Охарактеризованы инновационные подходы к формированию синтаксической и пунктуационной компетентностей учащихся 8–9 классов. Конкретизированы лингводидактические принципы, формы и приемы обучения украинского синтаксиса и пунктуации на основе компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов. Уточнено содержание понятий „синтаксическая компетентность”, „пунктуационная компетентность”.

Ключевые слова: непрерывное языковое образование, коммуникативный синтаксис, синтаксическая компетентность, пунктуационная компетентность, инновационная методика обучения синтаксиса и пунктуации, этапа обучения синтаксису, сенситивность, компетентностный подход, личностно ориентированный подход, деятельностный подход, акме-синергетический подход, деятельностный результат непрерывного языкового образования.

Victoria Sidorenko

The formation of the syntactic competence of students on the basis of innovative educational approaches

The article is devoted to development of theoretical and methodological foundations of the study of syntax and punctuation in Ukrainian language pupils of 8–9 classes according to innovative social and educational challenges. Describes the stages of learning syntax and punctuation of the Ukrainian language in secondary school. Characterized by innovative approaches to the formation of syntactic and punctuation competences of students in grades 8–9. Specified linguodidactics principles, forms and methods of teaching Ukrainian syntax and punctuation on the basis of competence, personality-oriented and activity approaches. Clarified the concepts of „syntactic competence”, „punctuating competence”.

Key words: continuous linguistic education, communicative syntax, syntactic competence, punctuating competence, innovative methods of teaching syntax and punctuation, stages of learning syntax, sensitivity, competence approach, person-oriented approach, the activity approach, Acme-synergetic approach, activity is the result of continuous language education.

УДК 378.147

Шатілова Олена

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглянуто питання впровадження інформаційних методів навчання на заняттях з української мови як іноземної у вищій школі. Схарактеризовано наявні сучасні мультимедійні технології. Проаналізовано переваги й недоліки в застосуванні комп'ютерних засобів під час оволодіння мовним матеріалом. Описано можливості використання інтерактивної дошки „SMART-board” з метою навчання студентів української мови як іноземної.

Ключові слова: мультимедійні засоби навчання, українська мова як іноземна, мультимедійні технології, комп'ютерні засоби, інтерактивна дошка.

Останнім часом усе частіше порушують питання про застосування нових інформаційних і мультимедійних технологій у вищій школі. Це не тільки нові технічні засоби, але й нові форми та методи навчання, новий підхід до процесу навчання. Сучасні педагогічні технології такі, як навчання в співпраці, проектна методика, використання нових мультимедійних технологій, інтернет-ресурсів, допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні з урахуванням здібностей студентів, їхнього рівня знань, схильностей тощо. Тому вивчення нових інформаційних технологій є на сьогодні актуальним.

Сучасний етап розвитку техніки характеризується переходом до використання інформаційних та комунікативних технологій. А вони у свою чергу передбачають застосування широкого спектру цифрових технологій, що використовуються для створення, передачі й поширення інформації та надання послуг (комп'ютерне обладнання, програмне забезпечення, телефонні лінії, електронна пошта, мобільні та супутникові технології, мережі бездротового й кабельного зв'язку, мультимедійні засоби, а також Інтернет). Керовані комп'ютером пристрої дають можливість студентам різних рівнів здібностей освоїти принципи й технології автоматичного управління.

У вітчизняних і зарубіжних виданнях комп'ютеризацію навчального процесу розглядають як один з актуальних чинників організації навчання певного предмету. Поява й активне поширення дистанційних форм навчання є результатом розвитку інформаційних технологій і реакцією систем освіти багатьох країн на процеси інтеграції в освіті, що відбуваються в світі, рух до інформаційного

суспільства. Це відноситься як до багатьох функцій програмного забезпечення і його впровадження в процес навчання, так і до професійної діяльності, так і до потреб інформаційного розвитку під час спілкування [9, 3–5]. Усі ці аспекти вже потрапляли в поле зору науковців [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Ще до появи нової інформаційної технології експерти, провівши безліч експериментів, виявили залежність між методом засвоєння матеріалу та здібністю відновити отримані знання кілька днів потому. Якщо матеріал був звуковим, то людина запам'ятовувала близько 1/4 його обсягу. Якщо інформація була представлена візуально – близько 1/3. Під час комбінування впливу (зорового й слухового) запам'ятовування підвищувалося майже вполовину, а якщо людина залучалася до активних дій у процесі навчання, то засвоюваність матеріалу підвищувалася до 75 %.

Метою роботи є дослідження інформаційних методів навчання на заняттях з української мови як іноземної.

Процес навчання іноземної мови є складною динамічною системою. Комп'ютеризація навчання іноземної мови допомагає полегшити доступ до інформації та скоротити час вивчення мови. Сьогодні існує величезний вибір мультимедійних продуктів, інтернет-сторінок, що містять інформацію, необхідну для вивчення іноземної мови, електронних підручників, баз даних з тематичними текстами і вправами. Така кількість джерел ускладнює пошук необхідної інформації, не кожен студент розбиратиметься з наявними мультимедійними програмами і включатиме їх в процес навчання.

Комп'ютерні технології навчання покликані забезпечити якісно новий рівень освіти, підвести сучасну вищу школу до гуманітаризації змісту освіти і гуманізації всієї освітньої системи в цілому. Гуманізація і демократизація передбачають зміну педагогічної системи, створення і застосування нової педагогічної технології навчання, спрямованої, переважно, на розвиток пізнавальної активності студентів, становлення їх як суб'єктів діяльності. Мультимедійні технології почали впроваджувати зовсім недавно. Але не зважаючи на це з кожним днем вони все більше користуються попитом у навчанні іноземним мовам.

Комп'ютер дозволяє моделювати умови комунікативної діяльності; опановувати лексико-граматичні навички; індивідуалізувати й диференціювати навчання; підвищувати мотивацію; збільшувати обсяг мовного тренування; сприяти виробленню самооцінки студентів; забезпечувати перенесення мовного матеріалу в інші види мовленнєвої діяльності.

На сьогодні існує безліч думок щодо того, чи використовувати комп'ютер у навчанні іноземної мови, чи не використовувати. Одні вважають, що комп'ютер може замінити викладача, інші – комп'ютер не здатний подати матеріал так, як це робить викладач.

На думку дослідників, комп'ютер повинен служити допоміжним засобом, як будь-який інший технічний засіб навчання або підручник. Не слід забувати, що комп'ютер має ряд переваг: у ньому поєднується відео-аудіо інформація, текстова інформація, є можливість запису власного голосу і подальшої корекції вимови. Комп'ютер надає величезні можливості для тестування рівня володіння іноземною мовою або темою за участю викладача, що скоротить час перевірки результатів.

Сучасна система освіти дедалі активніше використовує інформаційні технології та комп'ютерні телекомунікації. Особливо динамічно розвивається система дистанційної освіти, чому сприяє низка чинників, і перш за все – оснащення освітніх установ потужною комп'ютерною технікою та розвиток співтовариства мережі Інтернет.

Лекційно-семінарська форма навчання давно втратила свою ефективність. Практика довела, що майже 50 % навчального часу витрачається даремно. Вивчивши зарубіжний досвід, дослідники стверджують, що можна виокремити такий важливий аспект: викладач виступає не в ролі розповсюджувача інформації (як це традиційно прийнято), а в ролі консультанта, порадника, іноді навіть колеги студента. Це дає деякі позитивні моменти: студенти активно беруть участь у процесі навчання, привчаються мислити самостійно, висувати й аргументувати власні погляди, моделювати реальні ситуації [8, 31–32].

Зазвичай електронні підручники застосовують у дистанційній формі навчання. Перевагами цих підручників є, по-перше, їхня мобільність, по-друге, доступність зв'язку з розвитком комп'ютерних мереж, по-третє, адекватність рівню розвитку сучасних наукових знань. З іншого боку, створення електронних підручників сприяє також розв'язанню і такої проблеми, як постійне оновлення інформаційного матеріалу. Вони також можуть містити велику кількість вправ і прикладів, докладно ілюструвати в динаміці різні види інформації. Крім того, за допомогою електронних підручників здійснюється контроль знань – комп'ютерне тестування.

У контексті вищесказаного дійсно революційним винаходом є інтерактивна дошка „SMART Board”. Використовуючи таку дошку, викладач може поєднувати перевірені методи і прийоми роботи зі звичайною дошкою з набором інтерактивних і мультимедійних можливостей.

Електронна дошка „SMART” дозволяє здійснювати:

- активне коментування матеріалу: виділення, уточнення, додавання додаткової інформації за допомогою електронних маркерів з можливістю змінити колір і товщину лінії;
- повноцінну роботу з перекладу тексту і окремих пропозицій із зазначенням зв'язків і взаємин між словами;

- набір за допомогою віртуальної клавіатури будь-якого тексту завдання будь-якої програми і його демонстрацію в режимі реального часу;
- не тільки знайомство з тестовими завданнями в режимі перегляду, а й показове тестування окремого студента або групи студентів для всієї аудиторії, якщо в школі немає комп'ютерного класу або він не може бути наданий викладачеві в конкретний момент;
- збереження результатів в окремому файлі у вигляді картинок або в HTML і PDF-форматах.

Матеріали, представлені в „SMART Notebook”, можна активно використовувати під час вивчення всіх розділів програми. Додаток дозволяє створювати записи, які можуть містити різні види інформації (тексти, відео, схеми, таблиці, знаки, малюнки). Програмне забезпечення „SMART Notebook” має такі можливості:

- під час пояснення граматичного матеріалу (наприклад, складання різних типів речень) використання різнокольорових олівців допомагає виділити головне, зосередити увагу на вживанні потрібної форми смислового дієслова і місцезнаходження допоміжного в реченні;
- на екрані можна відобразити хід думок, зафіксувати порядок роботи і, за необхідності, є можливість повернутися до початку викладу або більш складного аспекту матеріалу заняття;
- функція „draganddrop” дозволяє переміщати картинки і слова при виконанні завдань типу: „підбери під пару”, „зроби поєднання”, „зістав” (на відміну від презентацій PowerPoint, де всі об'єкти розміщуються на своїх місцях у процесі створення і надалі довільним чином не можуть бути змінені);
- на одному слайді можна розмістити кілька кадрів певного заняття і простежити перебіг / еволюцію думки;
- весь матеріал проведеного заняття з інтерактивною дошкою можна зберегти в записі, і викладачеві немає необхідності все заново писати та створювати.

Великий ілюстративний матеріал, представлений в „SMART Notebook”, дозволяє здійснювати введення нової лексики, напрацювання слів для лексичних мінімумів. Зручним є структурування за темами (*людина, тварини, погода, природа, транспорт, одяг* і т. п.). Картинки можна копіювати як в сам Notebook, так і в різні редактори (Word, PowerPoint). Функція „Clone” дозволяє швидко збільшити кількість однакових картинок, що зручно використовувати при вивченні теми „Числівники”. Вставивши малюнки на певному тлі, викладач може на матеріалі картинок організувати мовну ситуацію, що сприяє розвитку зв'язного мовлення. Цій меті служить і підбір картинок до конкретних оповідань, що особливо цінно під час вивчення мови як іноземної на початковому етапі, коли

запас слів є мінімальним і відсутня мова-посередник. При роботі з малюнками „SMART Notebook” можливо не тільки вводити нові лексичні одиниці, а й навчати постановці питання, складання висловлення, організації діалогу тощо.

Інтерактивна дошка дозволяє працювати без використання клавіатури, „миші” і монітора комп’ютера. Усі необхідні дії можна проробляти безпосередньо на екрані за допомогою спеціального маркера або навіть пальця. Учитель не відволікається від уроку для проведення необхідних маніпуляцій за комп’ютером. Це позитивно позначається на якості подачі навчального матеріалу.

Можливість упровадження ігрових елементів на заняттях із застосуванням „SMART-board” робить їх яскравішими, значно підвищує рівень мотивації студентів, їхню зацікавленість в предметі.

Отже, використання сучасних мультимедійних технологій ефективно на всіх етапах навчання іноземної мови і під час роботи зі студентами різних груп. Такий підхід до навчання дозволяє не тільки підвищити мотивацію студентів, а й забезпечити індивідуальний підхід до кожного з них.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 178 с.
2. Кащук С. М. Мультимедиа технологии в обучении французскому языку / С. М. Кащук // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 100–103.
3. Носенко Э. Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам в вузе / Э. Л. Носенко. – М.: Высшая школа, 2000. – 215 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1997. – 284 с.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат. – М.: Издательский центр „Академия”, 2000. – 224 с.
6. Руденко-Моргун О. И. Компьютерные технологии как новая форма обучения / О. И. Руденко-Моргун. – М.: Российский университет дружбы народов, 2002. – 193 с.
7. Селевко К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Цатунова И. А., Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: учебное пособие для студентов вузов / И. А. Цатунова, А. А. Петухова. – М.: Высшая школа, 2004. – 232 с.
9. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М.: Владос, 2005. – 257 с.

Шатилова Елена

Применение мультимедийных средств в ходе обучения украинскому языку как иностранному

В статье рассмотрен вопрос внедрения информационных методов обучения на занятиях по украинскому языку как иностранному в высшей школе. Охарактеризованы существующие современные мультимедийные технологии. Проанализированы недостатки и достоинства применения компьютерных средств в процессе изучения языкового материала. Описаны возможности использования интерактивной доски „SMART-board” с целью обучения студентов украинскому языку как иностранному.

Ключевые слова: мультимедийные средства обучения, украинский язык как иностранный, мультимедийные технологии, компьютерные средства, интерактивная доска.

Shatilova Olena

The use of multimedia in the course of teaching the Ukrainian language

Recently, more and more often raise the question of the use of new information and multimedia technologies in higher education. This is not only new hardware, but also new methods of teaching, new approach to learning. Modern educational technologies help implement person-centered approach to learning with regard to the students, their knowledge, aptitudes etc.

In the article the question of implementation of information teaching methods in higher education is considered. Author determined the available modern multimedia technology. Analyzed the advantages and disadvantages of the use of computer tools.

„SMART-board” allows:

- commenting material: separation, clarification, adding additional information using electronic tokens with the ability to change the color and line thickness;*
- complete work on the translation of the text and specific proposals indicating the connections and relationships between words;*
- creation of the text and its demonstration in real time;*
- testing;*
- saving the results in a separate file.*

Software „SMART Notebook” is useful. It has the following features:

- while explaining grammatical material (forexample, drafting various types of sentences) using color edpencils;*
- screen can display train of thought, fix thetr imworkand, if necessary, is toreturn tothe beginning of the presentation or them or ecomplex as pectsof material classes;*

- the „draganddrop” function allows you to move pictures and words;
- all material held session with interactive white board can be saved and the teacher does not need to write all over again and create.

Thus, the article describes the possibilities of using interactive whiteboard „SMART-board” students to study Ukrainian language.

Key words: multimedia learning tools, Ukrainian as a foreign language, multimedia technology, computer tools, interactive board.

РОЗДІЛ III
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ
СУЧАСНОГО ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ
В СЕРЕДНІЙ І ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 811.161.2'367.625(072)

Бортун Каріна

МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ
НАКАЗОВОГО СПОСОБУ ДІЄСЛОВА

У статті розглянуто методичні рекомендації щодо ефективного вивчення категорії способу дієслова, зокрема імператива, зосереджено увагу на формуванні фахової підготовки студентів філологічного напрямку.

Ключові слова: студенти-філологи, імператив, метод, прийом, організаційно-методичне забезпечення, комунікативна підготовка, категорія способу дієслова.

Дієслово серед інших повнозначних частин мови вирізняється специфікою семантики й наявністю системи форм (дієвідмінюваних: особових і родових, відмінюваних: дієприкметник та незмінних (недієвідмінюваних і невідмінюваних): інфінітив, дієприслівник, форми на *но-*, *то-*). Дієсловом називається повнозначна частина мови, що об'єднує слова, які означають динамічну ознаку (дію або стан) у процесі її становлення, тривання, розгортання і виражають це значення за допомогою загальнодієслівних категорій виду, перехідності, стану і частково дієслівних граматичних категорій способу, часу, особи, роду, числа. Для дієприкметника характерними також є іменні категорії відмінка, роду, числа.

За навчальним планом із дисципліни „Сучасна українська мова. Морфологія” на третьому курсі (п'ятий семестр) філологічних спеціальностей на тему „Дієслово” відводиться 20 лекційних і 20 практичних годин:

1. Загальні відомості про дієслово як частину мови.
2. Класифікація дієслівних граматичних категорій. Загальнодієслівна категорія виду.
3. Стан дієслова. Перехідні й неперехідні дієслова.
4. Граматична категорія способу.
5. Категорія часу як одна з центральних власне-дієслівних граматичних категорій.

6. Категорія особи. Безособові дієслова. Невласне-дієслівні категорії числа й особи.

7. Парадигматика дієслів.

8. Творення дієслів.

9. Дієприкметник як одна із змінних форм дієслова.

10. Дієприслівник як одна з неособових форм дієслова.

На вивчення теми „Граматична категорія способу” у програмі відводиться 2 години.

Загалом, у систему дієслова входять такі п'ять основних форм (дієслівних утворень):

1) неозначена форма (інфінітив): працювати, написати, розвиднятися;

2) способові форми (у дійсному, умовному й наказовому способах): *працюю, напишуть, розвиднилося, працював би, написали б, працюй, напишіть*;

3) дієприкметник: *працюючий, написаний, забутий*;

4) безособова форма на -но, -то: *написано, зроблено, забуто*;

5) дієприслівник: *працюючи, написавши, зробивши*. [4, с. 55].

Кожна з форм дієслова відповідає на певні питання, буває змінною або незмінною і виступає тим чи іншим членом речення. Спосіб дієслова виражає відношення дії до реальності. Є три способи дієслів: дійсний, умовний і наказовий. Форми дієслова в дійсному, умовному або наказовому способі називаються способовими. У реченні способові форми дієслова виступають у ролі присудків [2, с. 180].

„Дійсний спосіб означає реальну дію, яка відбувалася, відбувається або відбуватиметься: будували, будуємо, побудуємо. Дієслово в дійсному способі обов'язково має часову характеристику: реальна дія може відбуватися в минулому (писав, написав), теперішньому (пишу) або майбутньому (писатиму, буду писати, напишу) часі [2, с. 183].

Умовний спосіб означає дію, можливу за певних умов або бажану: збудували б, закінчив би. Дієслово в умовному способі на час звичайно не вказує (учора написав би, зараз написав би, завтра написав би), тому й не має часових форм, за винятком віднесення можливої дії до минулого часу, коли дієслово в умовному способі таки вказує на минулий час (був би написав) [2, с. 184].

Наказовий спосіб означає наказ, заклик, прохання, побажання діяти: розкажи, заспіваймо, збудуйте. Дія, названа дієсловом у наказовому способі, може відбуватися лише після повідомлення про неї, тому часова характеристика такої дії зайва: дієслово в наказовому способі часових форм не має”[2, с. 185].

А. П. Грищенко та Л. І. Мацько в „Сучасній українській літературній мові” зазначають, „**наказовий спосіб** (імператив) (від лат. imperativus – владний) вира-

жає волевиявлення мовця, яке залежно від конкретної ситуації набуває модальних відтінків наказу, команди, заклику, побажання, прохання, застереження тощо” [10, с. 67].

Способовими формами дієслова є родові форми минулого та давньоминулого часу, особові форми теперішнього та майбутнього часу дійсного способу, родові форми умовного способу й особові форми наказового способу. Варто нагадати студентам, що, утворюючи будь-які способові форми, а також дієприкметники та дієприслівники, не повинні змінювати вид дієслова. Зазвичай на утворенні форм імператива викликає значні труднощі. Це пояснюється тим, що дієслова наказового способу мають просту та складену форми [13, с. 100]. Прості форми – це лише форми 1 особи множини (*пишімо*) та 2 особи однини і множини (*пиши, пишіть*). Будьте уважними у написанні особових закінчень дієслів наказового способу. Зверніть увагу! Неправильно говорити, звертаючись до аудиторії: „*Пишемо диктант*”, „*Починаємо працювати*”, „*Читаємо вірші*”, оскільки це не форми наказового способу. Для спонукання до дії необхідно говорити: „*Пишімо диктант*”, „*Починаймо працювати*”, „*Читаймо вірші*” [13, с. 101].

Складені форми наказового способу утворюють за допомогою часток *хай, нехай*. Такими формами виражають наказовий спосіб лише в 3 особі однини та множини: *хай (нехай) пише, хай (нехай) пишуть*. У сучасній українській літературній мові спонукання до дії може виражатися такими простими та складеними формами:

Особа	Однина	Множина
1 особа (я, ми)	—	-імо (пишімо) -мо (читаймо)
2 особа (ти, ви)	-и (пиши) нульове (читай)	-іть (пишіть) -те (читайте)
3 особа (він, вона, воно, вони)	хай (нехай) пише хай (нехай) читає	хай (нехай) пишуть хай (нехай) читають

Необхідно наголосити студентам, що форми з частками *давай, давайте* (*давайте прочитаємо, давай напишемо*) вживають лише в розмовному мовленні. Дієслова у формі другої особи однини наказового способу пишуть із м'яким знаком: *сядь, стань, посунься, їдьмо*. Не пишуть м'який знак у дієсловах, основа яких закінчується на *губний, шиплячий приголосний* (*наси́п, рі́жте*) або *р* (*по́вір*) [13, с. 102].

При вивченні способових форм дієслова, зокрема наказового, найдоцільніше проводити зі студентами граматичне конструювання в процесі вивчення дієслова, поєднуючи роботу з морфеміки і словотвору й морфології, синтаксису і морфології.

Виконання конструктивних вправ із синтаксису в процесі вивчення способових форм дає змогу проаналізувати утворення словосполучень і речень за роллю дієслів у них. При цьому варто вчити добирати слова, ставити запитання, встановлювати зв'язки між членами речень і словосполучення. У результаті лексико-стилістичної роботи в студентів формується уміння бачити відмінність між лексичним і граматичним значенням слова, вживати відомі слова у властивому їм значенні. Вивчення формальних ознак дієслова поглиблює знання учнів про значення цієї частини мови, сприяє розвитку абстрактного мислення [4, с. 77].

При формуванні понять про способи дієслова необхідно розглядати особову форму дієслова як позначення дії по відношенню до реальної дійсності. Спочатку слід дати поняття про реальну дію (як про дію, яка здійснюється, здійснилася або буде здійснюватись) і про нереальну дію (як про дію можливу, бажану, яка позначає прохання, наказ). Протиставлення способу дієслова за реальністю-нереальністю дії дозволяє не тільки глибше зрозуміти специфіку способу як морфологічної категорії, але і підготувати учнів до засвоєння більш складного матеріалу.

При вивченні способів дієслова зі студентами доцільно використовувати наступні *методи викладання*: слово викладача (розповідь, пояснення), бесіда (евристична бесіда); спостереження, аналізу мовних явищ (з елементами проблемного програмованого навчання, алгоритмізації), робота з підручником, вправи. При викладанні імператива можуть бути використані такі *прийоми*: морфологічний розбір дієслова, постановка дієслова в потрібній формі, зіставлення граматичних форм дієслова з іншими частинами мови; спостереження над паралельними дієслівними формами, складання словосполучень і речень, складання таблиць, алгоритмізація, програмування.

Вивчення наказового способу передбачає, що студенти його вивченням повинні **знати**:

- визначення та особливості виділення основних дієслівних одиниць, їхні найважливіші формальні й семантичні ознаки;
- класифікації дієслівних категорій;
- способову парадигму дієслова.

Студенти повинні **вміти**:

- робити повний морфологічний розбір дієслова;
- визначати граматичні категорії та граматичні значення дієслів;
- правильно вживати способову парадигму дієслова відповідно до національної специфіки української мови та з огляду на сукупність основних стилістичних норм.

Робота над імперативом як структурним елементом морфологічного рівня дієслівної системи виявиться дієвим чинником поглиблення знань і мовного роз-

витку студентів-філологів, якщо вивчення органічно поєднувати з матеріалом інших розділів, тобто з урахуванням принципів наступності і перспективності.

Вивчаючи способову парадигму дієслова, варто пам'ятати про методичну „тріаду”: мету, зміст та об'єкт вивчення.

Мета вивчення: засвоєння знань із вивчення дієслова сприятиме глибокому оволодінню нормами української літературної мови, розвитку логічного мислення студентів, розвитку зв'язного мовлення.

Зміст: забезпечити засвоєння студентами знань про важливі ознаки дієслова і вироблення вмінь і навичок: розпізнавати дієслова з-поміж інших частин мови, визначати морфологічні ознаки дієслова, правильно і стилістично доцільно вживати способи імператива будувати тексти різних стилів і типів мовлення.

Об'єкт вивчення полягає у: поетапному формуванні умінь і навичок розпізнавати дієслова, здійснювати морфологічний дієслів, у вивченні дієслова на синтаксичній основі.

Пропонуємо систему вправ у вивчення наказового способу, яка допоможе зосередити увагу на категорійних закономірностях імператива, головних морфологічних формах та складних випадках аналізу його форм, забезпечити фахову підготовку із сучасної української літературної мови.

<i>Вправи</i>	<i>Призначення</i>
Вправи на заміну одних форм іншими	Сприяють розвитку мовлення, навчають зіставляти різні форми слів, формують уміння користуватися лексичними і граматичними синонімами
Спостереження і порівняння мовних явищ	Дають змогу усвідомити, що слова мають певну форму
Морфологічного розбору	Для усвідомлення морфологічних ознак слова, розуміння і застосування орфографічних правил
Тренувальні вправи	Підсилюють увагу до виучуваних явищ, навчає користуватися необхідними формами слів, допомагають краще усвідомити лексичне значення слова
Вправи на переклад	Забезпечують здійснення українсько-російських зіставлень, спостерігати за відмінностями в морфологічних формах обох мов
Творчі	Збагачують словник учнів, створюють умови для застосування орфографічних правил

Вправи такого характеру направлені на синтез знань з усіх рівнів мовної системи, забезпечити глибоке оволодіння теоретичними відомостями про дієслова, способову парадигму, сформувати в майбутніх філологів творчий підхід

до аналізу дієслова, виробити науковий лінгвістичний світогляд та навички вести самостійну дослідницьку роботу, уміти застосувати на практиці здобуті знання, оволодіти культурою усного та писемного мовлення.

Отже, засвоєння способових форм, зокрема імператива, студентами-філологами забезпечує розвиток комунікативних умінь, вивчення найголовніших орфоепічних, орфографічних та пунктуаційних правил української літературної мови; збагачує словниковий запас й удосконалює граматичний лад усного і писемного мовлення студентів виробляє вміння правильно висловлювати свої думки в усній і писемній формах, виховує культуру мовленнєвого спілкування; навчає контролювати правильність і доцільність своїх висловлень, робити самостійні висновки.

Література

1. Безпояско О. К. Граматика української мови. Морфологія: підручник для студ. філол. ф-тів вузів / О. К. Безпояско, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К.: Либідь, 1993. – 336 с.
2. Вихованець І. Р. Граматика української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, А. П. Грищенко. – К.: Рад. школа, 1982. – 208 с.
3. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови: Академічна граматики української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська. – К.: Унів. вид-во „Пульсари”, 2004. – 400 с.
4. Гальона Н. П. Основи мовознавчої творчості в МАН: Мовнокомунікативна компетенція. Академічне дослідження. Наукові фахові знання / Н. П. Гальона, І. В. Дудко. – К.: ТОВ „Праймдрук”, 2012. – 308 с.
5. Гнатюк Г. М. Дієприкметник у сучасній українській літературній мові / Г. М. Гнатюк. – К.: Наук. думка, 1982. – 248 с.
6. Городенська К. Г. Із найновіших рекомендацій щодо складних уживань в українській мові / К. Г. Городенська, Н. І. Кочукова, Г. М. Куцак. – Київ – Слов'янськ, 2006. – 83 с.
7. Козачук Г. О. Українська мова для абітурієнтів: навч. посіб. / Г. О. Козачук. – 4-е вид., допов. – К.: Вища шк., 2003. – 287 с.
8. Плющ М. Я. Граматика української мови: Морфеміка. Словотвір. Морфологія / М. Я. Плющ. – [Вид.2-е.] – К.: Видавничий дім „Слово”, 2010. – 328 с.
9. Плющ М. Я. Граматика української мови в таблицях: навч. посіб. / М. Я. Плющ, Н. Я. Грипас. – К.: Вища шк., 2004. – 167 с.
10. Сучасна українська літературна мова / За ред. А. П. Грищенка. – 3-є вид., доп. – К.: Вища шк., 2002. – 440 с.

11. Сучасна українська літературна мова: Лексикологія. Фонетика: підручник / А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Бондаренко та ін. – К.: Знання, 2010. – 270 с.
12. Сучасна українська літературна мова: Морфологія. Синтаксис: підручник / А. К. Мойсієнко, І. М. Арбіджанова, В. В. Коломийцева та ін. – К.: Знання, 2010. – 374 с.
13. Сучасна українська літературна мова: підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; за ред. М. Я. Плющ. – 7-е вид., стереотип. – 2009. – 430 с.

Бортун Карина

Методические советы относительно изучения повелительного наклонения глагола

В статье рассмотрены методические советы для эффективного изучения категории наклонения глагола, в частности императива, сосредоточено внимание на формировании профессиональной подготовки студентов филологического направления.

Ключевые слова: студенты-филологи, императив, метод, прием, организационно-методическое обеспечение, коммуникативная подготовка, категория наклонения глагола.

Bortun Karina

Methodological advice regarding the imperative of the verb.

The article deals with methodological tips for effective study of the category of mood of a verb, particularly imperative, it focuses on the formation of professional training of students of philological direction.

Key words: students-philologists, imperative, method, technique, organizational and methodological support, communication training, the category of declension of the verb.

УДК 378.016:811.161.2'35

Вінтонів Михайло, Сегін Любомир

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ „УКРАЇНСЬКА ПУНКТУАЦІЯ” ЯК ОСНОВА ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УКРАЇНСЬКОГО ФІЛОЛОГА

У статті розглянуто проблеми навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни „Українська пунктуація” з урахуванням можливостей сучасних технологій як основа для формування освіченої особистості, здатної до постійного оновлення знань та професійної мобільності.

Ключові слова: дисципліна, навчальний процес, навчально-методичне забезпечення, навчально-методичний комплекс.

В умовах реформи вищої освіти до вимог європейських стандартів посилено увагу до вдосконалення фахової підготовки майбутніх вчителів-словесників. Зокрема це стосується змісту навчально-методичного забезпечення курсів із підготовки фахівців. Проблемам навчально-методичного забезпечення навчального процесу присвячено чимало розвідок Я. Я. Болубаша, М. Ф. Степка, М. І. Пентилука, О. І. Жорнової, О. І. Потапенка, О. М. Семенова та ін.

Мета статті – окреслити компоненти навчально-методичного забезпечення дисципліни „Українська пунктуація”. Мета вимагає вирішення таких завдань:

- 1) визначити складові системи навчально-методичного забезпечення дисципліни;
- 2) схарактеризувати особливості навчально-методичних підготовлених і виданих посібників із цієї дисципліни;
- 3) окреслити інноваційні підходи до вивчення зазначеної дисципліни на філологічному факультеті.

На думку О. І. Жорнової, науково-методичне забезпечення навчального процесу – це сукупність документів, наукових, навчальних, методичних матеріалів, які описують зміст, встановлюють структуру, визначають результат, регламентують перебіг навчального процесу [4, 1]. Більшість дослідників до основних компонентів науково-методичного забезпечення навчального процесу відносять: державні стандарти освіти; навчальні плани; навчальні програми з усіх нормативних і вибіркового навчальних дисциплін; програми навчальної, виробничої й інших видів практик; підручники і навчальні посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні

навчально-дослідні завдання; контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу; текстові та електронні варіанти тестів для поточного і підсумкового тестування, методичні матеріали для організації самостійної роботи студентів, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, курсових і дипломних робіт [14]. Водночас дослідники стверджують, що ці компоненти за потреби можуть бути розширені.

Однією з форм науково-методичного забезпечення навчальної діяльності є навчально-методичний комплекс (НМК). НМК – це визначений пакет навчально-методичних документів, що являють собою модель освітнього процесу, яку буде реалізовано під час навчання. НМК містить матеріали з планування вивчення дисципліни (робочу програму, теми і плани лекцій, теми і плани семінарських, практичних та лабораторних занять, завдання для самостійної роботи, контрольні роботи, тести для контролю знань, питання до іспиту, тематику курсових робіт (якщо це передбачено)) та матеріали з організації й проведення навчального процесу (підручники, тексти лекцій, методичні матеріали до практичних, семінарських і лабораторних занять, до самостійної роботи, до роботи з тестами, з виконання і захисту курсових робіт, хрестоматія).

Для якісної підготовки фахівців, здатних професійно вирішувати проблеми, викладачі працюють над розробкою й виданням підручників, посібників для практичних занять, самостійної та індивідуальної роботи, моніторингу засвоєння знань тощо та комплексів загалом, свідченням чого є ціла низка публікацій [4; 15].

Однією з дисциплін навчального плану підготовки здобувачів української філології є „Українська пунктуація”, яку викладають протягом семестру і завершується складанням заліку. Для належного методичного забезпечення навчального процесу розроблено низку навчально-методичних посібників.

1. Українська пунктуація. – Слов’янськ: СДПУ, 2005. – 28 с. У виданні запропоновано навчальну й робочу програми дисципліни, поділено зміст навчального курсу на 6 змістових модулів відповідно до мети вивчення курсу, запропоновано теми і плани практичних занять, подано список рекомендованої літератури.

2. Українська пунктуація: хрестоматія. – Слов’янськ: СДПУ, 2010. – 234 с. У хрестоматії вміщено наукові статті та уривки з граматичних праць, у яких окреслено історичні витоки української пунктуації, відображено основні етапи її становлення, розкрито суть основних понять (пунктограма та її типи, пунктуаційне правило, пунктуаційна ситуація та ін.), принципів пунктуації, запропоновано класифікацію розділових знаків та визначено типи пунктограм, а також низка статей із практичного вживання розділових знаків у різних синтаксичних конструкціях. Посібник стане в нагоді під час підготовки до практичних занять та до виконання тестових завдань.

3. Українська пунктуація: контрольні роботи. – Слов'янськ: ДДПУ, 2014. – 28 с. Цей посібник присвячений проблемі контролю якості знань за результатами вивчення дисципліни. Запропоновані контрольні завдання є доповненням до розроблених автором тестових завдань, що дасть змогу комплексно проконтролювати якісні параметри знань. Контрольні роботи передбачають 25 варіантів, у кожному з яких була спроба максимально охопити різні види пунктограм. Контрольна робота складається з 3 завдань, які є однотипними для всіх варіантів: зробити пунктуаційний аналіз різних типів синтаксичних одиниць (просте речення, складне речення, текст). Виконання запропонованих варіантів контрольної роботи сприятиме узагальненню та систематизації набутих навичок практичного аналізу пунктуаційних явищ.

4. Українська пунктуація: тестові завдання. – Слов'янськ: ДДПУ, 2015. – Ч. 1. Теорія. – 86 с. Навчальне видання адресоване здобувачам-бакалаврам з української філології, для яких знання основ пунктуації має фундаментальне значення. У посібнику запропоновано тестові завдання закритої форми. Тестові завдання із української пунктуації можуть бути використані як студентом для індивідуальної роботи, організації самоконтролю за рівнем знань, умінь і навичок, так і викладачем на заняттях із узагальнення, повторення або організації тематичного чи підсумкового оцінювання.

5. Українська пунктуація: тестові завдання. – Слов'янськ: ДДПУ, 2017. – Ч. 2. Звід правил. – 112 с. Навчальний посібник допоможе оптимізувати практичну підготовку філологів у процесі навчальних занять і самостійної роботи. Метою посібника є закріплення і перевірка знань зі зводу правил вживання розділових знаків, формування практичних навичок та умінь розв'язання ситуацій. Запропонований посібник охоплює вживання розділових знаків у простому, простому ускладненому, складносурядному, складнопідрядному, безсполучниковому складному реченнях та тексті.

6. Українська пунктуація в схемах і таблицях. – Вінниця: ДонНУ, 2017. – 106 с. Цей посібник покликаний полегшити засвоєння основних питань української пунктуації, систематизованих у формі схем і таблиць. Така форма побудови посібника є своєрідним опорним конспектом. Одним із компонентів посібника є схеми та зразки пунктуаційних розборів різних синтаксичних одиниць, що сприятимуть закріпленню теоретичного матеріалу. Якісна фахова підготовка майбутнього філолога неможлива без впровадження інноваційних технологій до навчання. Додатком до посібника є файли з мультимедійними презентаціями з таких тем: пунктуація як навчальна дисципліна, зв'язок пунктуації з іншими дисциплінами, етапи становлення пунктуації, класифікація розділових знаків,

історія розділових знаків (крапка, кома, двокрапка, тире, крапка з комою, дужки), основні поняття пунктуації.

Щодо функціональної ролі розділових знаків, то їх поділяють на дві групи: розподільні (крапка, знак питання, знак оклику, кома, тире, двокрапка, три крапки) і видільні (дві коми, дві дужки, два тире, лапки). Солідаризуючись з поглядами сучасних лінгвістів [1], [3], [10], виділяємо три принципи пунктуації: формально-граматичний, семантичний та інтонаційний.

Відповідно до своєї основної функції змістового членування пунктуаційні знаки є семантичними актуалізаторами, що володіють не тільки індивідуальним, але й типовим значенням.

Для розподільних знаків характерні такі типові граматичні значення, як „завершеності / незавершеності” думки, а також більш часткові лексико-граматичні значення: пояснення, причина (двокрапка); протиставлення, мета, швидка зміна події (тире); питання (знак питання); перерахування, приєднання (кома) тощо.

Видільні розділові знаки, маючи білатеральний характер, здатні виражати „схвалення / несхвалення, задоволення / невдоволення”, а також часткові значення, що відбивають певні емоції (радість, горе, жаль, сумнів тощо). Своє конкретне значення видільні розділові знаки набувають у контексті. Знак вважають видільним і в тому випадку, якщо за умовами контексту репрезентований тільки один із елементів парного знака, наприклад, якщо знак відкриває відокремлену конструкцію, що стоїть у кінці речення. У цьому випадку, як справедливо наголошує Н. С. Валгіна [1, с. 33], крапка покриває другий елемент парного знака.

Пунктуаційна система української мови виступає в комунікації як певна інформаційна підсистема, зі своїм каналом зв'язку й мовною інформацією, яку здатні вносити пунктуаційні знаки у висловлення.

Особливо очевидна актуалізаційна функція розділових знаків на рівні двоскладних речень: *У них аксакал – це повага літам, а в нас – за насмішку* (О. Гончар).

Історія розвитку пунктуаційної системи доводить первинність комунікативного членування. Дослідження давніх пам'яток показало, що саме членування на дане й нове лежить в основі пунктуації. Використання розділових знаків для комунікативного членування тексту веде до періоду зародження й формування української пунктуації, коли розділовими знаками позначалися межі актуального членування.

Проведені дослідження дають підстави зробити висновок, що „актуальне й конструктивне членування не можна вважати якимись антиподами: друге впливає з першого й, при значній самостійності, зберігає з ним певний зв'язок” [9, с. 178].

Це означає, що розділові знаки, які вказують на межі частин мовної структури, актуалізують одночасно й структуру комунікативну. Інакше кажучи, комунікативна двочленність закріплюється структурно й актуалізується пунктуацією.

Взаємозв'язок формальної структури з комунікативною виявляється, як відомо, у тому, що реалізацію мовної моделі з нейтральним порядком слів і логічним наголосом наприкінці фрази розглядають як вихідний семантичний варіант (інваріант) комунікативної структури висловлення. Синтаксичне членування в цьому випадку збігається з комунікативним. При цьому створюється враження пріоритету синтаксичної структури над комунікативною, тому що в процесі реального породження мовлення мовець оперує насамперед мовними моделями. Проте в дійсності все по-іншому. У діахронному аспекті комунікативне членування є первинним щодо членування конструктивно-синтаксичного. Синтаксична структура сформувалася під впливом комунікативної, і граматичні форми являють собою похідні акти мислення. Формування синтаксичної структури на основі комунікативної виявило вплив і на функційні можливості розділових знаків: зі знаків, що відбивають межі актуального членування, вони стають знаками, що актуалізують межі речення.

Маркування розділовими знаками синтаксичної структури, що базується на комунікативному членуванні, можна визначити як основну, первинну актуалізацію, що відбиває формування не тільки граматичного, але й вихідного комунікативного змісту. До того ж розділові знаки виступають у ролі значеннєвих маркерів, що актуалізують як комунікативну, так і граматичну структури висловлення.

Водночас розділові знаки стають акцентуаторами й денотативного змісту, утвореного лексичними одиницями. Виокремлюючи в межах синтаксичної конструкції рему, розділові знаки роблять більш значиму й денотативну інформацію, що передається рематичною частиною. Оскільки в нейтральному комунікативному варіанті рема завжди йде за темою, найважливішим виявляється фрагмент, розташований наприкінці висловлення. Зазвичай це група присудка або той чи той член групи присудка, який виокремлений інтонаційно: *Природа – се були день або ніч, зима чи літо – час зручний або незручний задля роботи; жінка – товариш чи ворог, пісня – лиш те, що кличе до боротьби* (М. Коцюбинський).

В усному мовленні комі відповідає пауза й зниження тону як показники синтагматичного наголосу, що характерно для реми, а крапці – триваліша пауза й більш сильне зниження тону як показник фразового наголосу. Внаслідок певного моделювання процесу породження мовлення мовцем виникає динамічна комунікативна структура, заснована на ранжуванні інформації у висловленні:

Ти митець революції, а от „сьогодні” ти й не напишеш, тому що „сьогодні” є зовсім не те, що каже Стефан (М. Хвильовий); А все тому, що ми поети, що ми не комерційної вдачі (М. Хвильовий).

У ролі значеннєвого актуалізатора денотативного змісту в рамках синтаксичної конструкції може виступати будь-який пунктуаційний знак: *Але потім тільки вчорашні сліди ворони та ще осторонь – ямки од заячих ніг (Є. Гуцало); Нарешті усвідомлюєш: іншого виходу в тебе вже немає (Ю. Андрухович).*

Пунктуаційні знаки як інтенсифікатори являють собою засіб експліцитної вказівки автора мовлення на зумовлений ним ступінь інтенсивності градуєваної ознаки „важливості”. Інтенсивність виявляється як лінгвопрагматична категорія. Як відзначають лінгвісти, функційний аспект інтенсивності збігається з функційним аспектом експресивності. Взаємодіючи, обидві категорії створюють прагматичний ефект виразності, виконуючи функцію не тільки повідомлення, але й посиленого впливу на адресата. „Інтенсивність є ступінь вияву експресивності” [13, с. 7]. Зрозуміло, експресивність відбиває високий ступінь вияву ознаки. Інтенсивність експресива – це його потенційна здатність актуалізувати уявлення суб’єкта про високий ступінь міри вияву тої або іншої ознаки. Серед розчленованих конструкцій можна виокремити такі, у яких посилення тема-рематичного членування реалізованого в межах граматичної структури. Це речення із двома номінативами у ролі головних членів речення: *Твоя зоря – твоя судьба (О. Гончар)*, речення із двома інфінітивами: *Метал зварити – це вам не юшку забовтати, хлопці... (О. Гончар)*, номінативно-інфінітивні структури: *Планету бурити – це інша річ!.. (О. Гончар)*, сегментовані конструкції з формами номінатива: *Мати. Вона всміхається, а сонце вже іскриться в краплинах сліз на щоках... (О. Гончар)* і безсполучникові складні речення: *Летять хвилини – я не прислухаюсь (Леся Українка)*. У таких конструкціях розділові знаки виступають як „сильні” знаки, що позначають тривалу паузу, високий мелодійний підйом, і, отже, сильний логічний наголос.

Перспективним видається процес інформатизації навчально-методичної підготовки фахівців, розробка електронних навчальних посібників, створення системи дистанційного навчання з дисципліни.

Література

1. Валгина Н. С. Трудные вопросы пунктуации [Текст] / Н. С. Валгина. – М.: Высш. шк., 1983. – 156 с.
2. Жорнова Олена. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги [Електронний ресурс] / Олена Жорнова, Ольга Жорнова // Вісник Книжкової палати. – 2012. – № 2. –

С. 1–4. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkp/2012_2/st_10_02.pdf.

3. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови. Синтаксис [Текст]: монографія / А. П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – 662 с.

4. Ковтюх С. Л. Сучасна українська літературна мова (Вступ. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія): навчально-методичний посібник [Текст] / С. Л. Ковтюх. – Кіровоград, 2011. – 232 с.

5. Кольцова Л. М. Актуальное членение предложения и графические средства его оформления в поэтической речи (на материале русской советской поэзии): автореф. дис. ... к. филол. наук: спец. 10.02.01 „Русский язык” / Л. М. Кольцова. – Воронеж, 1984. – 21 с.

6. Мархева О. Є. Організація самостійної роботи майбутніх учителів іноземної за підтримки інформаційних технологій [Електронний ресурс] / О. Є. Мархева // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 2. – Режим доступу: <http://www/ime.edu-ua.net/em.html>.

7. Николаева Т. М. Фразовая интонация славянских языков [Текст] / Т. М. Николаева. – М.: Наука, 1977. – 281 с.

8. Організація освітнього процесу у ВНЗ: посібник [Текст] / [ред.-упоряд. О. Г. Набока]. – Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2015. – 245 с.

9. Осипов Б. И. История русской орфографии и пунктуации [Текст] / Б. И. Осипов. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1992. – 253 с.

10. Савченко І. С. Пунктуація сучасної української мови [Текст]: навч. посібн. / І. С. Савченко. – Черкаси: Відлуння-Плюс, 2008. – 152 с.

11. Сегін Л. В. Українська пунктуація: навч. посібн. [у 2-х ч.] [Текст] / Л. В. Сегін. – Вінниця: ДонНУ, 2015. – 404 с.

12. Соколенко Т. М. Науково-методичний комплекс вищих навчальних закладів в умовах реформування системи вищої освіти в Україні [Текст] / Т. М. Соколенко // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ: СДПУ, 2005. – С. 77–83.

13. Туранский И. И. Семантическая категория интенсивности в английском языке [Текст]: монографія / И. И. Туранский. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 с.

14. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. [Електронний ресурс] / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/13680808/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_turkot_ti

15. Христіанінова Р. О. Магістр філології: лінгвістика та лінгводидактика: навчально-методичний комплекс [Текст] / Р. О. Христіанінова. – Бердянськ: Ткачук О. В., 2015. – 511 с.

16. Шаховский В. И. Эмотивный компонент значения и методы его описания: учебное пособие [Текст] / В. И. Шаховский. – Волгоград: Изд-во ВГПИ, 1983. – 96 с.

Винтонив Михаил, Сегин Любомир

Учебно-методическое обеспечение дисциплины „Украинская пунктуация” как основа качественной профессиональной подготовки украинского филолога.

В статье рассмотрены проблемы учебно-методического обеспечения учебной дисциплины „Украинская пунктуация” с учетом возможностей современных технологий как основа для формирования образованной личности, способной к постоянному обновлению знаний и профессиональной мобильности.

Ключевые слова: дисциплина, учебный процесс, учебно-методическое обеспечение, учебно-методический комплекс.

Vintoniv Mykhaylo, Sehin Lyubomyr

Study guide support of discipline „Ukrainian punctuation” as a basis for qualitative training of Ukrainian philologist

The author examined the problems of study guide support of discipline „Ukrainian punctuation” in view of the capabilities of modern technology as a basis for the formation of an educated person, capable of continuous updating of his / her knowledge and professional mobility.

Key words: discipline, the learning process, study guide support, teaching materials.

УДК 811.161.2:37.041(072)

Козаченко Олена

ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглянуто педагогічні умови формування вмінь та навичок самостійної роботи учнів на уроках української мови та літератури. Основним методом навчання постає не передача готової інформації від учителя до учня, а самостійна навчальна діяльність учня. Під самостійною роботою розуміємо таку форму організації процесу навчання, яка здійснювана з метою набуття нових знань і вмінь у спеціально відведений час без посередньої участі вчителя, але під його керівництвом.

Ключові слова: самоосвіта, учні, школярі, самостійна робота, методи дидактичної роботи знання, вміння, навички, тема, новий матеріал, організація процесу навчання.

Навчити дитину вчитися, дати їй уміння, з допомогою яких вона буде самостійно підніматися із сходинок на сходинку довгого шляху пізнання – це одне з найскладніших завдань вчителя. Саме у його здійсненні – ключ до тієї педагогічної мудрості, оволодіння якою робить нашу працю творчою.

В. О. Сухомлинський [8, с. 1]

Сучасна школа повинна не тільки давати знання, уміння, навички, а й розвивати учня як гармонійну особистість, здатну до безперервного вдосконалення шляхом самоосвіти. Тому стратегічним завданням реформування змісту освіти є „...створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності і здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій” („Освіта”. Україна ХХІ ст.) [4, 1].

Самоосвіта – це оволодіння знаннями з ініціативи самої особистості, а також самостійний вибір форм задовільнення пізнавальних потреб та інтересів. Існує дві форми самоосвіти: індивідуальна та колективна. Індивідуальна спрямована на роботу з різними джерелами інформації, передусім – з книгою. Колективні форми – це гуртки, семінари, різні курси, лекторії, позакласні заходи, факультативи, індивідуальні заняття тощо.

У розвитку самоосвітніх умінь виділяють кілька рівнів:

I. Підготовчий: уміння здійснювати первинну обробку навчального матеріалу, складати плани, конспектувати, спостерігати, ставити експерименти за прямими вказівками вчителя.

II. Перший: уміння вибирати спосіб дій (з уже відомих) і застосувати його для роботи над додатковим джерелом інформації. Формується це вміння по мірі виникнення в учня ситуативного інтересу до додаткового матеріалу, способів діяльності.

III. Другий: уміння здійснювати самоосвітні дії у пошуковій пізнавальній діяльності: уміння бачити проблему, знайти і довести гіпотезу, зробити висновки. Формуються ці вміння по мірі виникнення стійкого інтересу до додаткових джерел, способів діяльності.

IV. Третій рівень – володіння навичками творчої діяльності, яка здійснюється на основі вивчення матеріалу та широкого залучення додаткових джерел. Це уміння самостійно бачити і сформулювати проблему, запропонувати шляхи її вирішення, реалізувати розроблений план, робити висновки та узагальнення.

Підготовчий і перший рівні розвитку вмінь сприяють репродуктивній пізнавальній діяльності учнів. Другий і третій рівні належать до продуктивної самоосвітньої діяльності.

У середній школі (5–9 класи) роль учителя є провідною:

- в формуванні пізнавальних інтересів;
- в організації позакласних заходів, підготовка до яких пов'язана з самоосвітньою дослідницькою діяльністю;
- у формуванні вмінь роботи з книгою;
- в організації спостережень, практичних робіт, екскурсій;
- у формуванні навичок розумової діяльності, навчально-пізнавальних і організаційних умінь.

Розв'язуючи проблему формування у школярів прагнення до самоосвіти, необхідно будувати навчальний процес так, щоб учень, виконуючи навчальні завдання, відчув потребу в тих знаннях, вивчення яких організує вчитель.

Стимулювати самоосвітню діяльність можна через викладання усіх предметів. Важливо створити на уроках творчу атмосферу, бо творча діяльність сама по собі викликає інтерес учнів, стимулює їх до самоосвіти.

Вчити учнів працювати самостійно і творчо потрібно на всіх уроках.

Школярам можна пропонувати завдання репродуктивного характеру, що пов'язані з пошуком потрібної інформації в рекомендованій науково-популярній, художній, довідковій літературі. Наявність великої кількості дитячих енцикло-

педичних видань робить цю роботу доступною і корисною, адже набутими знаннями дитина поділиться з однокласниками.

Прийоми роботи з самоосвіти можуть бути дуже різноманітними, як і форми звіту: письмова робота, усний виступ чи доповідь, реферат, газета тощо. Завдання можуть бути (як і форми роботи) колективні (для групи, для всього класу) та індивідуальні.

Завдання для самостійної роботи мають бути посильними і в той же час пізнавальними, щоб дитина відчувала радість пізнання, задоволення результатами своєї діяльності.

Щоб навчання було цікавим і змістовним для учня, питома вага безпосередньої передачі вчителем знань повинна поступово зменшуватись, а доля самостійності учнів у оволодінні знаннями – зростати. Школа повинна навчати дітей вчитися. Недарма існує твердження, що найкращим є той учитель, від прямого керівництва якого учень може якомога швидше звільнитися, тобто далі вчитися самостійно.

Ефективність уроку залежить і від того, як вчитель вміє реалізувати розвивальні цілі уроку. Тому готуючись до кожного уроку передбачали розвивальні ситуації, а саме:

- а) розучували здобувати знання самостійно, при цьому організовуючи і направляючи сам процес учіння;
- б) спочатку добре продумували, а потім ставлю запитання так, щоб вони активізували самостійну думку учня;
- в) формували в учнів інтерес до навчання через проблемно-пошуковий підхід до висвітлення теми, через цікаві завдання [6, с. 43].

За останніми дослідженнями, знання, що дитина отримує в школі сьогодні, втрачають актуальність протягом 4–5 років. Тому актуальність завдання безперервності освіти зумовлена сучасним життям. Як показали опитування, абсолютна більшість старшокласників хоче навчитися здобувати знання самостійно. Отже, нам необхідно все активніше працювати в цьому напрямку, саме тому я використовую на своїх уроках різні методи викладання навчального матеріалу.

Методів існує багато, так само, як і їх класифікацій. Однак у дидактичному відношенні найбільш практичною представляється все-таки класифікація М. А. Данилова й Б. П. Єсіпова. Вони виходили з того, що якщо методи навчання виступають як способи організації впорядкованої навчальної діяльності учнів по досягненню дидактичних цілей і рішенню пізнавальних завдань, то їх можна підрозділити на наступні групи:

- а) методи набуття нових знань;
- б) методи формування вмінь і навичок по застосуванню знань на практиці;

в) методи перевірки й оцінки знань, умінь і навичок.

Зазначена класифікація відповідає основним завданням навчання й допомагає кращому розумінню їхнього функціонального призначення.

Методи усного викладу, які я використовую на своїх уроках – це оповідання, пояснення, бесіда та багато інших. БЕСІДА – як метод дидактичної роботи, її сутність полягає в тому, щоб спонукати учнів до актуалізації (пригадування) уже відомих фактів, досягненню нових знань шляхом висновків, міркувань, яких вони досягають в процесі бесіди.

Найважливішими прийомами при використанні цього методу є наступні: а) чітка постановка мети роботи з підручником, б) вказівка питань, які повинні бути засвоєні учнями, в) визначення порядку самостійної роботи й прийомів самоконтролю, г) спостереження за ходом самостійної роботи й надання допомоги окремим учням, д) бесіда по закріпленню нового матеріалу.

Усні вправи сприяють розвитку логічного мислення, пам'яті, мовлення й уваги учнів. Вони відрізняються динамічністю, не вимагають витрат часу на ведення записів.

Основними письмовими видами роботи є: розв'язання тренувальних вправ, різновидні диктанти (словникові, вибіркові, з коментуванням, словниково-смысловий та інші), творчі роботи, практичні роботи та інші.

ВПРАВИ – це метод навчання, що представляє собою планомірне повторне виконання дій з метою оволодіння ними або підвищення їхньої якості.

Письмові вправи використовуються для закріплення знань і вироблення вмінь у їхньому застосуванні. Використання їх сприяє розвитку логічного мислення, культури письмового мовлення, самостійності в роботі. Письмові вправи можуть сполучатися з усними й графічними. Поряд з усним викладом досліджуваного матеріалу вчителем значне місце в процесі навчання займають методи самостійної роботи учнів по сприйняттю й осмисленню нових знань.

У чому ж полягає сутність самостійної навчальної роботи? Розкриваючи це питання, Б. П. Єсіпов відзначав, що „самостійна робота учнів, що включає в процес навчання, – це така робота, що виконується без особистої участі вчителя, але по його завданню в спеціально надане, для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля й виражаючи в тій або іншій формі результати своїх розумових і фізичних (або тих й інших разом) дій”. Розглянемо сутність методу роботи з підручником по осмисленню й засвоєнню нових знань. Сутність цього методу полягає в тім, що оволодіння новими знаннями здійснюється самостійно кожним учнем шляхом вдумливого вивчення матеріалу за підручником й осмислення фактів, що втримуються в ньому, прикладів і теоретичних узагальнень, що впливають із них

(правил, висновків, законів і т. д.), при цьому одночасно із засвоєнням знань учні здобувають уміння працювати із книгою.

Це визначення, може бути, і не є бездоганим, але, проте, воно дає досить чітке подання про характер цього методу й підкреслює в ньому дві важливі взаємозалежні сторони: самостійне оволодіння учнями досліджуванним матеріалом і формування вміння працювати з навчальною літературою. Застосування цього методу має свою історію. У 20–30-і рр., коли в школі вживали спроби впровадження комплексно-проектного, а потім бригадно-лабораторного методу навчання, а замість підручників (при цих методах вони вважалися непотрібними) використалися так названі „робочі книги”, які містили головним чином місцевий матеріал, самостійна робота учнів по придбанню знань за підручником не знаходила широкого застосування; до того ж припинялася роль учителя в навчальному процесі. Коли ж ці методи як універсальні були скасовані, вся вага навчальної роботи була перекладена на вчителя: він зобов’язаний був сам пояснювати кожен досліджувану тему. Це знову знижувало значення самостійної роботи учнів з підручником. Більше того, якщо деякі вчителі намагалися організувати на уроці самостійну роботу з підручником по оволодінню новим матеріалом, такі спроби зазнавали критики.

На Україні в 20-х рр. ХХ ст. проходить становлення початкової освіти. У навчальних закладах почали активно використовувати різноманітні форми, методи і засоби навчання, серед яких значне місце відводилося самостійній роботі учнів (Л. Д. Березовська [1, с. 87], В. П. Кравець [7, с. 100]). У 50-х – 70-х рр. ХХ ст. Під впливом соціальних факторів (зміцнення зв’язку зі школою, перегляду змісту освіти, успіхів науково-технічної революції і досягнень психології) теорія самостійної роботи значно збагатилася. Яскравим представником того часу був В. О. Сухомлинський [3, с. 12], який вбачав ефективність організації самостійної роботи у підготовці такого вчителя, який би прагнув постійно самовдосконалюватись [3, с. 2], який би зміг збільшити частку розумової праці дитини, навчити її розум трудитися, збудити у дитини любов до розумової праці, до праці думки. Навчити дитину вчитися, дати їй уміння, з допомогою яких вона буде самостійно підніматися із сходинок на сходинок довгого шляху пізнання – це одне з найскладніших завдань вчителя... Мислителем ваш вихованець стане лиш тоді, коли ви приходите до нього з думкою, запалюєте його своєю допитливістю, спрагою і ненаситністю пізнання, передаєте йому почуття гордості мислителя [3, с. 12].

Почалися серйозні зміни, коли гостро встало питання про підвищення якості знань учнів. У 1958 р. в „Учительській газеті” з’явилася стаття Б. П. Єсипова й Л. П. Арістової під характерною назвою: „Розкрити підручники”. Автори її звер-

тали увагу вчителів на те, що питання поліпшення самостійної роботи учнів на уроці не можуть бути вирішені, якщо не будуть використатися підручники й навчальна література. Тому замість традиційних вимог, якими стало, „Закрити підручники”, на заняттях вони пропонували застосовувати різноманітні форми навчальної роботи із книгою з метою активізації пізнавальної діяльності учнів. Саме із цього часу намітився поворот до більше широкого використання й методичного вдосконалювання роботи з підручником у процесі навчальних занять.

Для того, щоб робота з підручником на уроці давала навчальний ефект, я виробила для себе наступні вимоги:

1. Насамперед правильно вибирати матеріал (тему) для самостійного вивчення за підручником на уроці. Відомо, що не всяке питання учні можуть засвоїти самостійно без докладного пояснення його вчителем. Багато тем містять у собі зовсім нові відомості, носять вступний або узагальнюючий характер. Їхнє вивчення викликає в школярів більші труднощі.

Природно, що з такими темами не слід учням давати самостійно ознайомлюватися, їх потрібно викладати й пояснювати самому вчителю. Таким чином, дотримання принципу доступності навчання є однією з умов правильної організації самостійної роботи учнів з підручником з метою оволодіння новим матеріалом.

2. Самостійній роботі учнів з підручником, як правило, повинно передувати ґрунтовне вступне слово вчителя. На початку вивчення теми проводиться оглядово-установча бесіда, під час якої акцентується увага на вузлових питаннях теми, їх взаємозв'язках [2, с. 46]. Насамперед, потрібно точно визначити тему нового матеріалу, провести загальне ознайомлення з його змістом, звернути увагу учнів на ті питання, які вони повинні засвоїти (іноді їх корисно записати на дошці або вивісити у вигляді таблиці), а також дати докладні поради про порядок самостійної роботи й самоконтроль.

3. У процесі занять учителям потрібно спостерігати за ходом самостійної роботи учнів, задавати деяким з них питання, як вони розуміють досліджуваний матеріал. Якщо деякі з них будуть натрапляти на труднощі, необхідно допомогти їм розібратися в незрозумілих положеннях.

4. Серйозну увагу варто звернути на вироблення в школярів уміння самостійно осмислювати й засвоювати новий матеріал за підручником.

5. Нерідко самостійній роботі з підручником може передувати демонстрація досвідів і наочного приладдя з метою створення на занятті проблемної ситуації й стимулювання учнів до більше вдумливого осмислення досліджуваного матеріалу.

6. Вивчення нового матеріалу за підручником нерідко проводиться у формі вибіркового читання окремих місць із метою самостійного засвоєння питань описового характеру. У такому випадку виклад матеріалу вчителем чергується з роботою учнів над підручником.

7. При вивченні нового матеріалу нерідко виникає необхідність звернутися до короткого повторення раніше вивчених тем. Основним методом у таких випадках, як правило, виступає усне опитування. Однак найчастіше він не дає бажаного ефекту, тому що багато учнів не завжди можуть згадати й відтворити пройдений матеріал. У таких випадках краще використати самостійну роботу з підручником.

8. Робота з підручником у жодному разі не повинна займати весь урок. Її необхідно поєднувати з іншими формами й методами навчання. Так, після роботи з підручником обов'язково потрібно перевіряти якість засвоєння досліджуваного матеріалу, давати вправи, пов'язані з виробленням умінь і навичок і подальшим поглибленням знань учнів.

Наведені вище вимоги дають мені можливість дійти висновку, що самостійна робота учнів як метод навчання жадає від учителя гарного знання й практичного володіння різноманітними прийомами її організації. Під самостійною роботою ми розуміємо таку форму організації процесу навчання, яка здійснюється з метою набування нових знань і вмінь у спеціально відведений час без посередньої участі вчителя, але під його керівництвом.

У ході аналізу психолого-педагогічної літератури, ми визначили, що основним компонентом готовності у дидактиці вважають:

- комплекс опорних знань і вмінь;
- позитивна мотивація, яка спонукала б особистість до постійного самовдосконалення;
- високий рівень самоосвіти;
- комплекс умінь і навичок самоорганізації і самоконтролю.

Література

1. Баєв Б. Ф. Психологія навчання / Б. Ф. Баєв. – К., 1994. – С. 59–61.
2. Базелюк І. І. Організація групової самостійної роботи учнів на етапі засвоєння нових знань / І. І. Базелюк. – Педагог.: Республ. Наук. Метод. зб-к. – К.: Рад. шк., 1988. – 117 с.
3. Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра / В. Буряк // Рідна школа. – 2001. - № 9. – С. 49–51.
4. Есипов Б. Д. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. Д. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.

5. Жарова А. В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся / А. В. Жарова. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1982. – 75 с.
6. Логачевська С. П. Диференціація у звичайному клас / С. П. Логачевська. – К.: Освіта, 1992. – 180 с.
7. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Я. Савченко. – К.: Радянська школа, 1982. – 176 с.
8. Сухомлинський О. В. Формування самоосвітньої компетентності молодших школярів на уроках української мови та літератури [Електронний ресурс]. – 14.12. 2013. – Режим доступу: <http://bibl.com.ua/informatika/31179/index.html>

Козаченко Елена

Организация самообразовательной деятельности учеников на уроках украинского языка и литературы.

В статье рассмотрены педагогические условия формирования умений и навыков самостоятельной работы учащихся на уроках украинского языка и литературы. Основным методом обучения становится не передача готовой информации от учителя к ученику, а самостоятельная учебная деятельность ученика. Под самостоятельной работой мы понимаем такую форму организации процесса обучения, которая осуществляется с целью приобретения новых знаний и умений в специально отведенное время без посредственного участия учителя, но под его руководством.

Ключевые слова: самообразование, ученики, школьники, самостоятельная работа, методы дидактической работы, знание, умение, навыки, тема, новый материал, организация процесса обучения.

Kozachenko Olena

Self-educational pupils' activity organization at the Ukrainian language and literature lessons.

The article considers pedagogical conditions for pupils' independent work skills formation at the Ukrainian language and literature lessons. The main method of learning is not an information delivery from teacher to pupil, but the pupil's self-educational activity. We call the self-work a form of learning process organization, which is carried out with the aim of acquiring new knowledge and skills in a designated time without the direct participation of the teacher, but under his leadership.

Keywords: self-education, students, pupils, self-work, didactic work methods, knowledge, ability, skills, topic, new material, learning process organization.

УДК 811.161.2'373(072)

Митько Неля

**ВИВЧЕННЯ ПАРАДИГМАТИЧНИХ ВІДНОШЕНЬ У ЛЕКСИЦІ:
МАТЕРІАЛИ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ЛЕКСИКОЛОГІЇ**

У статті розглянуто парадигматичні відношення в лексиці, охарактеризовано омонімічні, синонімічні та антонімічні зв'язки між словами, описано основні ознаки цих груп слів. Запропоновано вправи і завдання, які сприяють виробленню вмінь і навичок аналізу мовних явищ.

Ключові слова: лексика, омоніми, синоніми, антоніми, вправа.

На заняттях з лексикології викладач має допомогти студентові усвідомити, що лексика, як і мова, являє собою певну систему, у якій усі елементи взаємопов'язані. Лексична система – це внутрішньо організована сукупність словникових одиниць, закономірно пов'язаних між собою стійкими відношеннями. У межах лексичної системи слова пов'язані різноманітними відношеннями. Як основні типи виділяють парадигматичні, синтагматичні, епідигматичні відношення. Чітке визначення парадигматичних і синтагматичних відношень, особливості їхнього співвіднесення сформульовані у працях Ф. де Соссюра та Л. Єльмслева. Названі типи є універсальними для мовної системи в цілому і характеризують одиниці мови в межах усіх її рівнів.

В основі парадигматичних відношень у лексиці лежить подібність чи протилежність значень слів, що виявляється в наявності груп слів, об'єднаних за якоюсь формальною ознакою. Парадигма – це група елементів, що мають певну загальну властивість, але розрізняються за якоюсь ознакою. Різновидами парадигматичних зв'язків є омонімічна парадигма (*коса*¹(*знаряддя праці*) – *коса*²(*заплетене волосся*)), синонімічна парадигма (*говорити, мовити, казати*), антонімічна парадигма (*білий – чорний, гарячий – холодний*), паронімічна парадигма (*адрес – адреса, загроза – погроза*).

У загальноосвітніх навчальних закладах такі системні відношення вивчають не в повному обсязі. Деякі теми для студентів є новими і тому важливо допомогти їм засвоїти знання і виробити вміння з цих тем.

Мета дослідження – узагальнити погляди вчених на різні типи парадигматичних відношень у лексиці, запропонувати вправи і завдання, які сприятимуть закріпленню знань з цих тем.

Омоніми – це слова, що мають однаковий звуковий склад, але відмінні, цілком самостійні за своїм значенням. Їх особливість полягає в тому, що ці слова мають однакове звучання й написання в усіх чи в певних граматичних формах, але за своїм значенням внутрішньо не зв'язані [3, с. 45]. Наприклад, *літній* – „стосується літа” і *літній* – „похилого віку”, *штучний* – „який становить собою окрему штуку”, і *штучний* – „неприродний, несправжній”.

У загальноосвітніх школах учні до омонімів відносять слова будь-яких частин мови, які мають однакове звучання і різні значення. У курсі „Лексикологія” вищих навчальних закладів розрізняють такі групи омонімів: власне лексичні омоніми, омоформи, омофони і омографи.

До власне лексичних омонімів належать слова однієї частини мови, однакові за звуковим складом і різні за значенням. Вони поділяються на повні і неповні (часткові) омоніми. Повні омоніми збігаються у всіх граматичних формах, напр.: *коса* – „зачіска”, *коса* – „знаряддя праці”, *коса* – „смуга суходолу в морі” (коси, косі, косу, на косі). Неповні лексичні омоніми збігаються лише в частині граматичних форм, напр.: слова *бал* – „вечір з танцями” і *бал* – „оцінка” відрізняються у формі родового відмінка *балу* і *бала*; слова *засипати* (від *сипати*) і *засипати* (від *спати*) відрізняються у формах доконаного виду *засиплю* і *засну*.

Омоформами називаються слова, звуковий склад яких збігається тільки в одній граматичній формі і які належать до різних частин мови або ж різних форм одного й того ж слова, напр.: *шию* (Зн. в. ім. шия) і *шию* (тепер. час 1 ос. дієсл. шити); *палати* (дієслово) і *палати* (іменник). Такі слова називають морфологічними омонімами.

До омофонів відносять слова, які збігаються за вимовою, але різні за написанням. Невідповідність між вимовою і написанням можлива через нерозрізнення [е] та [и] в ненаголошеній позиції: *мене* (Р. в. займ. я) [ме^не^н'] і *мине* (майб. час дієсл. минати) [ми^не^н']; *лежу* (від *лежати*) [ле^нжу^н'] і *лижу* (від *лизати*) [ли^нжу^н']. Омофонами є також слова, у яких збігається звуковий склад, але відрізняється написання у зв'язку з різним членуванням мовленнєвого потоку на смислові сегменти: *Сонце!* – *Чи не сон це?* *Можна мріяти.* – *Моя мрія ти.* *Цеглина.* – *Це глина.*

Омографи – це орфографічні омоніми, які утворюють слова, однакові за написанням, але різні за звучанням. Це слова з різною позицією наголосу, напр.: *за'мок* – „будівля” і *замо'к* – „пристрій для замикання”; *ку'ри* (іменник) і *кури'* (наказ. спос. дієслова); *дереви'на* – „одиначне дерево” і *деревина'* – „матеріал для будівництва”.

Студенти мають усвідомити, що слова-омоніми семантично непов'язані і саме цим відрізняються від багатозначних слів. Постає проблема розмежування омонімії та полісемії. Загальний критерій їх розрізнення полягає в тому, що значення багатозначного слова не виходять за межі однієї лексеми, а омоніми є різними лексемами [1, с. 235]. Значення багатозначного слова пов'язані між собою певними семами, а слова-омоніми такого зв'язку не мають.

Для закріплення знань з цієї теми викладач може запропонувати виконати такі завдання:

1. Знайти омоніми. Визначити їх типи.

1. Гей, починалося з Дикого поля... може, й на Полі замкнулося коло? (Б. Олійник). Поклала мати коло хати маленьких діточок своїх, Сама заснула коло їх (Т. Шевченко). 2. Ти десь за білим забуттям і навіть далі далі (В. Стус). 3. „Бодай тії пани Та й не панували, Ой що моїх діток В чужий край заслали!” (Нар. пісня). Край берега у затишку прив'язані човни, там три верби схилилися, мов журяться вони (Л. Глібов). 4. Та й поїдем в чисте поле – там дівчина просо поле (Нар. пісня). 5. Думи мої, думи мої, Квіти мої, діти! Виростав вас, доглядав вас – Де ж мені вас діти! (Т. Шевченко). 6. Мандрівники переконалися, сирок – найпоширеніша риба в річках Північного Сибіру. Малеча полюбляє глазурований сирок. 7. Моя мила, ти без мила руки мила, а я їх цілував (О. Маковій).

2. Дописати значення омонімічних слів. Назвати їх тип.

Косити¹ – зрізувати, стинати траву, збіжжя косою, косаркою;

косити² –

Коток¹ –

коток² – машина з масивним циліндром, що обертається навколо осі, для вирівнювання та вкочування ґрунту, шляхового покриття.

Край¹ – країна;

край² –

Секрет¹ –

секрет² – речовина, яку виробляють залози людини і тварини.

Кома¹ –

кома² – стан організму, що характеризується втратою свідомості з порушенням чутливості.

3. Доведіть багатозначність чи омонімію слів.

Сухий хліб, сухе вино; стан речей, військовий стан; глухий хворий, глухий кут; останній місяць, блідий місяць; дитяча ручка, ручка дверей; стигне каша, стигне полуниця; сумна усмішка, сумний випадок; коваль кує, зозуля кує.

Вивчаючи паронімічні відношення, слід звернути увагу на визначення паронімів. Паронімами (гр. рага – біля, коло та опута – ім'я) називаються слова,

близькі за звуковим складом і вимовою, але різні за значенням: *абонент* – *абонемент*, *ефект* – *афект*, *приходить* – *проходить*, *мимохідь* – *мимохіть*, *дефектний* „зіпсований, ушкоджений” – *дефективний* „ненормальний”, *керівний* – *керований*, *ефектний* „такий, що справляє враження” – *ефективний* „дійовий”.

Але не всі слова, схожі за звучанням, можна вважати паронімічними. До паронімів належать лише ті слова, які характеризуються незначною відмінністю у звуковому складі та вимові й близькі за своєю предметною співвіднесеністю: *віра* і *вірність*, *ціна* і *цінність*, *ніготь* і *кіготь*.

Паронімічними відношеннями поєднуються переважно два слова і лише зрідка – декілька: *дільниця* адміністративно-територіальна або виробнича одиниця (виборча дільниця); *ділянка* – земельна площа, частина території; галузь, сфера діяльності (ділянка лісу; ділянка політичної боротьби); *дійовий* – здатний активно діяти або впливати на що-небудь; який дає бажаний результат (дійова допомога); *діючий* – той, що діє, виконує певні функції (діюча модель); *діяльний* – особа або група осіб, що активно працює, виконує обов’язки у якій-небудь сфері діяльності (діяльний керівник, діяльний уряд). Визначальна особливість паронімічного ряду (два слова, а подекуди і більше) полягає в тому, що належні до його складу одиниці вступають у відповідні відношення насамперед на основі структурної подібності, яка, проте, не призводить до повного або часткового збігу лексичних значень.

У науковій літературі існують два погляди на пароніми. У широкому розумінні пароніми – це і різнокореневі слова однієї частини мови (*досвід* // *дослід*, *досвідчений* // *освічений*), і спільнокореневі слова, схожі за звучанням і вимовою. Н-д: *будівник* // *будівельник*, *громадський* // *громадянський*, *дебатувати* // *дебютувати*, *розбещений* (свавільний, неслухняний) // *рознещений* (надміру пещений, псувати пестощами, зніжувати), *симулювати* // *стимулювати*.

У цьому розумінні пароніми описуються у підручнику за редакцією І. К. Білодіда. При вужчому розумінні до паронімів зараховують тільки спільнокореневі слова.

Паронімами у вузькому розумінні „називають слова, утворені від одного й того ж кореня за допомогою різних афіксів і вживані в лексичній системі мови з різними значеннями” [2, с. 171]. Таке визначення паронімів подає А. П. Грищенко. До паронімів належать спільнокореневі слова з різними суфіксами або префіксами, наявністю чи відсутністю закінчення: *білити* – робити щось білим, фарбувати, забарвлювати в білий колір; *біліти* – ставати білим, виділятися білим кольором; *доглядати* – пильнувати, стежити за ким / чим-небудь, піклуватись (доглядати дітей, хату); *наглядати* – стежити за ким / чим-небудь для контролю

(наглядати за дитиною, господарством, чистотою); *адреса* – позначення місця проживання особи або місцезнаходження установи; *адрес* – письмове, переважно ювілейне, вітання особи або установи; *навала* – вторгнення ворожих військ, завойовників; *навал* – нагромадження чого-небудь, велика маса чого-небудь (крижані навали).

Зважаючи на ступінь звукової близькості, пароніми умовно поділяють на два типи:

- максимальні (із значною звуковою подібністю, з незначною звуковою відмінністю): *адрес* – *адреса*, *дипломант* – *дипломат*; *зв'язний* – *зв'язаний* (одна – дві букви);

- мінімальні (з незначною звуковою подібністю): *фамільний* – *фамільярний*, *прозовий* – *прозаїчний*, *пригода* – *нагода*.

З лексичною паронімією пов'язане явище паронімії (рага – біля, поряд, + *опомázō* – називаю). Це – стилістична фігура, побудована на комічному або образному зближенні паронімів та взагалі співзвучних слів і словосполучень. Використовуються будь-які співзвучні слова, різні за своєю предметною співвіднесеністю.

Паронімічне зближення слів часто використовуються при створенні епіграм, пародій, шаржів.

Звукова близькість паронімів призводить до того, що їх помилково вживають один замість одного. Сплутування паронімів свідчить про недостатній рівень володіння мовою. Наприклад, часто помилково вживають слово *уявлення* „поняття” замість *уява* „фантазія” і навпаки чи *пригода* „подія, випадок” замість *нагода* „слухний момент, можливість”. Студенти виробляють навички пояснення значень паронімічних слів, виконуючи такі завдання.

4. Знайти слова пароніми. З'ясувати їх значення.

1. Посоловів од співу сад, од солов'їв, і од надсад, і од самотньої свічі, і од жалких зірок вночі (В. Стус). 2. Невідомі закипають грози, деє божевільні грають весілля, а начування окрики, погрози за мною називають звіддала (В. Стус). 3. Скоромно, скромно, безсоромно, чемно гріха червоний дзбанок пригублю (В. Стус). 4. Ридає мати мертвого пілота і все ж не вірить у фатальну вість, що він упав, як перебита віть: вона чекає сина із польоту (Б. Олійник). 5. Котилася ясна зоря з неба Та й упала додолу ... „Ой хто ж мене, молоду дівчину, Та заведе додому?” (Нар. пісня). 6. У влади, в партій чи у Креза до ЗМІ – окремий інтерес ... В нас, безперечно, вільна преса, але так само вільний прес (А. Бортняк). 7. Темінь. І тільки забуття, неначе креміль, жалкі стругає іскри і мете (В. Стус). 8. В стоперсті руки полум'я паду, вогнем нещадно редагуюсь. Правлюсь. Горю, палаю, спалююся. Плавлюсь, у форму перероджуюсь тверду! (Р. Лубківський).

5. *Скласти речення з наведеними словами. З'ясувати їх значення. Визначити тип паронімів.* Класик, класика; клітка, клітина; класифікувати, кваліфікувати; адрес, адреса; пам'ятник, пам'ятка; уява, уявлення.

Вивчення синонімічних відношень між словами не є новим для студентів. Вони мають знати ознаки синонімів, що впливають із визначення цих слів. До лексичних синонімів належать слова, що означають назву того самого поняття, спільні за своїм основним значенням, але відрізняються значеннєвими відтінками або емоційно-експресивним забарвленням (або і тим і іншим одночасно). Для поняття „завдавати ударів” українська мова має такі слова: *бити, бичувати, шмагати, періцибити, шпарити, сікти, стьобати, батожити, маніжити, чесати, чухрати, дубасити, духопелити, гатити, гамселити, колошматити, лупити, лупцювати.*

Однією з основних ознак синонімів є здатність їх означати те саме поняття. Вони обов'язково виступають як слова, спільні чи тотожні за своїм основним значенням. Другою ознакою синонімів є те, що вони обов'язково чимось різняться між собою. Кожне з синонімічних слів виступає носієм певної специфічної інформації про один і той же об'єкт (денотат), є засобом позитивної або негативної оцінки, прихильного або негативного ставлення, зменшеності або згрубілості, повідомляє про міру або ступінь вияву ознаки, дії. Синоніми мають додаткові значеннєві відтінки, різний змістовий обсяг, відрізняються мірою і якістю емоційного забарвлення, стилістичною приналежністю (віднесеністю до загальноновживаної лексики чи лексики книжної, розмовної, фамільярної тощо). Вони також можуть характеризуватися неоднаковою сферою поширення. Усі синонімічні слова належать до однієї частини мови.

Сутність синонімів визначається наявністю в них різних відтінків значення. Під поняттям відтінок значення розуміють переважно оцінки суб'єктивного плану. Синоніми *говорити казати, мовляти, промовляти, глаголити, ректи, гомоніти, балакати, базікати, пащекувати, верзти, торочити, молоти, плести, лепетати* мають спільне основне значення, вони означають акт мовлення, відмінність між ними полягає перш за все в емоційному забарвленні.

У мовознавстві синоніми розподіляють на кілька груп. Повні синоніми, або абсолютні, мають абсолютний збіг лексичних значень. Спільні вони й емоційно-експресивним забарвленням. Абсолютні синоніми належать переважно до нейтральної лексики. До таких синонімів належать: *азбука, абетка, алфавіт; сім'я, родина; іспит, екзамен; буриштин, янтар; зріти, спіти, стигнути; зосереджувати, концентрувати; база, основа, фундамент; резолюція, рішення, ухвала; воротар, голкіпер.*

Семантичні, або ідеографічні, або понятійні. Означаючи те саме поняття, вони відрізняються певними елементами своїх значень, обсягом семантики. Н-д: *досягнення, здобуток, завоювання; хотіння, охота, бажання, жадоба, жага; безмежний, безкрайній, безбережний, безберегий, безмірний, незмірний, неосяжний, неоглядний*. Кожен наступний синонім має додаткові семантичні відтінки: безмежний – без меж; без кінця і краю; немає міри; неосяжний – простір чи щось, що не можна окинути оком; не можна оглянути.

Стилістичні синоніми виділяються за ознакою емоційно-експресивних відтінків. У деяких синонімічних рядах можуть бути емоційно забарвлені всі синонімічні слова, а в інших – одне слово або й кілька залишаються нейтральними, а решта – позитивно чи негативно забарвлені емоційні слова. Н-д: *обличчя, лице, вид, пика, писк; летіти, линути; лагідний, ласкавий, ніжний, голубливий; нещасний, безталанний, бездольний*.

Семантико-стилістичні, або понятійно-стилістичні, синоніми відрізняються один від одного як за значенням, так і за емоційно-експресивним забарвленням. Н-д: *охоче, радо, залюбки; пити, хлистати; успіх, торжество, тріумф; лихо, біда, нещастя, горе; поганий, гідкий, бридкий, осоружний, паскудний, мерзенний*.

Синоніми об'єднуються в синонімічні ряди, яким властива певна внутрішня організація. Синонімічний ряд становить у мові системне утворення, він являє собою об'єднання слів, що визначають одне поняття.

Синонімічний ряд – це два і більше лексичних синоніми, що визначають те саме явище об'єктивної дійсності і розташовані за принципом градації (лат. послідовність, поступовість у розміщенні чого-небудь). При розміщенні урахувалася семантична і стилістична близькість синонімів ряду до стрижневого слова.

У синонімічному ряді виділяється стрижнєве слово, або домінанта. Це слово найбільш чітко визначає основний зміст, властивий членам синонімічного ряду, і виступає як стилістично нейтральне.

Воно характеризується найзагальнішим значенням і ширшим функціонуванням у мовленні порівняно з іншими синонімами.

На фоні домінанти увиразнюється значення і стилістична специфіка інших синонімів. Н-д: *іти, рухатися, пересуватися, прямувати, простувати, ступати, крокувати, марширувати, тьопати, брести, плентатися, шкандібати, човгати, дріботіти, пливти, сунути*.

Викладач звертає увагу студентів на те, що синоніми, що перебувають у синонімічних зв'язках незалежно від контексту, називають постійними. Крім них, є в нашій мові і контекстуальні синоніми. Це слова, що вступають у синонімічні відношення лише в певному контексті.

Запропоновані вправи допоможуть засвоїти основні поняття теми.

6. *Знайдіть постійні й контекстуальні синоніми. Визначте типи постійних синонімів.*

1. Говоріть, кричіть, щоб всі узнали, Втямили нарешті до пуття: Смертні вам безсмертя дарували, Смертні вам продовжили життя! (В. Симоненко). 2. Тому ніде й ніколи не кричу. Про заповітне, таємниче, тихе ... А щоб на нього не наслати лиха, Немов німий, оглушливо мовчу (Ст. Конак). 3. І Плаксі́й став реготати. Так сміявсь – аж заливався, Аж від реготу качався ... (В. Симоненко). 4. Летять ластівками довір'я Терпкі і гіркливі слова (В. Коломієць). 5. Кругом мене парує, зітхає земля, Й жайворонок дзвенить наді мною! (О. Зобенко). 6. Все в тобі з'єдналося, злилося – Як і поміститися в одній! – Шепіт зачарований колосся, Поклик із катами на двобій (В. Симоненко). 7. День величався і пишався (В. Стус). 8. Сполоши моє дихання, що плаче весною, плаче і тужить (Р. Вітер).

7. *Доберіть синоніми до багатозначного слова добрий, поєднавши його з іменниками людина, слово, рада, місце, урожай, погода.*

8. *Утворіть синонімічні ряди із слів з подібним значенням. Визначте їх типи.*

1. Фортуна, щастя, судьба, талан, доля, планида, жереб. 2. Злісний, лютий, жорстокий, сердитий, злий, підступний. 3. Рухливий, енергійний, активний, діяльний, невтомний.

Розглядаючи тему „Антоніми”, слід звернути увагу на те, що антонімічними відношеннями поєднуються слова на ґрунті спільної семантики, що лежить в основі їх. Наприклад: назва суспільного стану (*мир – війна*), назва якостей, властивостей (*швидкий – повільний, рідкий – густий, веселий – сумний, здоровий – хворий*), внутрішніх чи зовнішніх властивостей (*ласкавий – грубий, твердий – м'який*), назва часових, просторових понять (*далеко – близько, вгорі – внизу, день – ніч, зима – літо*).

Викладач наголошує, що в антонімічні відношення вступають не всі слова нашої мови. Не мають антонімів іменники з конкретним значенням (*будинок, двері, годинник*), числівники, велика кількість відносних прикметників (*мідний, дерев'яний*), більшість займенників, багато дієслів (*читати, копати*). Це пояснюється тим, що слова з конкретним значенням називають поняття, які не мають прямих відповідників, що співвідносяться за протилежністю.

Полісемічні слова з іншим конкретним словом вступають в антонімічні зв'язки не у всіх своїх значеннях, а лише в якомусь одному з них. Наприклад, прикметник *спокійний* вживається з трьома значеннями, тому він вступає в

антонімічні відношення з трьома окремими словами: *спокійний* (сон) – *тริ-вожний*; *спокійний* (хлопець, вдача) – *гарячий*; *спокійний* (океан) – *бурхливий*.

Поряд із загальномовними антонімами в антонімічні відношення в певній ситуації можуть вступати слова, які в звичайному вживанні не мають протилежних значень. Протиставленість значень у таких слів створюється лише в певному контексті. Це антоніми контекстуальні, тобто слова, що набувають антонімічних значень тільки в певному контексті. Н-д: *Мати в'яне, дочка червоніє* (Т. Ш.) – у прямому значенні слів *в'янути*, *червоніти* протилежність відсутня. У тексті: *в'яне* – поступово втрачає фізичну силу, марніє, слабне, *червоніє* – набуває сили, здоров'я, розквітає.

Під час вивчення однокореневих і різнокореневих антонімів варто зауважити, що антонімами слід вважати лише ті слова із префіксом *не-*, які створюють нове значення, нове поняття: *доля* – *недоля*, *наголошений* – *ненаголошений*, *живий* – *неживий*, проте не будуть антонімами слова *білий* – *не білий*, *ходити* *не ходити*. В останніх словах заперечується лише значення, виражене попереднім словом. Це слова із часткою *не*.

Виконуючи наведені завдання, студенти виробляють уміння і навички аналізу мовних явищ.

9. Підкресліть антоніми. Яке значення об'єднує кожну пару антонімів?

1. Був літній день. Сміялася трава. Співали – й плакали високі дерева (Л. Голота). 2. Спи, дитя моє красне! Поки сонечко не запалиться, Поки місяць не згасне!.. (С. Руданський). 3. Такий близький ти, краю мій, і безнадійно так далекий (В. Стус). 4. Сміються, плачуть солов'ї І б'ють піснями в груди: „Цілуй, цілуй, цілуй її, – Знов молодість не буде!” (О. Олесь). 5. Народе мій! Титане непоборний, що небо піднімає голубе! Твій гордий подвиг не принизять жорна – вони лиш возвеличують тебе (В. Симоненко). 6. Тут уночі тепліше, ніж удень, від поцілунків і зізнань ласкавих (В. Терен). 7. Я ж через видива сірі Все ще біжу із війни І прокидаюсь у мирі (Б. Олійник). 8. Все борги відкладаєм на завтра, із будня – на свято (Б. Олійник).

10. Доберіть антоніми до слів, враховуючи багатозначність деяких з них. Природний, товстий, черствий, робочий, розділяти, пам'ять, рабство, програш, проти, рідний, всі, серйозно, смеркання, себелюб, синтез, аромат.

11. Визначити типи антонімів за значенням і будовою. З'ясувати їх стилістичну роль.

1. Генії! Безсмертні! На коліна Станьте перед смертними людьми (В. Симоненко). 2. Гори! Життя – єдина мить, Для смерті ж – вічність ціла! (О. Олесь). 3. Та невже ж то йому все віднині байдуже – чи світитиме сонце, чи ніч напливе! (В. Симоненко). 4. Оркестр шалів, погрожував, благов, Журились і плакав

скрипок голосами (О. Доріченко). 5. Ніколи не відкидав щось застаріле, а відшукував золоті зерна і сів ті зерна в душах сучасників (В. Прокопенко).

Практика показує, що належний рівень теоретичної підготовки студентів, добір ефективних вправ і завдань сприяють удосконаленню знань парадигматичних відношень у лексиці.

Література

1. Бондар О. І. Сучасна українська мова. Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, М. Л. Микитин-Дружинець / навч. посіб. – К.: Академія, 2006. – 368 с.
2. Сучасна українська літературна мова: Лексика і фразеологія / за заг. ред. І. К. Білодіда. – К.: Наук. думка, 1973. – 440 с.
3. Грищенко А. П. Сучасна українська літературна мова / А. П. Грищенко. – К.: Вища школа, 1997. – 494 с.

Митько Неля

Изучение парадигматических отношений в лексике: материалы для самостоятельной работы по лексикологии

В статье рассмотрены парадигматические отношения в лексике, охарактеризованы омонимические, синонимические и антонимические связи между словами, описаны основные признаки этих групп слов. Предложены упражнения и задания, способствующие выработке умений и навыков анализа языковых явлений.

Ключевые слова: лексика, омонимы, синонимы, антонимы, упражнение.

Mytko Nelia

The study paradigmatic relations in the lexicon: materials for independent work on lexicology

The article considers the paradigmatic relations in the lexicon, characterized atonicescie, synonym and antonymy relations between words, describes the main features of these groups of words. Suggested exercises and assignments, promoting development of skills of analysis of language phenomena.

Key words: vocabulary, homonyms, synonyms, antonyms, and exercise.

УДК 811.161.2:81

Хруленко Ольга

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ПРОХОДЖЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ В РЕКЛАМНІЙ АГЕНЦІЇ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ „ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА”

У статті розглянуто особливості рекламного тексту у процесі створення реклами. Подані основні методичні рекомендації для проходження виробничої практики студентами спеціальності „Прикладної лінгвістики”, що допоможуть підвищити рівень підготовки студентів з метою набуття практичних навичок у розвитку виробничо-професійної та / або науково-дослідної роботи студентів. Визначені ключові проблеми, що виникають при створенні рекламного тексту, окреслення яких буде корисним для студента-практиканта у здобутті навичок та досвіду роботи в рекламній агенції, а саме: відповідність нормам моральності, грамотності, проникнення російнізмів і просторічних слів, маніпулювання свідомістю споживачів.

Ключові слова: реклама, денотат, інверсія, норма, товар, літературна норма, споживач.

Виробнича практика студентів є важливою складовою частиною навчального процесу підготовки кваліфікованих спеціалістів.

Підвищення рівня практичної підготовки студентів зумовлює розширення та зміцнення зв'язків вищих навчальних закладів із відповідними підприємствами, установами та організаціями, малим та середнім бізнесом.

Метою виробничої практики постає закріплення набутих у вищому навчальному закладі теоретичних знань практичними навичками роботи в організації чи на підприємстві. Практична підготовка студентів спрямована на оволодіння студентами системою професійних вмінь і навичок, а також первинним досвідом професійної діяльності та має сприяти саморозвитку студента.

У наш час реклама – це невід'ємна частина економічного, культурного та соціального життя сучасного суспільства, характерна ознака побуту; розповсюджена в певній формі інформація про товари, послуги або ідеї і починання. Вона є багатогранною за змістом та внутрішньою спрямованістю і функціонує на різних часових та просторових рівнях – від локального до міжнародного.

Серед безлічі визначень реклами одним з найбільш наочних є визначення, дане рекламним агентством „Макан Еріксон Інкорпарейтед”: реклама – це „добре переказана правда” [10, с. 21].

Виразні засоби, за допомогою яких формується привабливий для потенційних споживачів імідж запропонованих продуктів, послуг, ідей, є дуже багатопланові. Це спонукає до пошуку нових лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів, здатних творити належний для відповідної фірми чи установи імідж. Українськомовна рекламна продукція за останні роки стала справжньою лабораторією творення, кристалізації та введення в практику використання нових, яскравих, емоційно виразних, стилістично забарвлених мовленнєвих форм.

Існування та функціонування реклами на межі науки, техніки, виробництва, літератури, мистецтва та щоденної мовленнєвої практики постійно збагачує її, а водночас і мову в усіх її виявах, зумовлює інтерес лінгвістики до неї.

Метою статті постає підготовка студентів до самостійної професійної діяльності зі спеціальності „Прикладна лінгвістика” у відповідності з кваліфікаційною характеристикою; аналіз рекламних текстів українських видань, пошук нових лінгвістичних засобів, визначення принципів ефективного використання стилістичних прийомів з метою набуття практичних навичок у розвитку виробничо-професійної та / або науково-дослідної роботи студентів.

Завданням реклами є формування обізнаності, переваги товару або стимулювання пробної покупки, оскільки вона повинна зацікавити, запам'ятися, викликати бажання і, звісно, спонукати до дії.

Поданий матеріал вирішить основні завдання студента-практиканта:

- закріплення отриманих знань з профільних дисциплін навчального плану;
- набуття та удосконалення професійних навичок;
- знайомство зі структурою та особливостями організації роботи рекламних агенцій та рекламних відділів організацій;
- закріплення зв'язку навчання та практичної діяльності. Формування у студентів умінь самостійно виявляти переваги й недоліки рекламних текстів, аналізувати готовий рекламний продукт й описувати засобами рекламного тексту відповідно до поставленої мети цільовий продукт.

Аналіз використання різноманітних форматів реклами показав, що найбільш популярним із них є телебачення. Тенденція до збільшення витрат на рекламу на телебаченні в структурі сукупного бюджету реклами намітилася ще в 1998 р. і зберігається до цього часу. Так, на кінець 2003 р. на долю телебачення припадало 76 % загального сукупного рекламного бюджету в країні. Однак, незважаючи на це, потенціал реклами в пресі, зовнішньої реклами і реклами на радіо використовується не досить повно, що характеризує нерозвиненість ринку реклами в нашій країні.

Розмаїтість рекламних засобів, наданих рекламодавцям, визначає необхідність підвищення якості прийняття рішень при актуалізації рекламних текстів.

З цією метою в поданому матеріалі статті досліджено специфіку друкованої реклами, охарактеризовано грамотність рекламного тексту.

У процесі проходження виробничої практики студент-практикант працює з такими мовними і стилістичними особливостями реклами:

- синтетичність та діалогічність;
- логічність викладу;
- використання аргументації різного роду.

Студент під час проходження практики повинен вміти виокремлювати характерні особливості реклами на синтаксичному рівні, наприклад:

- номінативні речення: *спортивний одяг / взуття; скло віконне;*
- означено-особові речення: *купуємо брухт кольорових металів.*

При вивченні рекламного тексту необхідно неодмінно враховувати три основні моменти, які мають визначальний вплив на вибір, аранжацію мовних елементів рекламного тексту, його композиційну структуру:

- 1) денотат (предмет мовлення);

Денотат (від лат. *denotatum* – позначуване) – позначуваний предмет. Поняттям *денотат* оперують в аналітичному (референційному) підході до розуміння значення слова. У підході використовують так званий семантичний трикутник, кути якого позначають звукову форму слова, означуване поняття (сигніфікат) і сам денотат, тобто одиничний предмет називання [5, с. 98].

- 2) комунікативний намір автора;

- 3) тип одержувача інформації, якому адресовано текст.

4) інверсія – це незвичайний порядок слів. У рекламі найбільш важлива інформація ставиться або в верхню чи нижню частину тексту. Важливою особливістю мовного сприйняття є переважно утримання в пам'яті інформації, що подається на початку і в кінці повідомлення [7, с. 108].

У рекламних текстах найбільш важлива інформація зазвичай висувається на перший план – початок оголошення.

Денотатом рекламного тексту незмінно залишається товар. Товар – це відповідний пункт, змістовний тематичний стрижень будь-якого рекламного тексту. Німецький філософ-матеріаліст Карл Гайнрих Маркс перший висунув визначення цьому поняттю: „Товар є зовнішній предмет (річ), яка задовольняє будь-які людські потреби, в силу її властивостей” [10, с. 6]. Властивості товару та його різновид зумовлюють відбір лексичних засобів, які можуть забезпечити належний комунікативний ефект.

Специфіка реклами в друкованих виданнях диктує такі особливі підходи до її створення й розміщення [6, с. 24–25]:

- 1) заголовок повинен залучати споживача, давати йому нову інформацію, містити основну аргументацію й найменування товару;

- 2) не слід боятися великої кількості слів, якщо всі вони по суті, то довгий заголовок працює навіть краще, ніж короткий;
- 3) необхідно використовувати прості, але позитивно діючі на всіх слова, наприклад, „безкоштовно”, „новинка” і т. п.;
- 4) в ілюстраціях дуже цінною є інтрига, що привертає увагу;
- 5) фотографії працюють краще, ніж малюнок, особливо коли вони порівнюють стан до і після появи, використання товару;
- 6) простий макет з однією великою ілюстрацією формату журнальної смуги – ідеальний варіант рекламного оголошення в пресі;
- 7) добре використовувати написи під малюнками, оскільки їх обов’язково прочитають;
- 8) не потрібно боятися довгих текстів, тому що, якщо споживач зацікавлений в більш детальній інформації, його увагу приверне заголовок, тому він читатиме весь текст;
- 9) текст повинен бути легким для сприйняття, без хвастошів, презентувати факти, а не голослівні твердження;
- 10) довіра до реклами зростає якщо фото і текст відображають картину реального життя, свідчення очевидців, авторитетних фахівців;

Особливу роль у сприйнятті реклами відіграє грамотність тексту, що її супроводжує. При цьому слід наголосити на особливості преси, що становить її перевагу у разі розміщення в ній реклами, – це оперативність, масовість, гнучкість, широке визнання, висока достовірність, але короткочасність існування, низька якість поліграфічного виконання, мала аудиторія „вторинних” читачів.

Рекламний текст повинен бути написаний літературною мовою. У процесі його складання враховується літературна (мовна) форма. Літературна норма – найпоширеніші з числа існуючих мовні варіанти, які закріпилися в суспільно-мовній практиці зразкового використання, прийняті в суспільно-мовній практиці освічених людей правила вимови, слововживання, граматики [4, с. 123]. Нормативна мова – це правильна, загальнообов’язкова мова. Виділяють норми наголосу, вимови, слововживання, морфологічні, синтаксичні. Отже, при складанні рекламного тексту треба вибрати єдиноможливий або найбільш поширений, кращий варіант, який закріпився в мовній практиці.

Найчастіше у студентів-практикантів виникають помилки в рекламних текстах при неправильному слововживанні. При виборі слова необхідно враховувати ряд умов.

1. Різні слова використовується у відповідності з тим значенням, яке йому властиве. Якщо слово має кілька значень, то фразу потрібно побудувати так, щоб слово виступило в одному значенні. Правильне слово для вираження думки –

необхідна умова при складанні рекламного тексту. Порухення цієї вимоги породжує мовні помилки, які знижують його ефективність. Наприклад, невдалий добір слів. „У фільмі „Летять журавлі” Тетяна Самойлова зіграла заголовну роль” слово „заголовний” було вжито в значенні „головний”, що невірно, оскільки „заголовний” означає винесений у заголовок, чого в нашому прикладі не було (і не малося на увазі). Наприклад, в одній будівельній рекламі ми знаходимо словосполучення *будувати установи*, але будувати можна житловий будинок, склад, магазин і так далі. Адже установа – це, по-перше, створення: *установа наукового товариства, установа нових порядків*, по-друге, організація, яка відає небудь галуззю роботи: *державна установа, дитяча установа*. Тобто була порушена лексична норма, оскільки використовувалося слово без урахування його значення [3, с. 26].

2. У кожного слова склалися відомі смислові, семантичні, сполученнєві зв'язки, яких слід дотримуватися. Ігнорування цього правила призводить до того, що зміст тексту втрачається. Багато слів мають обмежені або чітко визначені зв'язки, які треба враховувати. Наприклад, „Фірма ... *пропонує затишок і тепло у Вашому будинку. Каміни європейської якості. Високоякісні печі будь-яких типів*”. Тут не зовсім доречно вжито словосполучення *пропонує затишок*, пропонувати затишок ніяк не можна, в цьому випадку правильніше було б написати *створюємо затишок*.

3. При виборі слова необхідно враховувати ступінь його поширеності і сферу поширення. Тобто в рекламних оголошеннях не повинні бути присутніми слова, що мають обмежені рамки використання (терміни, жаргонізми). Якщо такі слова зустрічаються в рекламному тексті, то, людині, яка не знає цього терміна, ця реклама буде не доступна, вона не зрозуміє її смисл.

Вживання іноземних модних слів без урахування їхнього значення, наявних еквівалентів та контексту призводить до неясностей, помилок і курйозів. Наприклад, не зрозуміле сенс таких висловлювань, як: *Ми чекаємо експансії креативних людей або Створюйте свій імідж з урахуванням нових тенденцій у моді*. Слово експансія означає поширення чого-небудь за початкові межі (експансія епідемії, експансія насильства і терору на телеекрані). Автор, мабуть, мав на увазі не експансію, а поява великого числа [3, с. 28].

4. Неправильне вживання метафори частіше за все зумовлене тим, що, обігруючи слово, автор ігнорує зв'язку з реальністю, властиві прямому значенню слова, і тому переносне виявляється невмотивованим або абсурдним. Наприклад, „...*під крилом зеленого змія*...” Під крилом у зеленого змія перебувати неможливо, оскільки, як відомо, змії літати не може і крил у нього немає. Мабуть, автор переплутав змія з драконом.

Отже, аналіз рекламного тексту дозволяє зробити висновок про те, що тексти реклами відрізняються певними особливостями, які потребують відповідних стилістичних виразних засобів, у них визначена система мовних ситуацій, специфічна для цієї сфери і форми спілкування. Адже в рекламному тексті поряд із передачею інформації ставиться задача переконання, спонукання інформованого [3, с. 30].

Точність слова, форми і синтаксичної конструкції, а також досконала розстановка знаків пунктуації – це правильна інформація, культура мови, що впливає на текст. З погляду нормативності, реклама повинна бути бездоганною. Щоб включені в рекламний текст слова змусити „випромінювати” образність, треба в такому порядку їх розмістити, так оточити їх іншими словами, щоб такий порядок слів у реченні сприяв створенню визначеної образності всього тексту.

Практична реалізація наведених вище завдань дає можливість студенту отримати конкретні знання, необхідні у майбутній професійній діяльності. У студентів формуються навички, які в майбутньому дають їм змогу виконувати роботу з аналізу, прогнозування, індикативного планування, аналізувати сучасний стан, тенденції і проблеми рекламних агенцій і компаній.

Отже, декілька основних рекомендацій для студента-практиканта в рекламному агентстві / бізнесі для успішного проходження виробничої практики, пов'язаною з рекламними текстами:

- 1) урахування рекламного стилю в системі функціональних стилів мови;
- 2) використання одиниць різних мовних рівнів у ключовій лексиці реклами;
- 3) специфіку підходів до створення і розміщення реклами;
- 4) урахування комунікативного наміру автора;
- 5) принципи мовного впливу та їх реалізації в рекламному тексті.

Треба пам'ятати, що відсутність належного фахового (з погляду сутності реклами і рекламного процесу, цільової аудиторії тощо), а також супровідного редакторського і коректорського опрацювання призводить до грубих лексичних, граматичних, орфографічних і пунктуаційних помилок у текстах. Рекламні агентства часто нехтують основними принципами і законами рекламного бізнесу, що позначається як на ефективності рекламної кампанії, так і на іміджі компанії-замовника. А український рекламний бізнес працює за принципом максимальної економії коштів і часу: замість того, щоб знімати свій ролик, перекладаємо зарубіжний, замість того, щоб запросити фахівця-рекламіста або редактора, покладемо відповідальність за текстову частину на дизайнера, замість того, щоб скористатися словником, скористаємося Інтернетом.

Таким чином, проаналізований матеріал дає нам можливість констатувати факт, що тактики і стратегії, які використовуються в рекламній сфері, розробка нових методик і практичний аналіз видань є основним рушієм подальшого дослідження у цій сфері, що свідчить про перспективність наукових розробок у цьому напрямку.

Література

1. Білоконенко Л. Мовний аналіз телевізійного рекламного слогану [Текст] / Л. Білоконенко // Мандрівець. – 2002. – № 6. – С. 25–28.
2. Гладкий М. Проблеми газетної мови. – Укр. граматики [Текст] / М. Гладкий; за ред. О. Горбача. – Вип. 9. – Мюнхен. – 1992. – С. 3–16.
3. Дерпак О. Ефективність реклами: мовні особливості [Текст] / О. Дерпак // Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. – 2010. – № 8. – С. 24–33.
4. Єрмоленко С. Я. Норма мовна [Текст] / С. Я. Єрмоленко // Українська мова: Енциклопедія. – К.: Вид. «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 123.
5. Єрмоленко С. Я. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання [Текст] / за редакцією. С. Я. Єрмоленка. – „Фоліо”, Харків. – 2006. – С. 98.
6. Зелінська О. І. Власні витoki українського рекламного тексту [Текст] / О. І. Зелінська // Лінгвістичні дослідження: збірник наукових праць ХДПУ; за ред. М. І. Яковлєва; упоряд.: Ю. О. Іванченко. – К., 2004. – С. 24–28.
7. Михайлова В. А. Теория и практика рекламы: учебник [Текст] / В. А. Михайлова; под ред. В. В. Тулупова. – СПб.: Изд-во: „Проспект”, 2006. – 528 с.
8. Москаленко А. З. Основи масово-інформаційної діяльності: підручник [Текст] / А. З. Москаленко, Л. В. Губерський, В. Ф. Іванов. – К.: КНУ ім. Т. Шевченка, 2004. – 132 с.
9. Пономарів О. Про мову реклами [Електронний ресурс] / О. Пономарів. – Режим доступу: <http://ponomarov-kultura-slova.wikidot.com/mova-reklamy> – Назва з екрана.
10. Храповська Г. Українська реклама: проблеми мовної безграмотності [Текст] / Г. Храповська // Укр. мова та літ. – 2001. – № 8. – С. 5–12.
11. Уперся В. Реклама – її сутність, значення, історичний розвиток та психологічні основи і засоби [Текст] / В. Уперся. – СПб.: Гермес. Торгівля і реклама, 1994. – 32 с.

Хруленко Ольга

Методические рекомендации для прохождения производственной практики в рекламном агентстве студентов специальности „Прикладная лингвистика”

В статье рассмотрены особенности рекламного текста в процессе создания рекламы. Представлены основные методические рекомендации для прохождения производственной практики студентами специальности „Прикладная лингвистика”, которые помогут повысить уровень подготовки студентов с целью приобретения практических навыков в развитии производственно-профессиональной и / или научно-исследовательской работы студентов. Определены ключевые проблемы, возникающие при создании рекламного текста, определение которых будет полезным для студента-практиканта в получении навыков и опыта работы в рекламном агентстве, а именно: соответствие нормам моральности, грамотности, проникновение русизмов и просторечных слов, манипулирование сознанием потребителей.

Ключевые слова: реклама, денотат, инверсия, норма, товар, литературная норма, потребитель.

Khrulenko Olha

Methodological Guidelines for Practical Training of Students Specializing in „Applied Linguistics” in an Advertising Agency

The article features of an advertising text during creation of an advertisement have been considered. Basic guidelines for the practical training of students specializing in „Applied Linguistics”, which will help to raise the level of training students in order to acquire practical skills in the development of production and professional and / or research work of students, have been presented. Key issues in the creation of an ad text, determination of which will be useful for the student-trainee to acquire the skills and work experience in an advertising agency, namely the compliance of morality, literacy, penetration of Russisms and colloquial words, manipulating the consciousness of consumers have been identified.

Keywords: advertising, denotation, inversion, standard goods, the literary norm, consumer.

ЗАЛУЧЕННЯ ПЕДАГОГА ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкривається вплив педагогічної дослідницької діяльності на розвиток професійної компетентності вчителя як особистості та фахівця, його самореалізації, спрямованої на впровадження нових педагогічних технологій, на особистісно орієнтований підхід, на гуманізацію навчання й виховання.

Ключові слова: методологія та технологія дослідної діяльності, професійна компетентність, науковий підхід, саморозвиток, самореалізація особистості, відкриття, розробка методів, інноваційних технологій.

Освіта України стоїть на порозі глобальних змін, що охоплюють весь широкий спектр педагогічних проблем, і насамперед – професійну діяльність учителя. Сучасній школі потрібен, по-перше, вчитель-професіонал, який є творчою особистістю, здатною до самонавчання упродовж життя, самовдосконалення й саморозвитку; по-друге, учитель-дослідник, який постійно шукає, аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми ефективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти й навчання.

Досвід багатьох шкіл, особливо закладів нового типу, переконливо доводить, що досягають успіхів лише ті з них, котрі оволоділи дослідними законами та вміннями та які проводять проблемні дослідження, що спрямовані на розв'язання завдань педагогічної практики.

Проблема дослідницького методу має глибокі методологічні й дидактичні корені й багату історію. Витоки глибокого осмислення методів відкриття й пізнання істини, що забезпечують розвиток дослідницького, творчого мислення особистості, можна виявити в „сократівських бесідах”, класичних філософських працях Р. Декарта, Е. Канта, Г. Гегеля, Ф. Бекона та ін.

Методологічні й дидактичні корені навчально-дослідницької діяльності закладені в моделях природовідповідного й культуровідповідного навчання й виховання класиків педагогіки: Я. Коменського, Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дистервега, Д. Локка. Зокрема, А. Дістервег, якого називають „батьком німецьких учителів”, стверджував: „...неприпустимо відривати педагогічну діяльність від науки. Без прагнення до наукової роботи учитель потрапляє до трьох педагогічних демонів:

механічної рутинності, банальності; він дерев'яніє, кам'яніє, опускається, а навчання перетворюється на натаскування й дресирування”.

В. О. Сухомлинський у багатьох своїх працях відзначав, що педагогічна діяльність неможлива без елементу дослідження, бо вже за своєю логікою та філософською основою вона має творчий характер. На думку відомого педагога, кожна людська індивідуальність, з якою має справу вчитель, – це певною мірою, своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів [17, с. 471].

У сучасній педагогічній науці останнім часом значна увага приділяється творчій пошуковій діяльності вчителя, спрямованій на впровадження нових педагогічних технологій, на особистісно орієнтований підхід у навчанні та вихованні, на гуманізацію й демократизацію виховного процесу тощо. Цілком зрозуміло, що сучасний учитель повинен володіти вміннями творчого пошуку, тісно пов'язаними з педагогічним дослідженням. Проблема формування творчої особистості вчителя знаходить своє відображення і в науково-педагогічній літературі. Зокрема, у працях В. Загвязінського, О. Мороза, О. Попової, О. Семенова, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та ін. дається структурний аналіз основних складових підготовленості вчителя відповідно до сучасних вимог. З'явилася низка праць, у яких розкрито значення науково-дослідної роботи в удосконаленні навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Особливої уваги, на наш погляд, заслуговують дослідження В. Борисова, Ю. Галатюк, Л. Левченко, Ю. Львової, К. Макагон, Н. Недодатко, Н. Федорової, у яких наголошується, що дослідницька робота є важливою складовою діяльності сучасного вчителя. Однак, на наш погляд, ще потребує окремого розгляду проблема впливу педагогічного дослідження на розвиток учителя як особистості та фахівця, його професійний саморозвиток.

За визначенням О. Семенова, професійна компетентність учителя української мови та літератури – це „інтегральна особистісна якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції й виявляється на високому рівні готовності філологів до педагогічної діяльності” [12].

Метою статті є з'ясувати місце та роль педагогічного дослідження в структурі фахової діяльності сучасного вчителя української мови, підготовка словесника до науково-дослідницької діяльності. Для досягнення мети наукової розвідки окреслено такі завдання:

1) з'ясування механізму створення позитивно-гармонійної „Я-концепції” для самореалізації і самовдосконалення педагога, який залучений до науково-дослідної роботи;

2) розгляд етапів розвитку самомотиваційної діяльності вчителя-словесника, що передбачає залучення педагога до науково-дослідної діяльності;

3) визначення конкретних шляхів професійного розвитку учителя української мови та літератури щодо залучення його до дослідно-пошукової діяльності.

Методологія та технологія дослідної діяльності значно просунулася вперед, перетворилася у самостійну галузь знання та стала реальним засобом управління таким складним організмом, як школа. З'явилася велика кількість інноваційних програм, авторських технологій і шкіл, альтернативних підручників. Поступово створюються організаційно-педагогічні умови, що узаконюють педагогічну творчість і спрямовують її на зв'язок педагогічної науки з практикою закладів освіти.

За своєю природою педагогічна діяльність є складною та багатогранною. Це визначається багатьма об'єктивними й суб'єктивними факторами, їх неповторним поєднанням, своєрідним механізмом постановки та вирішення виховних та освітніх завдань, різноманітністю засобів, умов їх розв'язання.

Відомо, що основною метою діяльності педагога є формування особистості. Учитель повинен, перш за все, перевести виховне чи інше завдання на мову завдання, зрозумілу для учнів, досягти виконання цих завдань за допомогою певних засобів і способів. Він повинен керувати цією діяльністю школярів, аналізувати, надавати їй бажаного напрямку та оцінювати її, водночас, він повинен аналізувати і свою діяльність – від змісту й способів постановки завдань залежить характер діяльності учнів, а це визначає процес і зміст формування особистості.

Дослідження – це людська діяльність, скерована на вивчення світу. Первинна мета дослідження – відкриття, розуміння, а також розробка методів і систем, призначених для збільшення знання світу, в якому людина живе.

Практика доводить, що педагогові дуже часто доводиться узагальнювати як свій досвід (коли треба розповісти чи написати про нього), так і досвід своїх колег або навіть цілого вчительського колективу. Творчий учитель завжди прагне впровадити щось нове, перевірити його на практиці, щоб отримати вірогідні дані про результати свого впровадження. У цьому випадку він безпосередньо включається у власне дослідницьку діяльність. Цілком природно, що перед педагогом, який розпочинає науковий пошук, постає багато запитань: що означає бути дослідником? Чи кожний здатний на це? Які особисті риси повинні бути притаманні досліднику та які знання й уміння потрібні йому?

Російський учений В. І. Загвязінський відзначає, що бути педагогом-дослідником – означає вміти знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності. А це потребує передусім загальної культури та високої фахової підготовки, певного досвіду навчально-виховної роботи й спеціальних знань і вмінь, притаманних саме дослідницькій роботі. Зокрема, треба вміти спостерігати й аналізувати явища; узагальнювати результати спостере-

жень, виділивши найголовніше; за певними ознаками передбачати розвиток явищ у перспективі; поєднувати точний розрахунок із уявою й інтуїцією та багато іншого. Складність педагогічних явищ із незавершеністю їх логічного аналізу та недостатньою інформованістю про них робить проблему наукового пошуку особливо актуальною [3, с. 15].

Інтелектуальні цінності особистості найбільш зрозумілі як інструментальні. Про це свідчать їх перелік: творча увага, творче сприйняття дійсності та спостережливість, логічне мислення, системне мислення, теоретичне мислення, творча уява, фантазія, оригінальність, нестандартність інтелекту, стратегічне мислення, практичний розум, пам'ять тощо. Саме завдяки цим цінностям у пізнавальній та дослідницькій діяльності були виявлені і збагачуються наукові цінності – закони, закономірності, науковий світогляд, фонд наукових знань людства, на основі яких здійснюється наукове відкриття.

Під час міжкурсової підготовки вчителів української мови та літератури з метою планування лекційно-практичних занять, тренінгів варто дослідити такі питання:

- якою мірою науково-дослідна діяльність дозволяє актуалізувати самореалізацію і творчий розвиток особистості вчителя;
- доцільність проведення досліджень із можливістю підвищення статусу навчального закладу;
- чи сприяє залучення вчителя до наукових досліджень його професійно-кваліфікаційному зростанню;
- чи сприяють наукові дослідження можливостям одержати якісно нові знання;
- рівень володіння методологією наукового дослідження, уміння працювати з методичною, науковою, психолого-педагогічною, спеціальною літературою;
- перевага в традиційному навчанні репродуктивних методів, що вступають у протиріччя з дослідницькими методами;
- підвищення власного професійного рівня дослідницьких умінь і навичок;
- створення в навчальних закладах наукової школи як єдності науково-дослідної позиції, концептуальних підходів до розвитку творчості;
- можливість удосконалювання педагогічних технологій розвитку наукової творчості учнів.

Серед причин, що перешкоджають науковій роботі в освітньому процесі, були названі:

- упевненість деяких педагогів, що наукова діяльність їм не властива;
- наукообразність в освітньому процесі, тобто відірване від життя, схоластичне знання.

Науково-дослідна робота – найбільш складний вид діяльності школи. За структурою, обсягом роботи та якістю вона дуже нагадує наукову діяльність. У цьому випадку школі необхідна якісна підготовка педагогічних кадрів і тісний зв'язок із вченими.

Сутність науково-дослідної діяльності міститься у створенні та розпрацюванні теоретичних засад і нових технологій, тобто у створенні нового наукового продукту, нового предмета педагогічної діяльності, який може бути науково розробленим та описаним. Така діяльність носить як методологічну, так і технологічну спрямованість.

Методологічне спрямування науково-дослідної діяльності пов'язане із самостійною розробкою закладом освіти нових педагогічних ідей, цілей, завдань, форм роботи, функцій, методів і принципів, закономірностей організації та проведення навчально-виховного процесу.

Це може бути розпрацювання концепції розвитку школи, моделей закладів освіти нового типу, моделей як способів організації життєдіяльності шкільного співтовариства, авторських програм, методик тощо.

Розпрацювання теоретичних положень і технології певної проблеми зобов'язує дослідника оволодіти методами наукового дослідження: узагальненням, абстрагуванням, ідеалізацією, моделюванням, систематизацією, інтеграцією та іншими. У педагога повинні бути розвинені рефлексія, інтуїція, передбаченість, дослідницьке чуття.

Серед інших шляхів формування й удосконалення професійної компетентності виділяємо науково-дослідну діяльність учителя-словесника, результати якої відбиваються в таких формах, як-от:

- науковий звіт (реферат, доповідь, виступ на педраді, методоб'єднанні вчителів української мови) з проблеми дослідження;
- введення в практику комплексу дидактичних матеріалів;
- апробація в інноваційному режимі ідей учителів-новаторів;
- створення авторської методики, технології; реалізація положень концепції на основі розробки й апробації авторської програми, навчального посібника;
- узагальнення власного досвіду, систематизація і опис методичних прийомів, використаних форм і методів роботи;
- моделі, структура й механізми реалізації навчально-виховного процесу; хрестоматії; критерії, норми, використовувані в ході діяльності; стаття в періодичне видання з проблеми;
- методичний посібник із програми дослідження; методичні рекомендації для вчителів і учнів; збірка творчих, дослідницьких і проектних робіт учнів із проблеми дослідження;

- комп'ютерна презентація результатів дослідження для впровадження в досвід роботи інших учителів-словесників тощо [14];
- розробка діагностичних процедур, завдань і тестів з української мови та літератури (різних за метою і ступенем валідності), перевірка ефективності застосованих методів навчання та виховання;
- кооперативна професійна взаємодія учителя-словесника з колегами, тобто участь у колективних та групових інноваційних формах методичної роботи: співпраця у творчих групах, науково-дослідній діяльності, організація консультативно-методичних груп, педагогічні чи психологічні тренінги, „Гайд-парки”, участь у діяльності Шкіл (Школа молодого вчителя, Школа передового педагогічного досвіду, Школа професійної майстерності, Школа молодого методиста), методичних дискусіях, методичних аукціонах, методичних діалогах, творчих салонах; захист творчих кооперативних проєктів, програм, передових ідей;
- співпраця з відділом української мови інституту післядипломної педагогічної освіти;
- рефлексія власної діяльності (через об'єктивну оцінку прийти до самореалізації), самокорекція;
- збір та укладання творчого портфоліо вчителя-словесника – колекція власної бази кращих сценаріїв уроків, цікавих прийомів, знахідок на уроці й позаурочній діяльності, власних засобів наочності, дидактичних матеріалів, продуктивних педагогічних технологій, що відображають зусилля вчителя, успіхи або досягнення з тієї чи іншої проблеми, індивідуальної творчої теми. У портфоліо включаються зразки робіт у письмовому чи друкованому вигляді, відеоматеріали, щоденник рефлексії, зразки дитячих робіт, фотографії компонентів навчального процесу, CD-ROM;
- ведення щоденника рефлексії, у якому вчитель-словесник, залишаючись сам на сам, обмірковує власний досвід, види діяльності, визначає нові шляхи втілення творчих планів, прогнозує стратегії для покращення діяльності, визначає комунікативну стратегію уроку тощо;
- поширення набутого й апробованого перспективного досвіду, оприлюднення індивідуальних наробок на нарадах, педрадах, методичних об'єднаннях, у періодичній пресі, Інтернет-ресурсах тощо;
- організація майстер-класів, участь у наукових, проблемних семінарах, творчих дискусіях, методичних мостах, навчальних тренінгах;
- організація творчої позаурочної діяльності учнів з української мови та літератури як обов'язкового складника освіти школяра: літературного гуртка (у тому числі науково-дослідного напрямку), студії, клубу, товариства. Формами організації групової позакласної роботи, зокрема гурткової, може бути створення

й діяльність гуртка юних філологів, журналістів, шевченкознавців (або дослідників творчості іншого письменника, письменника-земляка), літературних краєзнавців.

Не менш важливого значення має професійна самореалізація учителя в науково-дослідницькій діяльності, культура роботи з науковим текстом. Педагог, який займається науковою діяльністю, має на високому рівні володіти текстовою, жанровою, стилістичною, термінологічною, лексикографічною компетенціями дослідника, індивідуальним стилем автора наукового продукту у формуванні культури професійної самореалізації [14].

Дослідник має володіти й бібліографічною компетенцією. Мета бібліографічних посилань – аргументувати, доповнити або проілюструвати власну думку фактами з інших наукових текстів; підтвердити чи спростувати чужу думку; порівняти різні підходи вчених стосовно аналізованої проблеми. Сьогодні це показник зрілості, етична складова й критерій виваженого аналізу наукових робіт [13].

У Концепції Нової української школи зазначається, що вітчизняна освіта буде успішно розвиватися, якщо до дітей прийде учитель-лідер, який зможе вести за собою, який любить свій предмет, який його фахово викладає [4]. Насамперед творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Він зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи й засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання в професійну діяльність. Учителі вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя.

Література

1. Борисов В. В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу [Текст] / В. В. Борисов // Автор. кандидата педагогічних наук: 13.00.04 Український державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 22 с.
2. Галатюк Ю. М. Організація дослідницької роботи учнів під час вивчення фізики в старших класах середньої школи [Текст] / Ю. М. Галатюк // Автор. кан-

дидата педагогічних наук: 13.00.02 Український державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 24 с.

3. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

4. Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B%D0%B8%202017/04/03/newschool-presentation-new-30-03-2017-\(2\).pdf/](http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B%D0%B8%202017/04/03/newschool-presentation-new-30-03-2017-(2).pdf/)

5. Левченко Л. С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу [Текст] / Л. С. Левченко // Дис. ...канд. пед наук: 13.00.01 Сумський державний педагогічний інститут ім. А. С. Макаренка. – Суми, 1999. – 211 с.

6. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя [Текст] / Ю. Л. Львова: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 224 с.

7. Макагон К. В. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи [Текст] К. В. Макагон // Збірник наукових праць. Випуск 5. – Ред. кол.: Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. – К.: Логос, 2001. – С. 66–74.

8. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе [Текст] В. Г. Максимов: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 272 с.

9. Мороз О. Особистість майбутнього педагога (Управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект) [Текст] / О. Мороз // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 50–54.

10. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників [Текст] / Н. Г. Недодатко; дис... канд. пед. наук: 13.00.01 Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2000. – 212 с.

11. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах [Текст] / О. В. Попова // Автор. доктора педагогічних наук Харківський державний педагогічний університет, 2001. – 38 с.

12. Семеног О. М. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника: навч. посіб. для студ. [Текст] / О. М. Семеног. 2-е вид., доповн. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 152 с. – укр.

13. Семеног О. М. Науковий текст як засіб професійної самореалізації дослідника [Електронний ресурс] / О. М. Семеног. – Режим доступу: http://pedmaster.ucoz.ua/_ld/0/12_Article_naukovu.pdf/

14. Сидоренко В. В. Організація неперервного професійного саморозвитку вчителя української мови та літератури в міжкурсний формат курсової підготовки [Текст] / В. В. Сидоренко / Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проб-

леми, перспективи // Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. у м. Донецьку, 5–6 листопада 2008 р. – У 3-х томах. – Т. 2. – с. 241–247.

15. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня [Текст] / С. О. Сисоєва // Автор. доктора педагогічних наук: 13.00.04 Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 35 с.

16. Сластьонін В. О. Формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки [Текст] / В. О. Сластьонін // Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія; укл. Н. В. Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – С. 103–107.

17. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором // В. О. Сухомлинський [Текст] / В. О. Сухомлинський. – Вибрані твори в п'яти томах. – Т. 4. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 393–628.

18. Федорова Н. Ф. Організаційно-педагогічні умови діяльності школи-лабораторії наукової установи [Текст] / Н. Ф. Федорова // дис. канд. пед. наук: 13.00.01 Інститут педагогіки АПН України, 1998. – 226 с.

Шингоф Ирина

Приобщение педагога к научно-исследовательской деятельности как средство профессиональной компетентности и самореализации личности.

В статье раскрывается влияние педагогической исследовательской деятельности на развитие профессиональной компетентности учителя как личности и специалиста, его самореализации, направленной на внедрение новых педагогических технологий, на личностно ориентированный подход в обучении и воспитании, на гуманизацию обучения и воспитания.

Ключевые слова: методология и технология исследовательской деятельности, профессиональная компетентность, научный подход, саморазвитие, самореализация личности, открытие, разработка методов.

Shyngof Iryna

The inclusion of the teacher in research activities as a means of professional competence and personal fulfillment.

The article reveals the influence of pedagogical research activity on the development of professional competence of teachers as individuals and specialists, their self-realization, aimed at the introduction of new pedagogical technologies, a learner-centered approach to humanization of education and upbringing.

Key words: methodology and technology of research activity, professional competence, scientific approach, self-development, personal fulfillment, discovery, methods and innovative technologies development.

МЕТОДИЧНА СКАРБНИЦЯ КАФЕДРИ

У рубриці „Методична скарбниця кафедри” продовжуємо передрук праць викладачів, які заклали піґрунтя лінгводидактичної науки одного із найпотужніших науково-методичних осередків Донеччини і Донецького краю – кафедри української мови Донецького національного університету імені Василя Стуса.

Помітним внеском у розвій української науки стали публікації кандидата філологічних наук, доцента Марії Василівни Леонової з проблем української діалектології, морфології, стилістики та методики.

Довідка про Леонову Марію Василівну

Леонова Марія Василівна народилася 31 грудня 1923 р. в с. Голишино Севського району Брянської області. У 1944 р. закінчила Київський університет; у 1950 р. – аспірантуру при кафедрі української мови. У 1956 р. успішно захистила кандидатську дисертацію. З 1950 р. працювала на ниві освіти: у Ровенському учительському інституті викладачем української мови, у Нікопольському учительському інституті, у Чернівецькому державному університеті, в Ужгородському державному університеті. З 1966 р. доля М. В. Леонової пов’язана з Донецьким державним університетом (нині Донецьким національним університетом імені Василя Стуса). Марія Василівна пропрацювала 33 роки доцентом кафедри української мови. Викладала українську мову на російському відділенні; читала курси „Стилїстика”, „Лінгвістичний аналіз тексту”, „Морфологія” та спецкурси на українському відділенні.

З 1975 по 1977 рр. викладала українську та російську мови у Венсенському університеті (Париж, Франція).

Науковий доробок Марії Василівни – понад 70 друкованих робіт. Це праці з діалектології, мовностилістичних особливостей художніх творів, культури мовлення, методичні рекомендації, контрольні роботи. У 1983 р. вийшов навчальний посібник для вищої школи „Морфологія”.

Померла М. В. Леонова 18 квітня 2007 р.

МОВНОСТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЕМИ Т. ШЕВЧЕНКА „КАВКАЗ”

(стаття передруковується з журналу
 „Українська мова і література в школі” – 1986. – № 11. – С. 38–43.)

Поема Т. Шевченка „Кавказ” написана у формі революційно-викривального ліричного монологу, сповненого ораторських, агітаційно-закличних інтонацій надзвичайної пристрасної сили. Ідейна та жанрова специфіка поеми зумовлює її своєрідність її художньо-естетичної системи та мовностилістичної організації.

У поемі „Кавказ” Т. Шевченко підносить дві взаємопов’язані образні теми – розвінчування загарбницької політики царського самодержавства і ушляблення волелюбного духу народів Кавказу й усіх народів світу. Обидві образні теми то йдуть одна за одною, то зливаються, чим створюється відчуття переливу тонів і стрімкого руху, тобто для поеми характерний постійний поворот образної теми, що викликає циклічну побудову твору, складну її архітектуру.

Поема „Кавказ” – монолог, точніше цикл монологів, що має різних адресатів, і від адресата залежить характер і ступінь поетової пристрасності. Монологам передує вступ. Починається твір у манері романтичного епічного викладу – показом величної картини Кавказьких гір, що дає змогу читачеві одразу ж відчувати монументальність об’єкта змалювання, але в дуже загальних рисах. Власне, ця манера виявлена лише у першому рядку:

За горами гори, хмарою повіті...

Але вже другий рядок переводить мову на інше: не краса стає об’єктом змалювання, а горе і кров народу, на свободу якого посягає царизм:

Засіяні горем, кровію політі.

Саме ці два рядки стають лейтмотивом поеми, який потім розгортається, конкретизується в русі двох центральних тем, виразно сконцентрованих у вступній частині в контрастних символічних образах зажерливого орла і невмирущого Прометея:

*Споконвіку Прометея
 Там орел карає,
 Що день божий добрі ребра
 Й серце розбиває.
 Розбиває, та не вип’є
 Живущої крові, –
 Воно знову оживає
 І сміється знову.*

Образ Прометея – символ народної сили, що не вмирає, образ орла – символ російського самодержавства, що веде загарбницьку війну. Власне, з цих двох символів і розвиваються дві взаємопов'язані й протиставлювані теми поеми. Кожний з образів яскраво вимальовується через протиставлення один одному, зокрема жорстокість одного (орла) і живучість іншого (Прометея) акцентується в словах широкого семантичного діапазону *споконвіку* (вказівка на тривалість), *що день божий* (вказівка на постійність), в епітетах *добрі ребра*, *живуча кров* (вказівка на життєвість). Цей же смисл доноситься дієсловами у формі теперішнього часу із значенням постійної дії – *карає*, *розбиває*, *та не вип'є*, *оживає*, *сміється*. Особливої актуалізації набуває дієслово *сміється*, в метафоричній семантиці якого поет виділяє значення глузливого, кепкуючого сміху як вияв нескореності. Введення цього слова у вступну частину перегукується з авторським саркастичним сміхом, який проймає всю поему.

Переосмислення власної назви *Прометей* – імені міфологічного героя-богоборця – поет веде далі: через приховане порівняння з'єднує єдиним поетичним смислом зі словами *душа наша*, *воля*, а в кінці вступної частини зі словом *Бог* як визначення найвищої народної справедливості, що образно формулюють духовний – світ народу. Отже, у власній назві *Прометей* здійснюється узагальнення сили волелюбного народного духу загалом, який протиставляється безсиллю царя і царизму.

І неситий не виоре На дні моря поле. Не скує душі живої І слова живого. Не понесе слави Бога, Великого Бога.

Неситий – це символічна назва царя Миколи I, яку поет вживає в кількох творах. Антитеза *душа жива* (народний дух) – *неситий* (цар), заявлена у вступі, знайде дальший розвиток у поемі.

Після вступу йде сам монолог, де зазначені у вступі дві теми розвиваються у двох контрастних напрямках – зненависті та зневаги, що виражається у їдкому сарказмі в описі воєн і загарбників, і шаноби до волелюбності народу, який відстоює свою незалежність. Починається монолог зверненням, підготовленим ще у вступі, до Бога, що символізує усвідомлену народом правду, зверненням, у якому звучить безмірне горе знедолених людей-кріпаків:

*Не нам на прю з тобою стати!
Не нам діла твої судить!
Нам тільки плакати, плакати, плакати
І хліб насущний замісити
Кривавим потом і сльозами.
Кати знущаються над нами,
А правда наша п'яна спить.*

Два перші рядки в спокійному тоні, але не безсторонньо повідомляють нібито про примирення з тим, що Богом дано, з дійсністю. Обидва рядки –риторичні оклики і об'єднані анафорою („не нам”), а архаїзм *на прю* вносить колорит піднесеності. Та вже з третього рядка стає ясно, що спокій лише стриманий, а повідомлення сприймається як докір, що знайде свою мотивацію. Через триразовий повтор слова *плакать*, через розгорнуту неповторно індивідуалізовану метафору, яка означає непосильну працю („*І хліб насущний замісить кривавим потом і сльозами*”), через підкреслення тиранії гнобителів („*Кати знущаються над нами*”), презирливе *кати* стосовно панів, через іронію, якою виражається терпіння народу („*А правда наша п'яна спить*”), поет докоряє Богові за страдницьке життя людей.

Розмова з богом стає дедалі гострішою. Інтонації то різко підносяться, то спадають. Хвилювання передається за допомогою то риторичних запитань, то риторичних окликів, то сповнених пафосу революційних провіщень:

*Коли вона прокинеться?
Коли одпочити
Ляжеш, Боже, утомлений?
І нам даси жити!
Ми віруєм твоїй силі
І духу живому.
Встане правда! Встане воля!
І тобі одному
Помоляться всі язики
Вовіки і віки!*

Смисловою домінантою в цій частині стають дієслова у формі майбутнього часу: *встане правда, встане воля, помоляться всі язики*. Від провіщення поет повертається до сучасного:

*А поки що течуть ріки,
Кривавії ріки!*

Гіперболічна метафора готує до сприйняття нового монологу, в якому увагу читача привертають болісні переживання, вибух нестримного гніву, зумовлені людськими трагедіями, що їх спричинила завойовницька війна на Кавказі. Але оскільки монолог – звернення до Бога відтиснув тему Кавказу на другий план, то поет повторює початкові рядки, покликані відіграти важливу структурну роль – знову ввести головну тему твору:

*За горами гори, хмарою повиті,
Засіяні горем, кровію політі.*

Наслідуючи мову царських указів, у яких повідомлення ведеться від особи мовця, але у формі множини, поет створює виняткової сили монолог, в якому викриває людиноненависницьку політику царя – душителя свободи – і уславлює борців за свободу:

*Отам-то милостивії ми
Ненагодовану і голу
Застукали сердешну волю
Та й цькуємо.*

Як бачимо, смисловий центр становлять дієслова *застукали* і *цькуємо*, в яких переносне значення розвивається на основі асоціативного співвідношення війни проти горців з полюванням на звіра². Дієслова, що викликають уявлення про полювання, поет пов'язує зі словами – назвами виконавців дії, – „милостивії ми”, діаметрально протилежними за семантикою і за експресивним забарвленням. Але назви дій і виконавців не протиставляються один одному; між ними відбувається взаємопроникнення значень, що сприяє витворенню різючої іронії у слові „милостивії”, і невідповідність між дією і виконавцями знімається. А разом слова достовірно, психологічно точно вимальовують злочинний характер війни.

У тій же смисловій площині лежать епітети „ненагодовану і голу, сердешну волю”. Вони підводяться під одне спільне метафоричне значення – бідний, нещасний, беззахисний. Це основне для них значення підносить їх на висоту вже згаданого важливого художнього завдання – якнайточніше розкрити загарбницьку суть війни; хоч і нема що взяти з горців, але головне забрати їхню волю, уярмити. У цьому й полягає неперевершена майстерність Т. Шевченка – через буденні незначні деталі розкрити масштабні події.

Наступні рядки змальовують гіркі наслідки війни:

*Лягло костьми
Людей муштрованих чимало.
А сльоз, а крові? Напоїть
Всіх імператорів би стало
З дітьми і внуками, втопить
В сльозах удов'їх. А дівочих.
Проливих тайно серед ночі!
А матерних гарячих сльоз!
А батькових, старих, кривавих,
Не ріки – море розлилось,
Огненне море!*

Організація цієї частини монологу ґрунтується на лексиці війни: „кров”, „лягло костьми”, на гіперболі „напоїть всіх імператорів би стало”, на амплі-

фікаційному ряді традиційних епітетів – „сльозах удов'їх, дівочих, матерних, батькових, старих, кривавих”, і на лексемах, пов'язаних з тогочасною військовою термінологією, зокрема, дієприкметникових, які передають ознаку в динаміці: „муштрованих людей”³, на стилістичних ресурсах експресивного синтаксису – повторах, паралелізмі, еліпсі, риторичних запитаннях і окликах. В єдності ці художні засоби передають драматичне напруження, що підтримується й зміною ритмів, нерівномірним виділенням мовленнєвих відрізків (то менших, то більших), інтонаційними акцентами.

Зростаюча напруга почуттів, біль багатьох людей, батьків, матерів, дружин, наречених, що пізнали горе війни, спричиняється до вибуху їдкого сарказму:

*Слава! Слава!
Хортам, і гончим, і псарям,
І нашим батюшкам-царям
Слава!*

Трикратний повтор слова *слава* (двократний перед називанням тих, кого „славлять”, і один раз після) з глумливим, іронічним значенням є прикладом стилетворення, що несе в собі колосальний заряд експресії. Віднесення до одного гранично зниженого семантико-стилістичного ряду слів *хортам, гончим, псарям, батюшкам-царям* розкриває єдину внутрішню сутність названого і доводить виголошену на початку монологу думку про війну-полювання.

Дієвим у цій поетичній ситуації є різкий поворот до нової теми – звеличення борців „за свободу”. На нову контрастну тему „працює” у Т. Шевченка те ж слово *слава*, але з прямим його значенням – ушавлення:

*І вам слава, сині гори,
Кригою окуті,
І вам, лицарі великі,
Богом не забуті.
Борітеся – поборете!
Вам Бог помагає!
За вас правда, за вас слава
І воля святая!*

Великий художник так модифікує слово *слава*, що в ньому з'являється семантична двоплановість, два діаметрально протилежні значення – „ганьба” і „хвала”. Кожне з цих значень, що реалізується в конкретному контексті, має цілком визначені художні завдання: у першому випадку стає засобом різючого таврування, у другому – піднесеного возвеличення. Встановлення взаємодії різних семантичних полюсів слова є особливим естетично-стилістичним явищем. Недаремно поет виносить слово *слава* в окремий рядок. Воно стає й важливим структурним

елементом, оскільки здійснює об'єднання обох тем. На ньому завершується гнівно-зневажливе оцінне спрямування і починається схвальне.

Поворот образної теми до уславлення нескорених супроводжується зміною їдкого сарказму на героїчну патетику. Емоційне піднесені слова „*лицарі великі*”, „*вам бог помагає*” (тобто ваше справедливе діло надає вам сили), полум'яний заклик „*Борітеся – поборете*”, афористичне висловлювання „*За вас правда, за вас слава і воля святая*” надають неповторного ораторського пафосу, особливої поетичної сили твору. У новому, центральному в поемі, монолозі (зверненні до горців) у формі узагальненого образу завойовників помітний новий поворот образної теми. Монолог являє собою своєрідне відтворення чужої мови із завуальованим змістом і недомовками:

*Чурек і сакля – все твоє;
Воно не прошене, не дане,
Ніхто й не возьме за своє.
Не поведе тебе в кайданах.*

Важливу стилістичну роль тут виконують слова з мов кавказьких народів *чурек і сакля*. Це не лише екзотизми, не лише засіб локальної характеристики, а слова-узагальнення. Поет ставить їх на висоту художніх настанов: щоб схарактеризувати народ через найістотніші реалії, які означають ці слова, – хліб і житло.

Перехід до контрастної поетичної оповіді служить художнім потребам іронічного зображення тих, від імені яких ведеться мовлення, їх прихованого лицемірства:

*А в нас!.. На те письменні ми,
Читаєм Божії глаголи!..
І од глибокої тюрми
Та до високого престола –
Усі ми в золоті і голі.
До нас в науку! Ми навчим,
Почому хліб і сіль почім!
Ми християни: храми, школи,
Усе добро, сам Бог у нас!*

Переосмислення на ґрунті протиставлення дають простір до широких соціальних узагальнень, а отже, і вияву викривальних можливостей слова⁴. Специфікою стильової манери поета є й те, що він змінює емоційну тональність оповіді. Так, крізь лицемірство прориваються і правдиві зізнання:

*Нам тільки сакля очі коле:
Чого вона стоїть у вас,
Не нами дана; чом ми вам*

*Чурек же ваш та вам не кинем,
Як тій собаці! Чом ви нам
Платить за сонце не повинні!*

Тут же „вириваються” емоційно знижені традиційно-народні фразеологізми „очі коле”, „кинем, як тій собаці”.

Знову видозміна тональності, знову лицемірство. Таким висловом – переходом до іншого тону (як показник того, що мовець схаменувся, бо не те сказав) є вислів „Та й тільки ж то!”

*Та й тільки ж то! Ми не погани.
Ми настоящі християни,
Ми малим ситі!.. А зате!
Якби ви з нами подружили,
Багато б дечому навчились!*

Далі експресія наростає, викривальний пафос посилюється, іронія переходить у сарказм, а згодом і в революційну інвективу. З цією метою поет вдається до прийому самовикриття (фактично самодискредитації) тих, хто виголошує монолог, що в авторській передачі звучить як спотворена імітація дійсного стану речей, як зривання личини з удаваного, як типізація справжньої сутності.

*У нас же й світа, як на те –
Одна Сибір неісходима!
А тюрм! А люду!.. Що й лічить!
Од молдаванина до фінна
На всіх языках все мовчить,
Бо благоденствує!..*

Загостреності Шевченко досягає прийомом розвитку однієї розгорнутої метафори іншою, нанизуванням семантично різнорідних метафор на один смисловий стрижень, навмисним зіткненням несумісних за змістом слів, обігруванням старослов'янizmів. Поет зв'язує в один смисловий вузол слова, неоднорідні за семантико-стилістичними ознаками, але однакові за емоційно-чуттєвою вагою, розгортає їх асоціативно-образні властивості й утворює висновково-афористичні вислови в саркастичному ключі, в тій же стилістичній манері трансформує біблійну легенду-про-царя Давида. І знову відверта сповідь:

*В нас дери,
Дери та дай.
І просто в рай.
Хоч і рідню всю забори!*

Згодом ще раз надівання маски:

У нас! Чого-то ми не вмієм?

*І зорі лічим, гречку сієм.
Французів лаєм.*

Ще раз зривання маски:

*Продаєм
Або у карти програєм
Людей... не негрів... а таких
Таки хрещених... но простих.*

Особливе значення має епітет „простих (людей)”. Недаремно поет подає його в тексті виділено, щоб ще більше вразити читачів його глибоким соціальним підтекстом (адже розуміє під ним покріпачених). Поперемінне надівання і скидання маски, переміщення акцентів з відвертого повідомлення на приховане стає художнім прийомом, спрямованим на виділення кожної з подій, на викривально-реалістичне змалювання.

Наростання експресії досягає свого апогею, і автор виливає свій гнів, своє обурення, доведений до краю сплеск емоцій:

*По закону апостола
Ви любите брата!
Суєслови, лицеміри,
Господом прокляті.
Ви любите на братові
Шкуру, а не душу!*

Власне, все це повідомлення розкриває зміст слів „по закону”. Поет розширює смисловий обсяг слова *закон*: воно обростає рядом таких конотативних значень (а прийом повтору посилює ці значення), які співвідносять його з діями, вчинками, виявами, що протистоять закону. До такого засобу вдається поет з метою створення різючої інвективи, художня вагомість якої виявляється у стилістичному збагаченні кожного слова на основі широкого контексту.

Слід окремо сказати, що в монологі-зверненні до горців – важливої ролі набувають окличні речення, які нанизуються одне на одне, утворюючи експресивно-смисловий комплекс, в якому і витворюється всепоглинаючий сарказм.

Намалювавши жахливі картини життя, поет у новому монологі знову звертається до Бога як насаджуваного віками уособлення добра і соціальної справедливості. Початок монологу організовується навколо ліричного риторичного запитання:

*За кого ж ти розіп'явся,
Христе, сине Божий?*

і закінчується риторичним окликом із саркастичним смисловим навантаженням „Просвітілись!”.

Поширене звертання „Христе, сине Божий” вносить деякий ліричний струмінь, що служить образним обґрунтуванням розрядки напруження. Але це лише секундна зупинка. За нею напруження набирає нової сили і поглиблюється. Воно вноситься, новим риторичним запитанням:

*За нас добрих, чи за слово
Істини... чи, може,
Щоб ми з тебе насміялись?*

Основний зміст вбирає в себе слово *насміялись*, завдяки нежданому повороту до нього. Звучання риторичного запитання посилюється ствердженням: „Воно ж так і сталося”. У наступному повідомленні поет виставляє низку доказів, підкріплених конкретними фактами, а отже, проводить пряму паралель між цими доказами і словом *насміялись*:

*Храми, каплиці, і ікони,
І ставники, і мірри дим,
І перед образом твоїм
Неутомленії поклони.
За кражу, за войну, за кров...*

Слова, що називають церковні реалії і дії (*храми, каплиця, ікони, ставники, мірри дим, образ, поклони*), предмети особливих турбот (*кража, війна, кров, братня кров*), групування кількох ампліфікаційних рядів, пластика фрази – бездієслівне речення з нагромадженням однорідних членів – стають носіями впливу величезної сили.

Заключним акордом-підсумком у характеристиці душителів свободи є риторичний у формі узагальнено-особового речення „*Просвітілись!*”. Розвинуте автором у слові *просвітілись* контрастне значення звучить саркастично:

*Просвітілись! Та ще й хочем
Других просвітити,
Сонце правди показати
Сліпим, бачиш, дітям!..
Все покажем! Тільки дайте
Себе в руки взяти.
Як і тюрми муровати,
Кайдани кувати...*

Через ампліфікаційний ряд слів, що називають предмети придушення, з відповідними дієсловами: „*тюрми муровати*”, „*кайдани кувати*”, повтор слів *просвітити* й *показати* звучить могутній голос картання. Провідним тут є дієслово *дайте* у формі наказового способу, акцентоване повтором і прислівником *тільки*, у підтексті якого закладено „другий прихований план”⁵ – адже

силою взяти не можемо. Слово *дайте* містить у собі цілий складний образний комплекс, поставлений поетом у центр його поетичного задуму, і вся поема служить своєрідним фоном для його розкриття. У цьому слові якраз міститься та семантико-поетична якість, яка творить найтипівіше і розкриває його на тлі всього твору. Це слово – останній акорд сповненої пристрасті оповіді про те, що діється на Кавказі. Сині гори так і залишились нескореними, а самодержавна Росія є „тюрмою народів”.

Закінчується поема ліричним епілогом, зверненням до близького друга, загиблого під час Даргінської експедиції художника-аматора Якова де Бальмена. Численні звертання до близької людини супроводжуються повними глибоких почуттів любові, співчуття, жалю епітетами – „Мій Якове добрий”, „мій друже єдиний”, „О друже мій добрий, друже незабутній”. Але і тут обурення не покинуло поета:

*Не за Україну,
А за її ката довелось пролить
Кров добру, не чорну.*

Таким чином, поема Т. Шевченка „Кавказ” – твір великої, з одного боку, художньо-викривальної, а з другого, – художньо-звеличувальної енергії. Художньо діючу стилістику в ньому визначають засоби сатири з переходом у сарказм й інвективу та засоби піднесення й урочистості. Поема відзначається багатством інтонацій, саркастичних формул і афоризмів, розмовних висловлювань, стилістично-виражальних фатів, що підсилюють поетичну думку великого митця, революціонера-демократа.

Леонова М. В. Мовностилістичний аналіз поеми Т. Шевченка „Кавказ” // УМЛШ. – 1986. – № 11 – С. 38–43.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аксьонова Інна – завідувач навчальної лабораторії кафедри української мови Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Бортун Каріна – аспірантка кафедри української мови філологічного факультету Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Бугайко Юлія – студентка 1 курсу СО „Магістр” спеціальності „Прикладна лінгвістика” Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Важеніна Олена – старший викладач кафедри української мови Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Вінтонів Михайло – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Гончарук Анна – студентка 1 курсу СО „Магістр” спеціальності „Українська мова та література” Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Грачова Аліна – аспірант кафедри української філології Маріупольського державного університету (м. Маріуполь, Україна).

Дмитрієва Дар'я – учитель вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель гімназії „Діалог” м. Києва, аспірантка кафедри української мови філологічного факультету Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Домрачева Ірина – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Доценко Марія – аспірантка кафедри української мови філологічного факультету Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Загнітко Анатолій – член-кореспондент Національної академії наук України, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри загального та прикладного мовознавства і слов'янської філології Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Кириченко Марія – вчитель вищої категорії, вчитель-методист української мови і літератури, асистент кафедри загального та прикладного мовознавства і слов'янської філології Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Козаченко Олена – старший лаборант кафедри української мови Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Конопленко Наталія – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української та іноземної мови Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С. З. Гжицького (м. Львів, Україна).

Кравченко Володимир – доктор історичних наук, професор кафедри журналістики, реклами і зв'язків з громадськістю Навчального-наукового інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету (м. Київ, Україна).

Кравченко Євдокія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики, реклами і зв'язків з громадськістю Навчального-наукового інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету (м. Київ, Україна).

Мала Юлія – аспірант кафедри української мови Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Митько Неля – старший викладач кафедри української мови Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Сегін Любомир – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” (м. Слов'янськ, Україна).

Сидоренко Вікторія – доктор педагогічних наук, професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ „Університет менеджменту освіти” НАПН України (м. Київ, Україна).

Хруленко Ольга – студентка III курсу, СО „Бакалавр”, спеціальності „Прикладна лінгвістика” Донецького національного університету (м. Вінниця, Україна).

Шатілова Олена – кандидат філологічних наук, доцент кафедри документознавства та інформаційно-аналітичної діяльності Державного університету телекомунікацій (м. Київ, Україна).

Шингоф Ірина – спеціаліст вищої категорії, учитель-методист, в. о. завідувача відділу організаційно-методичного супроводу розвитку обдарованості Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Слов'янськ).

CONTENTS

INTRODUCTION	5
PART I. SCIENTIFIC-THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF MODERN TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATION	7
Aksionova Inna Specifying Parts of the Sentence in the Structure of a Simple Complicated Sentence	7
Bugayko Julija Lexical errors in the constitutional legislation of Ukraine	13
Goncharuk Anna Structure and semantics of the pronominal-relative complex sentences in artistic texts	20
Domracheva Irina Peculiarities of ambiguity and omon among the lexemes of general semantics	24
Dotsenko Marija The role of names with sacred semantic in postmodernism text	35
Zahnitko Anatolij Verbal and Grammatical Level of Linguo-person: Regularities of Transpositions Between Classemes	42
Kirichenko Marija Features of the endings of nouns masculine declension in II Genitive singular	63
PART II. INTERACTIVE METHODS AND NEW TECHNOLOGIES IN TEACHING HUMANITIES	70
Vazhenyna Olena Formation professional competence future ukrainian language teachers for classes in methods prepodavanyya ukrainian language	70
Grachova Alina Semantic species of adverbs in the Italian language and methodology of their analysis in high school	79
Dmitrieva Daria Interactive teaching methods in the study of the syntax of a simple complicated sentence in school	90
Kirichenko Marija Pedagogical improvisation at lessons of Ukrainian literature in high school	95
Konoplenko Interactive technologies: the classification Nataliya description attempt	102
Kravchenko Development of communicative competence Evdokija of students (to the epistolary of O. Dovzenko)	108
Kravchenko The new and theoretical and methodological Volodymyr principles of the research thinking students	114

Mala Yulija	The quality of training of future specialists in the classroom for ucrania language in high school	120
Victoria Sidorenko	The formation of the syntactic competence of students on the basis of innovative educational approaches	129
Shatilova Olena	The use of multimedia in the course of teaching the Ukrainian language	146
PART III. SCIENTIFIC-THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF MODERN TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATION		153
Bortun Karina	Methodological advice regarding the imperative of the verb	153
Vintoniv Mykhaylo Sehin Lyubomyr	Study guide support of discipline „Ukrainian punctuation” as a basis for qualitative training of Ukrainian philologist	160
Kozachenko Olena	Self-educational pupils’ activity organization at the Ukrainian language and literature lessons	168
Mytko Nelia	The study paradigmatic relations in the lexicon: materials for independent work on lexicology	176
Khrulenko Olha	Methodological Guidelines for Practical Training of Students Specializing in „Applied Linguistics” in an Advertising Agency	186
Shyngof Iryna	The inclusion of the teacher in research activities as a means of professional competence and personal fulfillment	194
CATHEDRA’S METHODOLOGICAL TREASURY		203
Leonova Mariya	Monocline analysis of T. Shevchenko’s poem „Caucasus”	204
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		214
CONTENTS		216

Науково-методичне видання

МЕТОДИЧНІ СТУДІЇ
Збірник науково-методичних праць
Випуск 5

Технічний редактор Т. О. Важеніна

Підписано до друку 07.09.2017
Формат 60 x 84/16. Папір офсетний.
Друк – цифровий. Умовн. друк. арк. 12,6
Тираж прим. Зам. 72

Донецький національний університет,
кафедра української мови,
к. 320, вул. Академіка Янгеля, 4, м. Вінниця, Україна
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру
серія ДК № 1854 від 24.06.2004