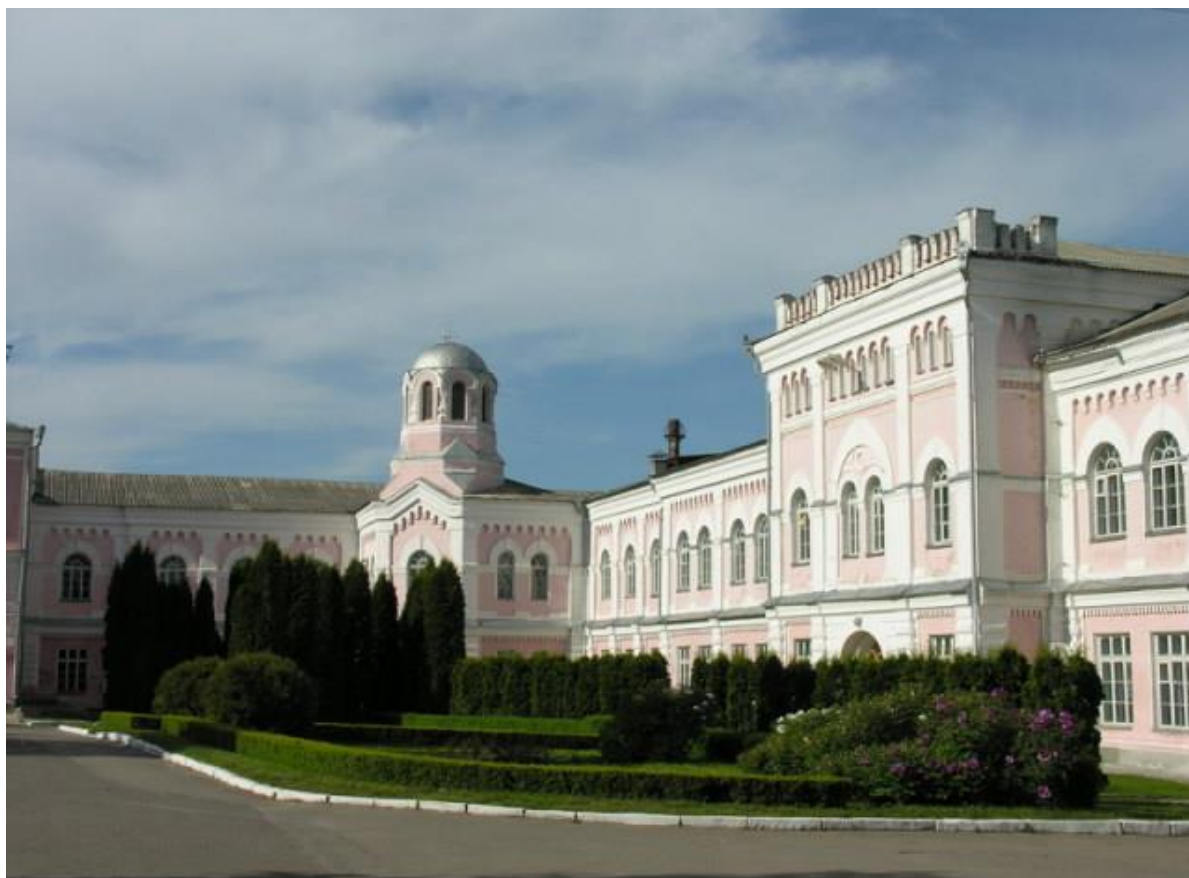


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ САДІВНИЦТВА  
СУМСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ ІНТЕРНЕТ-  
КОНФЕРЕНЦІЇ

***ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ Й МЕТОДИКИ  
ВИКЛАДАННЯ МОВ У КОНТЕКСТІ ВХОДЖЕННЯ  
УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР***



Умань – 2016

**УДК 81'25:81:371.2:82.09**  
**ББК 80/84**

*Рекомендовано до друку вченою радою Уманського національного університету садівництва (Протокол № 5 від 28 квітня 2016 року)*

**Редакційна колегія:**

**О.О. Непочатенко** – д.е.н., професор (головний редактор);  
**В.П. Карпенко** – д.с-г.н., професор (заступник головного редактора);  
**М.М. Торчинський** - д.філол.н., професор;  
**А.М. Шатохін** - д.соц.н., професор;  
**П.М. Ямчук** - д.філос.н., професор;  
**Н.О. Вернюк** – к.е.н., доцент;  
**О.М. Кобжев** – к.філол.н., доцент;  
**Г.Л. Прокоф'єв** - к.філол.н., доцент;  
**Н.О. Комісаренко** – к.пед.н., доцент;  
**Я.В. Бечко** - к.філол.н., доцент (відповідальний секретар).

Проблеми лінгвістики й методики викладання мов у контексті входження України в європейський простір: матер. Всеукраїнської наукової інтернет-конференції, м.Умань, 20 травня 2016 р. – Умань: Видавець “Сочінський М.М.”, 2016. – 132 с.

У збірнику представлені матеріали доповідей учасників Всеукраїнської наукової інтернет-конференції “Проблеми лінгвістики й методики викладання мов у контексті входження України в європейський простір” (м.Умань, Уманський національний університет садівництва, 20 травня 2016 р.), що відображають наукові, методичні та прикладні результати досліджень.

Розраховано на студентів, аспірантів, викладачів, наукових співробітників та фахівців, які займаються проблемами лінгвістики, педагогіки та методики викладання мов.

**УДК 81'25:81:371.2:82.09**  
**ББК 80/84**

Уманський національний  
університет садівництва, 2016

## ЗМІСТ

<b>Афадєєва Я. М.</b> СУЧАСНІ ПРИЗВИЩА МЕШКАНЦІВ ВІНЬКОВЕЧЧИНИ, УТВОРЕНІ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИМ СПОСОБОМ.....	7
<b>Бечко В. П.</b> ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВУЗІ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ “ФІНАНСИ ПІДПРИЄМСТВ”.....	9
<b>Бечко Я. В.</b> КОНЦЕПЦІЯ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ДІАЛЕКТІВ.....	12
<b>Василик О. Б.</b> ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОЇ ЛІРИКИ ГРИГОРІЯ САВЧУКА.....	14
<b>Григорук Н. В.</b> ВЛАСНІ НАЗВИ УКРАЇНСЬКИХ МОТОБОЛЬНИХ КОМАНД.....	16
<b>Гула Л. І.</b> ЛОГІКО-ПРЕДМЕТНЕ ЧЛЕНУВАННЯ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПИСЕМНИХ ПАМ’ЯТОК XVI-XVII ст.).....	19
<b>Деркач С. П.</b> POTENTIAL STRATEGIES IN VOCABULARY LEARNING.....	21
<b>Золотарева И. Н., Пономарев А. С., Хомякова О. В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	24
<b>Зражевська Є.В.</b> ОБУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	27
<b>Зубар Л. С.</b> СИСТЕМА ВЛАСНИХ НАЗВ У ФАНТАСТИЧНОМУ РОМАНІ ОЛЕГА І ВАЛЕНТИНА АВРАМЕНКІВ «ЗРУЙНОВАНІ ЗОРІ».....	30
<b>Ігнатєєва О. Л.</b> ЕСТЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА» .....	33
<b>Каричковська С. П.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ .....	35
<b>Клименко Т.І., Кулаженко О.П.</b> ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	37

<b>Клочкова Т.І., Кобжев О.М.</b> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОПТИМІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	40
<b>Кобилянська В. О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВІДНЕПЕРЕХІДНИХ ЗВОРОТНИХ ДІЄСЛІВ .....	42
<b>Коваль Я. О.</b> ЗООЛЕКСЕМА «ЛИСИЦЯ» ЯК СКЛАДНИК ПРИКЛАДКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ (на матеріалі українських народних анімалістичних казок).....	44
<b>Косменюк В. І.</b> СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	47
<b>Кравчук І. О.</b> РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	49
<b>Комісаренко Н. О.</b> МІЖМОВНІ ТА МІЖВАРІАНТНІ КОНТАКТИ.....	51
<b>Крекотень О.В.</b> ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	53
<b>Лазарєв О.В.</b> ЛАТИНСЬКА МОВА: ШЛЯХ ВІД АНТИЧНОСТІ ДО НАУКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ.....	56
<b>Латигіна А.Г., Шашенко С.Ю.</b> ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ І ФОРМ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ФІЛОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ .....	58
<b>Ліщук Т. Д.</b> КОНЦЕПТ ‘СТАТУРА / ПОСТАТЬ’ ЯК ЗАСІБ ВІДТВОРЕННЯ ФІЗІОЛОГІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРСОНАЖА (КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ).....	60
<b>Ломоносова Т.В.</b> ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	64
<b>Марченко Т.А.</b> ЛЕКСЕМИ <i>СТЕРЖЕНЬ</i> І <i>СТРИЖЕНЬ</i> У СУЧАСНІЙ ТЕХНІЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ .....	67
<b>Мельник Г.В.</b> НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ .....	69
<b>Мовчан Л.В.</b> ОСНОВНІ ВИМОГИ ВСТУПУ ДО УНІВЕРСИТЕТІВ	

АВСТРАЛІЇ .....	72
<b>Олійник О.О.</b> ОБРАЗНІСТЬ ПРИСЛІВ'ЇВ.....	74
<b>Павлюк В.І.</b> ДО ПРОБЛЕМИ НЕЙТРАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО МОВНОГО ФАКТОРУ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ .....	77
<b>Паєвська М.В.</b> МЕТОДИЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ В НЕМОВНОМУ ВНЗ .....	80
<b>Прокоф'єв Г.Л.</b> ІРОНІЯ І САРКАЗМ ЯК ВИДИ НАСМІШКИ.....	83
<b>Пучко Ю.Л.</b> СТАНОВЛЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ПРИЗВИЩ ЯК АНТРОПОНІМІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ .....	86
<b>Руда Г.С.</b> ФОНОСТИЛІСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА .....	89
<b>Смоляна Т.А.</b> КОНЦЕПТ <i>АВТОР</i> ТА ЙОГО РОЛЬ У РЕАЛІЗАЦІЇ МАКСИМАМИ КАТЕГОРІЇ ПОЛІАПЕЛЯТИВНОСТІ .....	92
<b>Сокол М. М.</b> КОНЦЕПТ «МІСТО» ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ СТУДІЙ .....	94
<b>Тамаркіна О.Л.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ .....	97
<b>Ткаченко О.Б.</b> ПРОБЛЕМА КОМУНІКАТИВНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СУМСЬКОМУ НАУ .....	99
<b>Токмань В.В.</b> АКТИВІЗАЦІЯ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ РОЛЬОВОЇ ГРИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	101
<b>Торчинський М. М.</b> ДЕРИВАЦІЙНА СТРУКТУРА ВЛАСНИХ НАЗВ ОПЕР .....	104
<b>Торчинська Н. М.</b> РЕКЛАМНИЙ МОНОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС ЯК РІЗНОВИД ЧУЖОГО МОВЛЕННЯ .....	107
<b>Трач Л.В.</b> ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ВЕРБАЛІЗОВАНОЇ ІНФОРМАЦІЇ .....	111

<b>Ущатовська І. В. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ІДІОЕТНІЧНІ АСПЕКТИ РЕКЛАМНОЇ КОМУНІКАЦІЇ .....</b>	<b>113</b>
<b>Царалунга І.Б. ДО ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ КОНФЕСІЙНОГО СТИЛЮ УКРАЇНСЬКОЇ ПИСЕМНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ .....</b>	<b>116</b>
<b>Фернос Ю.І. ВІДАПЕЛЯТИВНІ АНТРОПОНІМИ УМАНЩИНИ, МОТИВОВАНІ НАЗВАМИ ОСІБ ЗА МІСЦЕМ ПОХОДЖЕННЯ ЧИ ПРОЖИВАННЯ .....</b>	<b>118</b>
<b>Чучмій І.І. ДОСВІД МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА ПРИКЛАДІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ .....</b>	<b>121</b>
<b>Шульга Н.В. ФОНЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОВОРУ КОКНІ В РОЗМОВНОМУ СТИЛІ НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА «ПОСМЕРТНІ ЗАПИСКИ ПІКВІКСЬКОГО КЛУБУ» .....</b>	<b>124</b>
<b>Янчишин А. М. СТРУКТУРА НАЙМЕНУВАНЬ ТРАНСПОРТНИХ ЗАСОБІВ, ПРИЗНАЧЕНИХ ДЛЯ ОБРОБІТКУ ЗЕМЛІ .....</b>	<b>127</b>
<b>Янчишина Я. В. СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ТА ЕТНОЛІНГВІСТИЧНІ ВПЛИВИ НА ФОРМУВАННЯ МІКРОТОПОНІМІКОНУ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ .....</b>	<b>130</b>

**Я. М. Афадеєва**  
*аспірант кафедри української філології*  
*Хмельницького національного університету*

## **СУЧАСНІ ПРИЗВИЩА МЕШКАНЦІВ ВІНЬКОВЕЧЧИНИ, УТВОРЕНІ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИМ СПОСОБОМ**

Прізвище становить собою індивідуальну назву особи, успадковану нею від предків, для одного з яких вона (назва) була вираженням якоїсь характеристичної ознаки [2, с. 8].

До питання опису способів прізвищотворення неодноразово зверталися Б. Б. Близнюк, Г. Є. Бучко, Л. О. Кравченко, С. Є. Панцьо, С. Е. Панчук, Ю. К. Редько, П. П. Чучка та інші антропонімісти. Безпосередньо лексико-семантичному способу деривації увагу приділяють такі сучасні дослідники власних особових назв, як Г. В. Бачинська, Ю. І. Блажчук, Н. Ю. Булава, О. Р. Сколоздра, більшість яких трактує такий тип деривації як появу нового значення твірного слова без будь-якої трансформації його морфемної будови.

Прізвища мешканців Віньковецького району Хмельницької області ще не були предметом ономастичного вивчення, що й зумовлює актуальність обраної нами теми. Безпосередньо аналізуються лише утворені лексико-семантичним способом прізвища, які мали у ХХ ст. мешканці вказаного регіону.

Із 2700 зафіксованих нами прізвищ 1620 (60 %) є лексико-семантичними дериватами. Особливу цікавість для дослідників становлять твірні основи таких пропріальних одиниць та мотив номінації.

Як зазначає М. Л. Худаш, лексико-семантичний спосіб творення прізвищ полягає у трансонімізації апелютивів, індивідуальних прізвищ та особових імен без будь-яких додаткових експліцитних засобів словотворення [5, с. 25]. Такий висновок в цілому стосується й антропонімікону Віньковеччини, де в ролі твірних слів виступає як онімна, так і апелютивна лексика української мови.

Відонімні прізвища (принаймні ті, де така основа виділяється однозначно) становлять 17,28% від загальної кількості антропоніміацій.

В основі прізвищ, співвідносних з особовими іменами, лежать особові найменування людей, різні за походженням та структурою: 1) омонімічні з повними іменами у незмінній формі: *Богдан, Гома, Грицько, Дорофей, Ной, Хома, Христофор, Юзик, Ярош*; 2) похідні варіанти особових власних імен, утворених шляхом усічення основи: *Зінь, Кузь, Маць*; 3) прізвища, омонімічні з усічено-суфіксальними іменами на **-ик**: *Василик, Левчик, Любчик, Павлик, Федик*; **-ак (-як)**: *Вакуляк, Грицак, Гришак, Маруняк, Федорчак, Юрчак, Яриньчак*; **-к-о**: *Іванько, Казько, Семко, Шурко*.

Відтопонімних дериватів ми зафіксували лише 2 (*Кунда, Рига*), проте

імовірно, що вони можуть мати й іншу етимологію.

Відапелятивні антропоконструкції є більш продуктивними розрядами іменувань. У складі твірних лексем можна виокремити низку груп: 1) фаунономінації (13,58 %): *Баран, Бобр, Вовк, Ворона, Голуб, Горобець, Гусак, Заєць, Зозуля, Качур, Кіт, Козуля, Крук, Медвідь, Перепел, Рак, Тарган, Цап, Чайка, Шершун, Шпак, Щур*; 2) флоронайменування (6,79 %): *Бараболя* (← бараболя – «картопля» [4, I, с. 103]), *Барвінок, Береза, Гарбуз, Гриб, Кукурудза, Сосна, Слива, Сливка, Ріпак, Хрін*; 3) номінації засобів праці та предметів побуту (6,17 %): *Батіг, Бодна* (← бодня – «дерев'яна низька діжка з кришкою» [4, I, с. 210]), *Календар, Кльоц* (← кльоц – «колода, брус» [3, IV, с. 195]), *Коцюба* (← коцюба – «знаряддя у вигляді насадженого на держак залізного прута з розплесканим і загнутим кінцем для перемішування палива в печі й вигрібання з неї жару, попелу; кочерга» [3, IV, с. 314]), *Макогон* (← макогін – «дерев'яний стрижень із потовщеним заокругленим кінцем, яким розтирають у макітрі мак, пшоно тощо» [4, IV, с. 603]), *Мотузка, Подра* (← подра – «сідало для курей» [3, VI, с. 755]), *Смола*; 4) назви їжі (3,09 %): *Вараниця* (← варениця, варяниця – «виготовлений для вареників, розкачаний як коржик шматочок тіста, який іноді варять і без начинки» [3, I, с. 291]), *Кисіль* (← кисіль – «драглиста страва з ягідного або фруктового сиропу, молока тощо з домішкою крохмалю» [3, IV, с. 153]), *Пиріг, Сметана, Сухар*; 5) анатомічні поняття (4,94 %): *Вус, Горбань, Жила, Зубань, Лисак, Лобік, Череп*; 6) абстрактні поняття (1,85 %): *Голод, Згода, Морока* (← морока – «клопіт, турбота» [3, IV, с. 805]); 7) найменування явищ природи (1,23 %): *Звезда, Мороз*; 8) грошові одиниці (0,62 %): *П'ятак* (← п'ятак – «монета або грошова сума у п'ять копійок» [3, VII, с. 420]), *Срібняк* (← срібняк – «дрібна розмінна монета із сплаву, основною складовою частиною якого є срібло чи нікель» [3, VIII, с. 622]); 9) транспортні номінації (0,62 %): *Корабель*; 10) назви, орієнтовані на родинні стосунки (1,23 %): *Мамчур, Сиротенко*; 11) номінації захворювань (0,62 %): *Жога*. Безперечно, абсолютна більшість таких прізвищ мала перехідний етап у вигляді родинних або особистих прізвищ, які лише з часом набули нового статусу в антропоніміці.

Аналогічний висновок варто зробити і стосовно відапелятивно-відантропонімічних імен-прізвищ, які теж активно використовувалися для творення вінковоцьких прізвищ, характеризуючи денотатів за різними критеріями, зокрема за: 1) зовнішніми ознаками (4,85 %): *Горбань, Козяр, Штанько*; 2) внутрішніми атрибутами (5,09 %): *Бабій* (← бабій – «той, хто дуже упадає за жінками; залицяльник, зальотник» [3, I, с. 76]), *Бевза* (← бевзь, бевзя – «незграбна людина» [4, I, с. 36]), *Дуриба, Ледар, Цапур*; 3) місцем походження чи проживання (6,79 %): *Бойко* (← бойко – «представник однієї з етнічних груп західноукраїнських областей» [3, I, с. 212]), *Венгер, Гуцол, Козак, Кушнір, Лемеш, Лях, Мазур, Поліщук, Циган, Швед*; 5) посадою (3,09 %): *Апостол, Король, Кошовий* (← кошовий – «вождь, отаман козаків на Запорізькій Січі» [3, IV, с. 317]), *Коцур, Староста*.

Значна частина прізвищ (23,27 %), мотивованих назвами професій,



пов'язана з типовими для мешканців Віньковеччини заняттями: *Бондар* (← бондар – «майстер, ремісник, що виробляє діжки, бодні, дерев'яні відра» [3, I, с. 216]), *Боднар, Гонтар, Гончар, Грач, Дехтяр, Дудар, Коваль, Кишкар, Козар, Кочмар, Кухар, Кучер, Кравець, Мельник, Музика, Муляр, Паламар, Пастух, Повар, Пушкар, Пляскач, Ренер, Рибак, Ситник* (← ситник – «майстер, що виготовляє сита; ситар» [3, IX, с. 207]), *Стрілець, Столяр, Ткач, Токар, Цісар, Чоботар, Швець, Шуляр*. Ю. К. Редько зазначив, що особи, які займалися тим чи іншим промыслом, настільки відрізнялися цієї ознакою від інших людей, що назва їх професії ставала не лише їхньою особовою назвою, але і передавалася по спадковості [1, с. 133].

Зважаючи на семантику твірних основ, можна констатувати, що в основному прізвища, утворені лексико-семантичним способом, мають квалітативну мотивацію (вказують на якусь певну характерну ознаку денотата). Водночас, пам'ятаючи про спадковий характер таких антропонімацій, не варто відкидати і їх патронімічне забарвлення, що нерозривно пов'язує сучасний антропонімикон регіону із власними особовими номінаціями наших предків.

Таким чином, дослідження лексико-семантичних утворень показало, що у Віньковецькому районі Хмельницької області переважають прізвища, утворені від слів на позначення осіб за родом діяльності та соціальним станом, від фаунолексем, а також від лексем, які характеризували внутрішні ознаки осіб. Менш продуктивні відонімні номінації людини.

На подібні дослідження очікують як інші регіони південно-східної Хмельниччини, так і хронологічні зрізи прізвищ і прізвищевих назв Віньковеччини XVII–XIX ст.

#### **Список використаних джерел:**

1. Редько Ю. К. Довідник українських прізвищ / Ю. К. Редько. – К. : Радянська школа, 1968. – 255 с.
2. Редько Ю. К. Сучасні українські прізвища / Ю. К. Редько. – К., 1966. – 214 с.
3. Словник української мови : в 11-ти томах / за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980.
4. Словарь української мови : у 4-х томах / за ред. Б. Грінченка. – К., 1907–1909.
5. Худаш М. Л. З історії формування і становлення українських прізвищ / М. Л. Худаш // Мовознавство. – 1969. – № 2. – С. 37 – 46.

**В. П. Бечко**

*к.екон.н., доцент кафедри фінансів, банківської справи та страхування  
Уманського національного університету садівництва*

### **ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВУЗІ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ “ФІНАНСИ ПІДПРИЄМСТВ”**

Дослідженню індивідуально-психологічних особливостей студентського віку приділяли увагу Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, І. О. Зимня, І. П. Павлов та ін.

Особистість завершує своє формування у 20-23 роки. Саме цей час є періодом оволодіння молодою людиною на теоретичному та практичному рівнях певною професією та спеціальністю. У цей період, відповідно до положень вікової психології, для молоді характерні вдосконалення інтелектуальної сфери, достатня сформованість теоретичного мислення, професіональна самовизначеність, розвиток кругозору та моральність сфери особистості [5, с. 164-165].

Вік студентської молоді, за визначенням Б. Ананьєва, є особливо важливим для формування потенціалу подальшого життя, бо саме в цьому віці відбувається найбільш активний розвиток почуттів людини, становлення характеру й оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини, усвідомлення суспільного й особистісного значення обраної професії. Основним видом діяльності студента під час перебування у ВНЗ є навчання, ставлення до якого багато в чому зумовлює і ставлення до майбутньої професійної діяльності [4, с. 78-79].

Науково-педагогічні працівники, організовуючи навчання студентів, орієнтуючи його на майбутню професійну діяльність, мають враховувати вікові особливості студентів. Розуміння інтересів майбутнього фахівця дадуть їм змогу робити припущення про результати його майбутньої професійної діяльності, можливість дослідити стан їх розвитку в майбутніх фахівців, зокрема й економічної сфери у період навчання.

У юнацькому віці студенти дуже емоційні, найбільш схильні до творчості та наукової діяльності. У студентському віці відбувається усвідомлення своїх якостей, здібностей, можливостей, знань, інтересів, мотивів поведінки, оцінки себе як діяча, що має свої особливості [3, с. 52]. Виходячи з цих характеристик, студента необхідно як найбільше залучати до наукової роботи, участі в конференціях, екскурсіях на виробництво, зустрічі з фахівцями-економістами.

Поглибленню індивідуалізації навчання студентів, що базується на врахуванні їхніх психологічних особливостей, сприяє психолого-педагогічна підготовка. Є всі підстави відносити її не лише до соціально-гуманістичної сфери, а й до спеціальної підготовки фахівців-економістів. Вона сприяє як підвищенню загального рівня розвитку особистості студента, так і набуттю ними відповідних знань, формуванню певних навичок налагодження співпраці з членами колективу й управління ним. Оволодіння новими технологіями взаємодії з персоналом є одним із важливих завдань навчання дисциплін психолого-педагогічного та пов'язаного з ним управлінського циклів. Воно необхідне для підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей з огляду на те, що виконання ними посадових функцій передбачає постійну роботу з людьми. Знання особистісних і професійних інтересів студентів-економістів дозволяють викладачам прогнозувати результати їхньої майбутньої

професійної діяльності, дають можливість дослідити рівень їх розвитку в період навчання і таким чином виявити, наскільки сучасна професійна підготовка майбутніх економістів відповідає вимогам сучасного ринку [2, с. 79-81].

А тому, прагнучи до результативності навчальної діяльності студентів, науково-педагогічні працівники, крім врахування вікових особливостей студентської молоді, мають звертати увагу й на їх індивідуально-психологічні характеристики.

Кожна особистість є індивідуальною. До індивідуально-психологічних особливостей студента як особистості належать: темперамент, характер, здібності, специфіка протікання психологічних процесів.

Ці індивідуально-психологічні особливості є основою для індивідуалізованого навчання, яке базується на суб'єкт-суб'єктних стосунках викладачів і студентів. За такої системи педагогічної взаємодії забезпечується самостійність, свідоме досягнення студентами відповідного рівня в їх професійно-особистісному розвитку. Тому цілями індивідуалізованого навчання є індивідуальний темп роботи студента, визначення ним своїх можливостей, гнучкість змісту навчання, інтеграція його різних видів і форм, досягнення студентом високого рівня кінцевого результату [1].

Щоб підготувати конкурентоспроможного фахівця економічних спеціальностей, який би за своїми особистісними якостями відповідав новим соціально-економічним умовам, необхідно покласти в основу професійного навчання формування суб'єкта професійної діяльності, а це вимагає психологічного супроводу процесу навчання у вищій школі.

Навчання майбутніх фахівців у ВНЗ можна назвати керівництвом із боку викладачів самоосвітою студентів. Викладач вищої школи за допомогою різноманітних психологічних тестів і спостережень проводить діагностику індивідуальних особливостей, емоційно-ціннісних відносин, мотивації та особистісного зростання кожного студента. Виходячи з результатів діагностики, він обирає ті чи інші методи та форми організації навчання.

### **Список використаних джерел:**

1. Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Под ред. проф. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
3. Євдокімова О.О. Соціально-психологічні особливості студентського віку та їх урахування в системі психологічного супроводу / О.О. Євдокімова // Наука і освіта. – 2009. – № 1-2. – с.52-56.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А. І. Кузьмінський – К.: Знання, 2005. – 486 с.
5. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. / З. І. Слепкань – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.

## **КОНЦЕПЦІЯ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ДІАЛЕКТІВ**

У сучасній лінгвістиці територіальним діалектом називають різновид загальної для етносу мови (або ж відповідного варіанту полінаціональної мови), що є відносно однорідним у своїй структурній специфіці та масово вживаний на значній території. Питання критеріїв, за якими визначають ці території, становить одну з найсуттєвіших методологічних проблем теорії діалектології та лінгвістичної географії [5, с. 35]. Ці дисципліни лінгвістичного і, ширше, філологічного циклу утворюють розділ мовознавства, основним завданням якого є дослідження територіальних діалектів. Діалектологію поділяють на описову й історичну. Перша вивчає фактичний стан і склад діалектних особливостей сучасних мов; друга має на меті відтворити історію мови в її діалектних різновидах. Важливо підкреслити, що ототожнення історичної та діахронічної діалектології, яке можна зустріти у спеціальній літературі, видається методологічно некоректним, оскільки історію діалектів можна розуміти у двоїстий спосіб, по-перше, як послідовність синхронних зрізів, і, по-друге, як сукупність еволюційно-динамічних процесів, які, призводять до зміни одного зрізу іншим; відтак поняття історичної діалектології виявляється ширшим за діахронічну діалектологію.

Діалекти зберігають численні мовні явища, вже втрачені у літературній мові, на тлі якої такі явища і діалекти постають як архаїчні. Крім того, діалекти можуть відзначитися у діахронічному плані тим, що вони розвивають певні представлені у них властивості й риси в іншому напрямі, ніж літературна мова. Значенням діалектного мовного матеріалу, яке виходить за межі власне мовознавчих студій, є те, що діалекти часом виявляються єдиним джерелом позамовних знань про минулі зв'язки населення різних теренів, про мовно-культурні контакти предків сучасних носіїв цих діалектів, про колонізаційні та міграційні рухи населення [4, с.28].

Територіальний діалект завжди є частиною вищого цілого, певної етнічної мови (чи варіанту полінаціональної мови), у територіальних межах яких виділяється відповідне діалектне членування. Відтак діалект протистоїть (на всіх структурних рівнях мовної системи, тобто за своєю звуковою будовою, граматиною, словотвором, лексикою) іншому або іншим діалектам; водночас ці протиставлені діалекти мають і чимало спільних рис, і власне внаслідок цього вони розглядаються як діалекти однієї і тієї ж мови. У випадку незначних відмінностей мовці різними діалектами однієї мови більш-менш цілковито розуміють один одного (напр., у слов'янських, деяких германських або тюркських мовах). В інших мовах історично зумовлені діалектні відмінності настільки істотні, що утруднюють або й навіть унеможливають спілкування

між носіями різних діалектів (у німецькій, китайській, арабській, гінді). Приміром, у китайській мові вихід із такої ситуації взаємного нерозуміння діалектними мовцями існує у спільній для них ієрогліфічній писемності: ці писемні знаки можуть вимовлятися геть неподібним чином, але розуміються однаково.

Про складність самого явища діалектного членування мови, і так само про утрудненість опису і аналізу цього явища засобами мовознавчих наук свідчить розрізнення кількох масштабів, чи рівнів узагальненості, групових варіантів мови, від найдрібнішого (групова мова) через середній (говірка певної громади – села, району) до найбільшого (діалект, уживаний значною частиною територіальне осілого сільського населення певної мовної спільноти).

Для позначення такого ареалу діалектних явищ, який не протиставлений іншим теренам з власне діалектними рисами, вживають термін *діалектна зона*, найчастіше вона зумовлена історичними причинами, не досить тривалими для утворення діалекту у звичному сенсі цього слова. Як правило, діалект або говірка столиці держави стає основою для розвитку мови державних документів, що з часом переростає в державну і літературну (стандартну) мову. Саме таке походження сучасних державно-літературних мов Європи (англійської, французької, іспанської, португальської, чеської). Інший шлях для формування літературної і загальнонародної мови є компроміс між діалектами у вигляді койне (від грец. *koine dialektos* „спільна мова”), зване також наддіалектом. Як впливає з назви, саме такою була давньогрецька, а з сучасних є, напр., мови баскійська чи польська (остання формувалася з малопольських говірок навколо Кракова, а згодом увібрала чимало рис з великопольських і мазовецьких навколо, на захід і на схід від Варшави). У ХІХ ст. українська мова мала дві норми, наддніпрянську (Котляревський, Шевченко) і галицьку (Шашкевич, Головацький, Вагилевич), уніфіковані (утім, не зовсім остаточно) лише у ХХ ст.

Лінгвісти виділяють три основних фактори, які впливають на виникнення діалекту як явища у межах окремо взятої мови на рівні її діалектної системи: вплив сусідніх діалектів, взаємодію норма-діалект і виникнення інновацій в рамках самого діалекту. Вивчення діалектів дає безцінний і невичерпний матеріал не лише для проникнення в глибокі витoki мови, її історичне минуле, але й дозволяє оцінити і зрозуміти особливості становлення і розвитку літературної норми, різноманітних соціальних і професійних говорів, а також територіальних діалектів і мовних варіантів, які виникли за межами основної території поширення мови.

### Список використаних джерел:

1. Маковский М.М. Английская диалектология. Современные английские территориальные диалекты Великобритании / М.М. Маковский. – М.: Высшая школа, 1980. – 210 с.
2. Прилипко Н.П. Атлас лінгвістичний / Н.П. Прилипко // Українська мова :

Енциклопедія. – К.: Українська енциклопедія, 2000. – С. 35.

3. Чередниченко А.И. Методологические вопросы теории языкового варьирования / А.И. Чередниченко // Грамматические и лексические аспекты регионального варьирования полинациональных языков. – К.: КГПИИЯ, 1988. – С. 6-12.

4. Ярцева В.Н. О территориальной основе социальных диалектов / В.Н. Ярцева // Норма и социальная дифференциация языка. – М.,: Наука, 1969. – С. 26 – 46.

5. Crystal D. The English Language / D. Crystal. – London: Penguin Books, 1990. – 288 p.

**О. Б. Василик**

*к. філол. н., викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

## **ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОЇ ЛІРИКИ ГРИГОРІЯ САВЧУКА**

Особистісний аспект вивчення мови набув поширення у 80–90-х роках ХХ ст., оскільки не можна уявити шляхи розвитку української літературної мови в усьому її обсязі без практичної мовної діяльності її провідних видатних носіїв, учасників культурологічного процесу, у роботі яких поєднується загальнономовні тенденції та індивідуально-авторська мовна поведінка.

Високомистецькими та самобутніми є твори поета Уманщини Григорія Сидоровича Савчука. Основною ознакою їхньої мови є нерозривний зв'язок з живими мовними джерелами. Багатогранністю і повнотою смислового навантаження відзначаються використані Г. Савчуком стилістичні фігури, тропи, морфологічні та словотворчі засоби, а також своєрідні знаки-символи.

Словесний символ – складна семантична цілісність, що формується шляхом поєднання гетерогенних семантичних компонентів, образний зміст яких виявляється як наслідок усвідомлення образного підґрунтя з позиції лінгвокультурної спільноти, з урахуванням інтерпретації образу в умовах конситуації, що зрештою й визначає вибір того чи іншого набору семантичних компонентів, потрібних для творення певного символічного значення [1, с. 259].

У досліджуваних поетичних текстах створений особливий світ символічних понять, що співвідносяться з певним колом слів, асоціативно пов'язаних у свідомості автора. Так, символічне поле архетипу *вода* розширюють своєю семантикою слова *криниця, джерело, річка*. Вода – цілюща сила, запорука очищення від усього брудного, негідного; вода уособлює саме життя, радість існування, світлі почуття. Через це з криницею, з якої п'ють воду – силу, пов'язані образи роду й родини, рідного обійстя. Ріка виступає також символом рідного села. Річка Ревуха для поета – це «*кровинка рідна*», «*стара легенда нашого села*» [2, с. 16], «*селянська доля*» [2, с. 12].

Своїх земляків Григорій Савчук дуже часто називає гречкосіями, оскільки саме ця давня назва характерна для простих людей-трудівників: *Україно моя, гречкосіїв земля* [3, с. 57]. В українців гречка вважалася символом бідності, незгод, і тому ще здавна цих знедолених людей, що займалися хліборобством, були землеробами, називали гречкосіями. Для поета гречкосій – це проста людина, яка любить вирощувати хліб, шанує землю і працю на ній: *хліб пахне... твердими гречкосіїв мозолями* [3, с. 27].

Життя і побут селян відображені в поезіях автора відповідними групами лексики:

- 1) слова на позначення двору, частин селянської хати та її обстановки: *подвір'я, тин, ворота, шибки, стіл, лава, лежанка, покуття, рушники;*
- 2) назви речей хатнього побуту: *ложка, ківшик, нитки, сокира, лампада;*
- 3) назви одягу і прикрас: *запаска, кожух, шубка, куфайчина, шкарбуни, намітка, дукачі;*
- 4) назви страв: *паляниця, пиріжки, кутя, пампушки, коржі з маком, коровай.*

Про родинні традиції промовисто нагадують назви релігійних свят, божеств, відтінків часу, днів святих мучеників: *Різдво* [2, с. 46], *Маковея* [2, с. 113], *Новий рік* [2, с. 50], *Ісус Христос* [2, с. 46], *Спаса* [3, с. 41], *Купайла* [3, с. 110].

Символами рідної землі для автора є також споконвічні атрибути українського народу – чебреці й спориші, дуби й тополі, верба й калина: *як бентежно і солодко пахнуть поля чебрецем і полином* [3, с. 57]; *крізь роки ... я жар калини пронесу* [3, с. 61]; *над полями кружля тополіне легке стоголосья* [3, с. 73]; *кучеряві спориші привітно так віталися зі мною* [3, с. 64]; *запашний чебрець – це ж наша ж-бо історія жива* [3, с. 63].

Словесне відтворення Батьківщини не можна уявити без образу Матері, що став для Г. Савчука духовним кодом людини. Цей образ надзвичайно полісемантичний – уособлення життя, добра, гуманності, чистоти, символ України, а ще – трансцендентної істини, щастя, сенсу буття. Словесні засоби цього образу мають великий емоційний потенціал. Зафіксовано **епітети**: *юна, з русою косою* [2, с. 19], *кохана ньєчко* [3, с. 38], *матуся мила* [3, с. 32], *ніжний голос ньєчки* [2, с. 112], *теплі руки матері* [3, с. 27]; **метафори**: *світла мудрість твоя сивиною вже сяє; ти щастя мені ткала ціле життя* [2, с. 14]; **перифрази**: *моя рідна* [3, с. 38], **порівняння**: *мов голубка вже сива, матусе* [2, с. 31].

Художньої переконливості образів автор досягає завдяки використанню місцевої та просторічної лексики (*здоровлю* [2, с. 48], *стрічати* [3, с. 41], *по свойму* [2, с. 22], *звідтіль* [3, с. 35], *бісове поріддя; лаятись* [2, с. 33], *матюки* [3, с. 9], *брехня, розпуста, болячки* [2, с. 26], *буркоче* [3, с. 10], *жебонять* [3, с. 19]), а також влучних фразеологізмів (*Той з шкіри пнеться, та нема пуття, а інший має журавля й синицю* [3, с. 42]).

Таким чином, мовні засоби поезій Григорія Савчука (різні групи лексики, фразеологізми, просторіччя, авторські новотвори, перифрази) диктуються його світобаченням, оцінками, громадською і моральною позицією.

## Список використаних джерел:

1. Кононенко В. І. Символи української мови / В. І. Кононенко. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – 272 с.
2. Савчук Г. С. Дзвонкова криниця. Поезії / Г. С. Савчук. – Черкаси: Сіяч, 1998. – 140 с.
3. Савчук Г. С. Душі джерела. Поезії / Г. С. Савчук. – Черкаси: Сіяч, 1996. – 126 с.

**Н. В. Григорук**

*аспірант кафедри української філології  
Хмельницького національного університету*

## ВЛАСНІ НАЗВИ УКРАЇНСЬКИХ МОТОБОЛЬНИХ КОМАНД

У складі ергонімів як власних назв колективів людей виокремлюються командоніми – найменування спортивних команд [6, с. 271]. За співвіднесенням з певним видом розрізняють баскетбол-, волейбол-, футбол-, хокейкомандоніми тощо, етимологія яких нами уже частково аналізувалася [1; 2; 3; 4]. Натомість походження номінацій мотобольних команд (мотоболкомандонімів, або скорочено МБК) ще не було об'єктом наукових досліджень, що і зумовлює актуальність теми нашої роботи.

Мотобол – один із видів мотоспорту (своєрідний футбол на мотоциклах), який виник у Франції після 1930 р.; у 30-х рр. ХХ ст. мотобольні клуби були створені у Бельгії, Голландії, Італії та Німеччині. Перший у Радянському Союзі матч з мотоболу провели у Москві дві команди Державного інституту фізкультури ще 1937 р., однак чемпіонати СРСР та союзних республік започаткувалися 1965 р., а Кубок СРСР – 1966 р. У різні роки Україну у вищому дивізіоні СРСР представляли 8 українських команд: *АМК* (Луганськ), *«Вимпел»* (Полтава), *«Нива»* (Вишняки), *«Союз 3»* (Єнакієве), *«Поділля»* (Кам'янець-Подільський), *«Старт»* (Київ), *«Спартак»* (Феодосія), *«Схід»* (Вознесенськ) [див.: 5, с. 1].

За часом існування командоніми поділяються на хронологічні періоди: перший – з 2011 р. до сьогодні (8 МБК), другий – 2001-2010 рр. (8 МБК), третій – 1991-2000 рр. (17 МБК), четвертий – 1981-1990 рр. (25 МБК), п'ятий – 1971-1980 рр. (27 МБК) і шостий – 1965-1970 рр. (30 МБК). Як бачимо, кількість таких пропріальних одиниць неухильно зменшується.

Варіативність мотоболкомандонімів становить 1,5 (I період, що означає, що кожна друга команда змінювала своє найменування), 1,375 (II період), 1,176 (III), 1,24 (IV), 1,07 (V), 1,3 (VI). Переважно фіксуються лексичні варіанти, пов'язані з отриманням колективом іншої назви, а причинами таких трансформацій були: раніше – перехід команди з одного спортивного



товариства в інше (наприклад, «Авангард» та «Автомобіліст» в Одесі; «Чайка» і «Спартак» у Феодосії) або намагання дати колективу номінацію, пов'язану з місцевим колоритом («Рубін» і «Волинь» у Нововолинську; «Дніпро» і «Сталь» у Кривому Розі); пізніше – насамперед поява спонсорів, які прагнули з рекламною метою показати у власній назві спортивної команди і свою фірму («Поділля-Адамс» у Кам'янці-Подільському, «Союз-Космос» у Шахтарську) або створення так званих фарм-клубів («Антрацит-1», «Антрацит-2» у Кіровському). Досить поширені і різносистемні оніми, зокрема російсько-українські: «Блискавка» і «Молнія» (Севастополь), «Веселка» і «Радуга» (Корець), «Схід» і «Восток» (Вознесенськ). Для аналізу беруться лише основні назви і їхні лексичні варіанти (всього за півстоліття зареєстровано 67 пропріативів). Найбільш популярною є номінація «Автомобіліст» (Вознесенськ, Київ, Нова Каховка, Одеса і Харків).

Засвідчено домінування простих номінацій: 85,1 %: «Зоря» (Миколаїв), «Колос» (Нові Санжари), «Старт» (Київ); складних МБК – 8, що становить 11,9 %: АМК (Харків), «Сільгосттехніка» (Кельменці), «Союз-3» (Єнакієве), а складених – 2: «Трудові резерви» (Дубровиця, Кам'янець-Подільський). Складними є і сутнісно-квалітативні відіменниково-відчислівникові варіанти назв, на зразок: «Антрацит-1», «Антрацит-2» (Кіровське).

Мотивуються власні назви українських мотобольних команд переважно номінаціями добровільних спортивних товариств, особливо у радянські часи (20,9 %): «Авангард» (Одеса), «Колос» (Стовбова Долина), «Спартак» (Бориспіль), причому ще шість лексем мали безпосередній зв'язок як словотвірна база до МБК (наприклад, «Вимпел» (Полтава), «Іскра» (Олександрівка), «Промінь» (Вишняки), оскільки у середині ХХ ст. існували однойменні ДСТ, проте на період існування цих мотобольних команд відомства були перейменовані або злиті з іншими, що дозволило нам кваліфікувати командоніми як відапелятивні утворення).

Натомість віонімними є номінації, похідні від топонімів (13,4 %), зокрема від гідронімів: «Дніпро» (Кременчуг), «Славутич» (Київ), «Тясмин» (Кіровоград), ойконімів: «Кіровець» (Кіровське), «Стрий» (Стрий), хоронімів: «Волинь» (Нововолинськ), «Поділля» (Кам'янець-Подільський) та оронімів: «Карпати» (Стрий), а також назви мотобольних команд, пов'язані з ергонімами, які ідентифікують фірми-спонсори або організації чи клуби, при яких існують команди (11,9 %): «Агропром» (Кельменці), «Союз-Космос» (Шахтарськ), «Таврія» (Нова Каховка).

Комбіновану похідність (відхоронімно-відфірмонімну) має найменування команди «Поділля-Аваст», відміфонімну – «Прометей» (Дніпродзержинськ) і відтоваронімну – «Схід» (рос. «Восход») (Вознесенськ), пор. мотоцикл «Восход».

Всього від інших пропріальних одиниць утворено 35 МБК (52,2 %), відповідно, 32 (47,8 %) мають у своїй основі апелятиви, переважно іменники, які є: 1) космолексемами: «Зоря» (Руденківка), «Метеор» (Черкаси), «Супутник» (Калашники); 2) номінаціями природних явищ: «Веселка»

(Корець), «*Искра*» (Олександрівка), «*Промінь*» (Вишняки); 3) назвами професій: «*Механік*» (Кам'янець-Подільський), «*Митник*» (Кельменці), «*Трубник*» (Нікополь); 4) найменуваннями професійно орієнтованих об'єктів: «*Антрацит*» (Кіровське), «*Нива*» (Вишняки) «*Сталь*» (Кривий Ріг); 5) номінаціями певних конкретних предметів із символічною конотацією: «*Вимпел*» (Донецьк), «*Маяк*» (Дубровиця); 6) абстрактними назвами із символічним забарвленням: «*Дружба*» (Мачухи), «*Юність*» (Стовбова Долина); 7) зоолексемами: «*Дельфін*» (Одеса), «*Чайка*» (Феодосія); 8) номінаціями дорогоцінного каміння: «*Алмаз*» (Полтава), «*Рубін*» (Нововолинськ); 9) спортлексемами: «*Старт*» (Київ, Полтава); 10) конструкціями з локативним значенням: «*Верховина*» (Коломия), «*Нижньогорець*» (Крим), «*Фортеця*» (Кам'янець-Подільський).

Практично всі найменування українських мотобольних команд (95,5 %) утворені лексико-семантичним способом: «*Спартак*» (Феодосія), «*Факел*» (Кіровське), «*Шахтар*» (Макіївка), навіть ті, які за своєю будовою є аббревіатурами: «*Сільгосптехніка*» (Кельменці) чи словосполученнями: «*Трудові резерви*» (Дубровиця). Морфологічним способом виникли 3 (4,5 %) номінації, зокрема словоскладанням – «*Поділля-Адамс*» (Кам'янець-Подільський) і «*Союз-Космос*» (Шахтарськ) та словоскладанням із суфіксацією – «*Нижньогорець*» (Крим).

Не є різноплановою і мотивація власних назв мотобольних команд. Переважають МБК із символічною конотацією (35,9 %), яка може простежуватися більш або менш чітко: «*Зоря*» (Володимирець), «*Патріот*» (Харків), «*Прометей*» (Дніпродзержинськ), «*Супутник*» (Хорол). Ще більше засвідчено асоціативних конструкцій, які, на нашу думку, варто класифікувати на асоціативно-відомчі (20,9 %): «*Авангард*» (Одеса), «*Металург*» (Єнакієве), «*Спартак*» (Бориспіль); асоціативно-організаційні (11,9 %): «*Союз-3*» (Єнакієве), «*Таврія*» (Нова Каховка), «*Факел*» (Кіровське) та асоціативно-професійні (10,4 %): «*Митник*» (Кельменці), «*Нива*» (Вишняки), «*Трубник*» (Нікополь). 20,9 % пропріативів має локативну мотивацію: «*Верховина*» (Коломия), «*Карпати*» (Стрий), «*Славутич*» (Київ).

Часовий зріз засвідчив переважання у першому-третьому періодах асоціативно-організаційних найменувань, водночас більш давні власні назви є асоціативно-відомчими та локативними; символічна мотивація простежується практично завжди.

Таким чином, власні назви українських мотобольних команд ж переважно простими структурами, утвореними лексико-семантичним способом, похідними і від онімів (власних назв географічних об'єктів, добровільних спортивних товариств та інших організацій), і від апелятивів (в основному іменників), мотивація яких – переважно асоціативна, локативна або символічна.

Аналогічної характеристики потребують і назви команд з інших видів спорту, що дозволить сформулювати цілісну картину спортономастикону України.

### Список використаних джерел:

1. Григорук Н. Власні назви українських гандбольних команд / Н. Григорук // Поділля. Філологічні студії. – Випуск 6. – Частина 1. – Хмельницький, 2014. – С. 40–47.
2. Григорук Н. В. Власні назви футбольних команд Білорусі, Росії, України / Н. В. Григорук // Лінгвістичні дослідження. – Х., 2013. – С. 8–12.
3. Григорук Н. В. Власні назви хокейних команд України: структура, етимологія, функціонування / Н. В. Григорук // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. – Випуск 6. – Частина 3. – Хмельницький, 2013. – С. 56–66.
4. Григорук Н. В. , Власні назви баскетбольних команд: структурно-дериваційні і мотиваційно-функціональні особливості / Н. В. Григорук // Записки з ономастики. – Випуск. 18. – Одеса: Астропринт, 2015. – С. 136–147.
5. Мотобол: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [uk.wikipedia.org/Мотобол](http://uk.wikipedia.org/Мотобол).
6. Торчинський М. М. Структура онімного простору української мови : монографія / М. М. Торчинський. – Хмельницький : Авіст, 2008. – 550 с.

**Л. І. Гула**

*аспірант Хмельницького національного університету  
викладач Хмельницького торговельно-економічного коледжу КНТЕУ*

### **ЛОГІКО-ПРЕДМЕТНЕ ЧЛЕНУВАННЯ ТОРГОВЕЛЬНО- ЕКОНОМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПИСЕМНИХ ПАМ'ЯТОК XVI-XVII ст.)**

Дослідження лексичного складу української мови є одним з важливих напрямків лінгвістичної науки. Однак, повну характеристику історичної лексикології української мови можна зробити лише після дослідження та аналізу тематичних груп лексики, їх логіко-предметного членування.

Ідея системного вивчення лексики отримала розвиток у працях П.Ю. Гриценка, Г.П. Клепікової, В.К. Павела, М.І. Толстого, О.М. Трубачова, Д.М. Шмельова та ін. Лексико-семантична система мови як складний і багатогранний об'єкт дослідження відображена в роботах багатьох лінгвістів. Для ґрунтовного аналізу словникового складу найчастіше предметом вивчення стають окремі тематичні й лексико-семантичні групи лексики. На певних хронологічних зрізах досліджено різні види лексики: абстрактна лексика (Л.М. Полюга), медична (Г.М. Дидик-Меуш, Т.В. Олещук), друкарська (Е.І. Огар), назви одиниць виміру і ваги (В.О. Винник), назви понять часу (М.П. Кочерган), наукова лексика у творах Г. Сковороди (Л.П. Гнатюк), назви осіб (О.В. Кровицька), педагогічна лексика (О.Ю. Зелінська), назви понять,

пов'язаних із музичним мистецтвом, (С.З. Булик-Верхола) та ін.

Питання логіко-предметного членування торговельно-економічної лексики у різний період розвитку частково розглядалось у наукових розвідках Л. П. Бойко (торговельна лексика козацького вжитку), О. М. Михалевич (економічна лексика на матеріалах творів І. Я. Франка), Т. М. Дячук (соціально-економічна термінологія), О. Г. Чумак (фінансово-бухгалтерські терміни), В. І. Тихоша (лексика соціально-економічної сфери), І. І. Козловець (фінансово-кредитна термінологія) та ін.

Зростання обсягів виробництва в Україні XVI-XVII ст., як сільськогосподарського, так і ремісничого, викликало поживлення торгівлі, розвиток економічних зв'язків між різними населеними пунктами, ринками і землями. Чим глибшим був суспільний поділ праці, тим більшою ставала потреба різних соціальних і професійних груп у виробничому спілкуванні [1, с. 38-40].

Протягом XVI-XVII ст. в українській мові продовжували вживатися утворення, засвідчені давньоукраїнськими пам'ятками і писемними документами XIV-XV ст. Одночасно виникали і нові слова, напр.: *купецтво, купованье, перекупникъ, перекупництво, подкупне, подкупца*. Міжнародні економічні зв'язки українських земель зумовили появу нових запозичень, переважно із західноєвропейських мов, напр.: *експенсь, квота, рата, фримарокъ, шинкъ*. Частина таких запозичень появилася через посередництво польської мови. На їх основі в українській мові XVI-XVII ст. формувалися нові торгово-економічні терміни, напр.: *флимарчити, флимарчитися, шинковати, шинкованье, шинковный* [2, с. 142-146].

У цілому протягом XVI-XVII ст. в українській писемності спостерігається процес стабілізації засобів вираження понять, пов'язаних з торговельно-економічними відносинами, вироблення фінансово-економічної термінології на основі автохтонних лексико-словотворчих ресурсів і засвоєння іншомовної термінології.

Тематична група торговельно-економічної лексики має складну внутрішню структуру. Її складовими є лексико-семантичні групи, компоненти яких об'єднані на підставі спільної семантики, а протиставляються багатьма диференційними ознаками. Ознаки денотатів, що вказують на функцію, призначення, форму, матеріал, суміжність порівнюваних реалій, дозволили виділити такі лексико-семантичні групи торговельно-економічної лексики XVI-XVII ст.:

- назви професій учасників торговельно-економічних відносин;
- назви торгових та фінансових установ, закладів, їх структурних підрозділів;
- назви на позначення фінансових та торгових операцій, процесів та дій;
- назви показників, одиниць і величин вимірювання;
- назви видів податків та зборів;
- назви грошових одиниць;
- назви цінних паперів.

Отже, питання логіко-предметного членування торговельно-економічної лексики є актуальним, адже вона становить вагому частину словникового складу мови.

### Список використаних джерел:

1. Лановик Б. Д. Економічна історія України / Б. Д. Лановик, М. В. Лазарович, Р. М. Матейко, З. М. Матисякевич. – К., 2004. – 456с.
2. Панько Т. І. Українське термінознавство /Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк. – Львів, 1994. – 210 с.

**С.П. Деркач**

*к.пед.н., доцент кафедри англійської мови  
та методики її викладання*

*Уманський державний педагогічний університет ім.. П. Тичини*

### POTENTIAL STRATEGIES IN VOCABULARY LEARNING

*‘Without grammar very little can be conveyed,  
without vocabulary nothing can be conveyed’*

*D. Wilkins*

During the last decade, vocabulary learning and the current demand in building up a repertoire of lexical items spontaneously have turned out to be of great concern. Thus, the present article investigates an international experience in vocabulary learning to borrow valuable instructions and strategies in this important field. However, a range of linguists and scientists provide us with effective recommendations in vocabulary studies, but in this article the focus is laid on Michael McCarthy and his secret to vocabulary learning.

It is out of the question, that words are the building blocks in a language. By learning the lexical items we start to know the target language. Therefore, the role of vocabulary in learning language is claimed to be of great importance and demand these days.

An international reputation in the field of vocabulary studies has Michael McCarthy, Professor of Applied Linguistics at the University of Nottingham. He has written a number of popular titles including English Vocabulary in Use and is also Academic Consultant to the Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs and the Cambridge International Dictionary of Idioms. To McCarthy’s opinion there is a secret to vocabulary learning and it is discovered in his a few written books on vocabulary and spoken language. As a matter of fact, Michael McCarthy dwellsthat

the successful learners are those who develop techniques and disciplines for learning vocabulary. It might just be a *question of keeping a notebook; using a dictionary properly; disciplining yourself to look over your notes; to read a lot outside your class.*

It seems a commonly accepted truth that the more independent you become as a learner, the better and stronger your vocabulary becomes. It's not just a question of learning new words, but knowing how to use them as well. The professor thinks that learners need to develop an awareness of how words are used. Moreover, almost every word in the English language has more than one meaning and usage. The good vocabulary learner is constantly thinking about language in use and observing language in use. That's why they call their books *Vocabulary in Use*, because they want the learners to focus on how these words are really used in different contexts, styles, times of formality and so on.

At the beginning of *Vocabulary in Use* book there are some useful tips for both teachers and learners. To his mind, they are very important because you can never teach enough vocabulary within a fixed number of hours on a course, or in school. If you think that you need about two thousand words to take part in basic every day conversation, and probably about ten thousand words to read school and high school texts, you soon realize that even the best teacher and materials in the world cannot teach you everything. That is, good teaching materials should give you advice on becoming a better learner outside the classroom, as well as teach you a number of words.

Overall speaking, he completed *English Vocabulary in Use Elementary, Upper-intermediate and Advanced*. Teachers and learners found the upper-intermediate and advanced level both useful and user-friendly. The elementary level keeps the familiar of the *in Use* series, with explanations and examples on the left-hand side of the page, and exercises on the right. It's a convenient format for a self-study, as the learner can complete each unit within an hour at home, or within a lesson at school. Thus, this gives you a sense of achievement – and they can clearly see their progress as they work through the units.

The elementary level presents the most frequently-used words for communication. However, it is a real challenge to explain words and illustrate them when the learner's vocabulary is limited. There needs to be a greater emphasis on visual explanations, the example sentences need to be much clearer and, of course, the choice of words need to be carefully researched. Therefore, vocabulary is not just words. When we talk about our vocabulary, we mean the words we know and our ability to use them. Nevertheless, some potential problems disappear if learners bear in mind following four ways to think about words:

**Meaning.** When we meet a new word, the first thing we want to know is what it means. For example, you will find a word for a type of fish – salmon. Only one kind of fish is called salmon, so that is easy.

**Pronunciation.** When you learn a new word, make sure you can say it. Make sure you know which syllable is stressed. If you are unsure, ask a teacher or use a dictionary with CD-ROM which gives the pronunciation.

**Collocation.** Collocation is the way words combine with other words. There is

little point in knowing the word *decision*, unless you know the verb which goes with it – *to make a decision*. We say that *make* collocates with *decision*. In the same way *heavy* is an adjective which collocates with *rain* but not *sun*.

**Expressions.** Expressions are groups of two, three, four or more words which always go together. For example, if you are in a shop and an assistant approaches you, you can say, ‘I’m just looking’. If you are interested in finding out more about someone, you can ask them, “What do you do for a living?” Remember that you often need to translate whole expressions, not just individual words.

Generally speaking, vocabulary is important because it is words which carry the content of what we want to say. However, grammar joins groups of words together, but most of the meaning is in the words. In addition, the more words you know, the more you will be able to communicate. You can say a lot with words. There is not much you can say with grammar alone.

Although, compared with other languages, English grammar is quite simple: there are no cases and nouns don’t have gender. However, English contains more words than any other world language – hundreds of thousands. Very often English has two words when other languages only have one. For example, we can talk about two things being the same or identical. Questions can be hard or difficult. Therefore, to learn vocabulary is not an easy thing but it can be enjoyable. The main way we increase our vocabulary is by reading a lot of natural English regularly. As a student you can also learn by studying and doing vocabulary exercises. Frankly speaking, the bigger your vocabulary, the better you can express yourself!

To summarize above elicited arguments and points, it’s worthwhile for every practitioner to remember that vocabulary and grammar are both important to master the language properly. One point to note about vocabulary learning is that with a bigger vocabulary you will be able to talk about more things. Moreover, with better grammar, you will be able to talk about them more fluently and more accurately. The information on vocabulary studies mentioned above is supported by the phenomenon that experience is vital to improve your studies and, furthermore, focus on it puts vocabulary learning firmly on classroom agenda. Finally, it should be concluded that giving vocabulary a high profile when teaching shows its importance and significance to students.

### **Resources:**

1. Interview with Professor Michael McCarthy // *ІНОЗЕМНІ МОВИ*. – 2002. – № 3. – С.39.
2. Chris Gough. *English Vocabulary Organiser: 100 topics for self-study*. National Geographic Learning. – 2002. – 224 p.
3. Wilkins D.P. *W(h)ither language, culture and education in remote Indigenous communities of the Northern Territory?* – *Australian Review of Public Affairs*. – 2008.

**И. Н. Золотарева**

*канд. психол. наук, доцент;*

**А. С. Пономарев**

*ст. преподаватель;*

**О. В. Хомякова**

*канд. культурологии, преподаватель*

*кафедры языковой подготовки, педагогики и психологии Харьковского национального университета городского хозяйства имени А. Н. Бекетова*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Объективной потребностью современного общества является поиск оптимальных путей организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе, содержания обучения и его структуры.

Большое значение имеет сегодня знание иностранного языка, позволяющее будущим специалистам устанавливать широкие образовательные, культурные и профессиональные контакты. Однако, несмотря на осознание необходимости знания и свободного владения языком и понимание его значимости в реализации потенциальных возможностей, многие студенты по-прежнему не уделяют должного внимания его изучению и недостаточно хорошо им владеют.

Обычно начальные занятия в вузе по языковой подготовке начинаются с вводно-корректировочного лексико-грамматического курса, цель которого заключается не в сообщении новых знаний, а главным образом в выравнивании общей языковой подготовки студентов либо в повторении и воспроизведении полученных еще в школе или на подготовительном факультете навыков и умений. Студенты-первокурсники имеют различный базовый уровень владения иностранным языком, но, очутившись в одной группе, многие из них утрачивают интерес к изучению языка: одни по причине того, что весь изучаемый материал хорошо знаком, другие – из-за его сложности.

Таким образом, успешному обучению студентов иностранному языку в техническом вузе способствует учет как психолого-педагогических, так и лингводидактических особенностей данного процесса.

С позиции теории речевой деятельности обучение русскому языку как иностранному представляет собой комплексный процесс, который включает в себя обучение языковой системе (средствам обучения) и собственно речевой деятельности (деятельности обучения). В связи с указанной целью отбирается языковой и текстовый материал, входящий в содержание обучения.

Обучение специальной технической лексике является отличительной характеристикой технических вузов. При этом традиционно из четырех видов речевой деятельности, особое внимание уделяется чтению [1, с. 55]. Студентам предлагается чтение и перевод технических текстов, включающих в себя большое количество технических терминов. Как известно, знание специальной



терминологии не является достаточным для общения на профессиональные темы, сложен не только синтаксис предложений, но и восприятие различных вариантов иностранного языка.

Обучение языку профессионального общения в техническом вузе может быть эффективным, если в процессе всего обучения последовательно будет осуществляться не только профессионально-ориентированный отбор текстового материала, но и материала, активизирующего коммуникативно-познавательную деятельность студента, пробуждая в нем интерес к предмету, стимулируя к самостоятельному поиску новых слов, к использованию различных источников информации.

На первом этапе (I-II курсы) языковым материалом для обучения профессиональному общению является грамматика и лексика, употребительная в учебниках, пособиях и лекциях; информативным материалом служат тексты из учебников, пособий и лекций по специальным дисциплинам. Использование на занятиях неадаптированных технических текстов в качестве языкового материала может на начальном этапе обучения снизить мотивацию студентов в изучении иностранного языка, так как в данных материалах часто используется как профессиональная терминология, так и сложная грамматика.

На кафедре языковой подготовки нашего университета создан комплекс учебных пособий по русскому языку для иностранных студентов I-IV курсов на материале таких дисциплин их специальностей, как технология строительного производства, сопротивление материалов, геодезия, история архитектуры и градостроительства, композиция, теоретические основы электротехники, электротехнические материалы, инженерная экология, экономика, статистика, менеджмент и других.

На первом курсе особое внимание уделяется активному усвоению иностранными студентами лексики, грамматических структур, характерных для языка науки и необходимых для учебно-профессионального общения. На данном этапе они должны освоить определенный языковой материал, на основе которого в последующем формируются и развиваются их речевые умения и навыки. При этом отрабатываются грамматические конструкции, служащие для выражения квалификации предмета и явления, характеристики понятий, характеристики предмета по качественным, сравнительным и количественным показателям, по материалу, назначению, по наличию или отсутствию признака и т. д. Работа с текстом по языку специальности предусматривает нахождение и выделение основной информации на уровне предложения, абзаца, смысловых частей и текста в целом, сжатие отдельных фрагментов, выделение в смысловых кусках второстепенной информации, определение логических связей между частями текста и т. д. Студенты получают сведения о системе русского языка, отраженной в его функциональных стилях, прежде всего в научном стиле.

Однако в этом процессе ставится задача обучения иностранных студентов не всем компонентам указанной системы. Из нее выбираются главные, необходимые для коммуникации компоненты, и более частые, характерные для

функциональных стилей и обслуживающие определенные сферы и ситуации общения. В нашем случае это учебно-профессиональная сфера, при отборе материала для которой последний минимизируется с учетом его значимости и распространенности в этой сфере. Этот общий принцип учитывается при отборе языкового материала и для продуктивных, и для рецептивных целей.

Следует отметить, что объем языкового материала при таком отборе остается тем же, что указан в программе по русскому языку, меняется лишь последовательность его введения и способ объединения грамматических единиц.

Ограничение активного грамматического минимума проводится на основе следующих принципов:

а) принципа грамматической необходимости и достаточности, т. е. на основе перечня ситуаций, встречающихся в учебно-профессиональной сфере, и отбора грамматических единиц, обслуживающих эти ситуации;

б) принципа однозначных соотношений, т. е. на основе исключения грамматических единиц, выражающих близкие значения; предпочтение при этом отдается тем языковым единицам, которые имеют большую распространенность.

Отбор текстов для специальных учебно-методических пособий по языку специальности иностранных студентов является важным этапом, так как характер текста – один из основных факторов, влияющих на процесс его понимания при чтении. Известно, что существует связь между содержанием текста и способом его изложения. Определенное содержание диктует соответствующий ему способ изложения, базирующийся на той или иной речевой форме. В зависимости от содержания все научно-технические тексты делятся на описания (явления, характеристики предметов), повествования (об открытии закона или явления) и рассуждения (вывод формулы, доказательство теоремы). Смысловая структура каждого из этих типов текстов имеет свою специфику и, соответственно, свою речевую форму [3, с. 160-163].

Как показывает практика, описания и повествования по характеру логической структуры легче и доступнее для иностранных студентов, чем рассуждения. Данное обстоятельство обуславливает первоочередность представления такого типа текстов в качестве учебных на первом этапе обучения неродному языку [2, с. 146].

#### **Список использованных источников:**

1. Вейзе А. А. Чтение, аннотирование и реферирование иностранного текста : учеб. пособие. – М. : Высш. шк., 1985. – 127 с.
2. К вопросу об обучении иностранных студентов языку специальности / И. Н. Золотарева, Л. Ф. Крутовая, А. С. Пономарев, О. В. Хомякова // Русский язык за пределами России: лингвистический и социально-педагогический аспекты преподавания и изучения на Украине и в других странах : материалы VI международной научно-практической конференции. – Харьков : ХНУСА,

2011. – С. 144-146.

3. Троянская Е. С. Обучение чтению научной литературы / Е. С. Троянская. – М. : Наука, 1989. – 272 с.

**Є.В. Зражевська**

*викладач кафедри іноземних мов*

*Сумського національного аграрного університету*

## **ОБУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах обучения языку и способах овладения языком, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка.

Как писал А.А. Леонтьев: «Предмет методики обучения русскому языку как иностранному – оптимальная система управления учебным процессом, т.е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком».

Описание русского языка с целью его преподавания иностранцам – отдельная отрасль педагогической грамматики с определенными особенностями.

Академическое (называемое также теоретическим, а по задачам – структурно-системным) описание ставит целью обнаружить как можно больше языковых единиц и установить системные связи между ними. Поэтому в трудах этого направления ценится выявление различных групп (типы словоизменения, схемы предложения и т.п.). В то время как функционирование единиц оказывается на заднем плане. Поэтому в некоторых случаях академическое описание не помогает научиться правильно употреблять слово или грамматическую форму.

Периоды и этапы развития методики отражают изменения, происходящие в общественной, политической и социально-экономической жизни России, и существенным образом влияющие на процессы образования, воспитания и обучения.

Изучение русского языка за рубежом стало актуальным вскоре после образования Киевской Руси и выхода Русского государства на международную арену, причем в Юго-Восточном и Западном регионах Европы обучение проходило по-разному.

В Западной Европе XII–XVII вв. преобладало индивидуальное изучение русского языка, широко использовались двуязычные словари-разговорники, а также поездки на Русь с целью овладения языком во время проживания в русских семьях. Большинство изучавших русский язык принадлежало к купеческому сословию. Во второй половине XVII в. предпринимались попытки

сформулировать отдельные положения теории обучения иностранным языкам, стали появляться первые печатные учебники русского языка для иностранцев.

В университетах и гимназиях Западной Европы русский язык впервые начали преподавать в начале XVIII в. Русскими и иностранными авторами составлялись грамматики и практические пособия по русскому языку для иностранцев. В учебники включались тексты, рассказывающие о России – о географии, климате, достопримечательностях русских городов, обычаях русских.

В XIX – начале XX в. русский язык преподавался в большинстве стран Европы и некоторых странах Азии и Африки. В преподавании русского языка по-прежнему развивались два направления: грамматико-переводное и практическое. В 70-х гг. представители реформы школьного образования выдвинули натуральный (прямой) метод, который в несколько измененном виде стал применяться и в обучении русскому языку как иностранному. В университетах и средних школах был наиболее распространен грамматико-переводной метод. Создавался новый тип пособия – учебник-хрестоматия, который позволял учесть повышенный интерес иностранцев к русской литературе.

Сегодня первое место среди методов обучения русскому языку как иностранному принадлежит коммуникативному методу (название предложено Е.И. Пассовым). Его целью является развитие у учащихся умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями. Таким образом, язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является учитель. При этом ученик выполняет роль субъекта этого общения и постоянно должен действовать.

Для методики нового времени характерно углубленное исследование речевого общения как формы взаимодействия людей посредством языка. Это направление методических исследований развивается под значительным влиянием коммуникативной лингвистики и рассматривает в качестве главных свойств изучаемого языка такие его качества, как:

- коммуникативность (так как назначение языка – быть орудием общения), системность (поскольку языковые средства взаимно организованы и должны изучаться в единстве),
- функциональность (языковые средства используются в целях осуществления коммуникаций и по этой причине содержание высказывания определяет порядок подачи и овладения языковыми средствами).

Исследование речевого общения стимулировало публикацию функциональных грамматик, сопоставительное изучение языков.

Получило развитие направление исследований, ориентирующее преподавателя на обучение межкультурному общению и отражающее интерес учащихся к культуре и образу жизни носителя языка. Преподаватель стремится формировать у учащихся представление о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой. При этом

наметились две тенденции интерпретации фактов культуры в учебных целях, которые могут быть разведены и хронологически.

Наряду с традиционными видами контроля (диктант, изложение, сочинение, выступление на предложенную тему) в 90-е гг. стал широко использоваться тестовый контроль, что означало переход на новые и более совершенные формы определения уровня владения языком.

Вопрос о преимуществах и недостатках традиционного и тестового контроля остается дискуссионным. Сторонники тестирования видят недостатки традиционного контроля в отсутствии достаточной объективности и невозможности сравнения уровня знаний и умений учащихся одной группы с уровнем учащихся других групп. В то же время сторонники традиционных форм контроля видят недостатки тестирования в его малой эффективности при определении уровня коммуникативной компетенции в сравнении с языковой, отсутствие достаточного количества тестов по различным аспектам языка и видам речевой деятельности, а также слабую подготовку преподавателей к проведению процедуры тестирования и обработки его результатов. В данной ситуации можно утверждать, что внедрение тестового контроля в практику обучения языку не должно исключать и другие формы контроля, особенно для оценки уровня коммуникативной компетенции.

В последние десятилетия в связи с развитием современных технологий обучения в учебный процесс стали широко внедряться аудио- и видеозаписи, компьютерные программы, дистанционное обучение. Информационные технологии обогащают учебный процесс во многих областях знания, в самых различных условиях обучения и на всех его уровнях. В полной мере это относится к преподаванию иностранных языков особенно за рубежом, где непосредственный контакт с изучаемым языком ограничен.

В своей исследовательской практике филологи давно признали необходимость международных связей, а также прямого доступа к каналам актуальной информации о культуре изучаемого языка и используют информационные технологии очень широко. Достоинство дистанционной формы обучения заключается в возможности организации самостоятельной работы учащихся в удобное для них время с помощью специальных компьютерных программ и контакта с преподавателем по телефону или электронной почте.

#### **Список использованной литературы:**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие. М., 2003.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М., 2003.
4. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М., 2003.

## СИСТЕМА ВЛАСНИХ НАЗВ У ФАНТАСТИЧНОМУ РОМАНІ ОЛЕГА І ВАЛЕНТИНА АВРАМЕНКІВ «ЗРУЙНОВАНІ ЗОРІ»

Фантастична література як об'єкт дослідження багатогранна, у ній чимало дискусійного, її можна вивчати в різних аспектах [2]. Нас, в першу чергу, цікавлять оніми, які автори використовують у своєму романі.

Засновниками наукової фантастики в Україні можна вважати В. К. Винниченка та Ю. К. Смолича. Сучасними представниками цього жанру є О. Є. Авраменко, Н. В. Гайдамака, В. В. Заєць, О. В. Левченко, Н. І. Околітенко, Л. П. Панасенко, В. І. Положій, О. В. Романчук, І. М. Росоховатський та інші.

На сучасному етапі розвитку маємо достатню кількість ономастичних досліджень, проте творчість українських письменників-фантастів і досі залишається не дослідженою в повному обсязі. Зважаючи на цю особливість, вважаємо тему нашої розвідки актуальною.

Науково-фантастичний роман О. Є. та В. Є. Авраменків «Зруйновані зорі» містить 223 власні назви, які вживаються 2307 разів. Найбільш часто фіксуються антропопоетоніми (1778, що становить 77,06 %: від загальної кількості слововживань: *Надполковник Жорже Перейра Душ Сантуш, як і всі альви, не любив людей; Зате адмірал Дюбарі був сама незворушність; Ще вчора ввечері Валько повідомив, що Аня Корейко запросила Естер на якийсь пікнік*), космопоетоніми (415; 17,99 %) та порейпоетоніми (70; 3,03 %: *Утім, система Джейхани, яку атакував флот альвів, не належала людям. Вона була власністю габбарів, ... , столицею всіх габбарських володінь у Великій Магеллановій Хмарі. ... серед яких, природно, був Габбаріс — планета-прародителька всіх габбарів, центр їхньої могутньої імперії*). Епізодично фіксуються топопоетоніми (31; 1,34 %: *майже на самій околиці міського кладовища Паталіпутри є невеличка алея...; Восстаннє, після звільнення Цзяньсу, йшлося про звання коммодора; ...які в цей час знаходилися над Великим Південним океаном...)*), ідеопоетоніми, зокрема назви творів мистецтва (4; 0,17 %: *Після «Місячної сонати» донька майже без переходу почала «Елізі»...; У нас, коли помирає цар, цілісінський день усюди крутять «Лебедине озеро»*), найменування книг (2; 0,09 %: *Розкопав у Великій Новоросійській Енциклопедії; Є також «Британіка», остання редакція*), ергопоетоніми, зокрема партіпоетоніми (2; 0,09 %: *...де він представляв партію «Новий шлях»*), репертіпоетоніми (2; 0,09 %: *...таких систем, що відповідають критерію Лопеса-Слуцького, виявилось понад два мільйони...*), тавернопоетоніми (2; 0,09 %: *...подалася до розташованої неподалік кав'ярні «Троє поросят»...*), зоопоетоніми (1; 0,04 %: *...він годував нашого корабельного кота Фріца чорною ікрою...*), преміпоетоніми (1; 0,04 %: *...начальник експедиції та його заступник були лауреатами Нобелівської*

*премії...*) тощо (2; 0,09 %: ...*вельми популярну серед новоросійських підлітків віртуальну гру «Арнемвенд»*; Дж. Ф. Шепард, доктор фізичних наук, керівник міжнародної дослідницької експедиції «Ядро-1»).

Цей фантастичний твір братів Авраменків насичений різноманітними онімами. Одразу видно, що автори приділили багато уваги добору власних назв, оскільки кожна з них несе необхідне для твору смислове навантаження, яке сприяє і поглиблює розуміння всього роману.

Розроблена письменниками антропонімійна система є одним із цікавих компонентів твору. Серед антропопоетонімів найбільш вживаним є ім'я головної героїні *Рашель (Рейчел)* (173 фіксації) та інших персонажів, які відіграють провідну роль у розвитку сюжету твору, зокрема: *Стефан* (21), *Матусевич* (15), *Жорже* (5), *Перейра* (4), *Душ Сантуш* (21), *професор Агатіяр* (9), *Раджів* (5), *Шанкар* (21), *Арчібальд* (3), *Ортега* (11), *Жофрей* (10), *Леблан* (9), *Альбер* (1), *Дюбарі* (45), *Естер* (79), *Леві* (5), *Лайф* (14), *Сітурдсон* (12), *Юрій* (16), *Ворушинський* (61), *Аня* (58), *Корейко* (35) та деякі інші.

Не менш важливим аспектом нашого дослідження стали граматичні функції власних назв, зокрема імен головних героїв. Антропопоетоніми *Ахмад Раман*, *Стефан Матусевич*, *Рашель Леблан* та інші переважно вживаються у ролі підмета (суб'єкта висловлювання): *Поряд із вами Арчібальд Ортега...*; *Хоча думав, що найімовірніше це буде Лайф*; *Раджів Шанкар був для неї не просто прем'єр-міністром країни...*; *Аня сказала, що ваш Вейдер про все подбає*; *трое з них – Корейко, Кисельов і Вейдер-Іванов...* Не менш продуктивні функції неузгодженого означення (атрибутивної синтаксеми) та прямого і непрямого додатка (об'єкта висловлювання): *я не доповів своєчасно командуванню про присутність на кораблі двох полонених – Ахмада Рамана і альва Шелестова*; *З екрана на мене дивилися обличчя Ані Корейко та її друга Сашика Кисельова*; *...вона любила мене не як Стефана Матусевича, а як Жофрея Леблана*.

Досліджуючи поетоніми роману, ми встановили, що автори частіше використовують саме фантастичні, а не реальні назви. Перший космопоетонім, з яким ми зустрічаємося на сторінках твору «Зруйновані зорі», є назва планети – *Габбаріс*. Інша, не менш цікава назва – *Терр-де-Голль (Терра-Галлія)*, що можна перекласти як Гальська земля. Крім цього, є такі планети, як *Альвія*, *Поляріс*, *Магаварша*, *Суомі*. Найменування досить цікаві і неординарні. В реальному світі таких онімів у космічній сфері ми не зустрічаємо. Наприклад, назва *Альвія*, жодних конкретних тлумачень немає. Можна лише здогадуватися, що вона виникла від назви народності, яка згадується у творі, – альви. Ще дві назви планет – *Поляріс*, *Габбаріс* – для нас незрозумілі, адже, крім здогадів щодо її походження, ми не маємо інших даних, очевидним є лише однаковий спосіб творення цих планет.

Крім планетонімів, ми зустрічаємо назви зірок, систем, космічних кораблів. Фіксуються номінації космічних систем *Джейхани*, *Суомі*, *Гамми Індри*, *Гамми Апуса*, *Барнарда*, *Терра-Кастилія*, *Бетельгейзе*, і всі згадані вище оніми належать до фантастичних, тобто вигаданих автором. Що ж стосується

назв систем *Барнарда*, *Бетельгейзе*, *Джейхани*, то очевидним є той факт, що назви походять від антропонімів. Зовсім інша річ – системи *Суомі*, *Терра-Кастилія*, то ці власні назви пояснити важко. Розглядаючи назву систем *Гамми Індри* і *Гамми Апуса*, фіксуємо той факт, що гамма – третя літера грецької абетки, в системі грецького алфавітного запису чисел має значення 3 [3].

Не менш цікавими є назви космічних кораблів. Основна назва крейсера, яку зустрічаємо у романі, – «*Зоря Свободи*», який був призначений врятувати незалежність планети Терра-Галлія. Приватна яхта «*Валькірія*», можливо, отримала таку номінацію через американський надзвуковий літак *XB-70 «Валькірія»* [4], оскільки обидва об'єкти мають спільні риси (зокрема, вони легкі, швидкі, добре озброєні). Отже, можемо стверджувати, що прототипом космопорейопоетоніма «*Валькірія*» і став американський літак-бомбардувальник.

Назва стрибкового корабля «*Експлорер-13*» є транслітерацією англійського слова *Explorer*, що у перекладі означає «дослідник, мандрівник».

Назва крейсера «*Тунгус*» пов'язана з етнонімом або, більш імовірно, гідронімом (це назва річки в Хабаровському краї, ліва притока р. Амур [5]). Можемо лише висловити здогад: якщо автор дійсно іменував крейсер назвою річки, то лише тому, що вода у ній швидка, як і описаний космічний літак.

Номінація космічного корвета «*Дербент*» мотивована ойконімом *Дербент* (від перського *Дарбанд* – «вузькі ворота»; місто в Дагестані на вузькому проході між Каспійським морем і передгір'ям Кавказу [4]). Можливо, така назва свідчить про невеликі розміри корвета і його можливість проникати у найвужчі і найменші шпаринки в обороні планет.

Не менш цікавими для дослідження є назви зірок; зокрема, ми зустрічаємо астропоетоніми *Агні*, *Дельта Октанта*, *Південна Полярна Зоря*, *Проксима (Хорс)*, *зорі Сектору Один*, *513-та Стрільця (зоря Корраді)*, *зоря Хейна*, *зірки Центрального Скупчення*, *зоря USCG 192-476308-615 (ПП-94)*.

Таким чином, всі власні назви, зафіксовані у науково-фантастичному романі Олега та Валентина Авраменків «*Зруйновані зорі*», утворюють цілісну і зрозумілу онімну картину. Кожен поетонім влучно підібраний автором і підкреслює характерні риси денотатів.

Зважаючи на специфіку використання пропріальних одиниць у творах науково-фантастичного жанру, ми і надалі плануємо всебічно характеризувати різні аспекти творення і функціонування таких лексичних одиниць.

### Список використаних джерел:

1. Авраменко О. Є. *Зруйновані зорі: Роман* / О. Є. Авраменко, В. Є. Авраменко. – К.: Зелений пес, 2007. – 352 с.
2. Катиш Т. В. Особливості функціонування термінологічної лексики в мові української фантастики 2005 року: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 – укр. мова / Т. В. Катиш; Дніпропетр. нац. ун-т. – Дніпропетровськ, 2005. – 19 с.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>



4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>  
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vseslova.com.ua/word/>

**О. Л. Ігнат'єва**  
*старший викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету*

## **ЕСТЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА»**

Морально-духовне становлення дітей і учнівської молоді, їх підготовка до активної, творчої, соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності, є найважливішою складовою розвитку суспільства і держави [4]. Орієнтація виховних систем на визнання пріоритету морально-духовного розвитку особистості, виховання здатності підростаючого покоління до духовного взаєморозуміння - важливе завдання виховання моральної культури особистості в цілому, в тому числі і її морально-ціннісних орієнтацій.

Морально-ціннісні орієнтації - це спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих моральних цінностей; способи диференціації нею об'єктів і явищ за їх значущістю для себе.

Морально-ціннісні орієнтації складають вищий рівень диспозиційної структури особистості, основою якої є ідеали, життєві цілі, світоглядні основи та моральні цінності. Тому очевидно, що виховання морально-ціннісних орієнтацій - одна з першочергових завдань духовно багатой особистості, для якої суспільні ідеали та цінності є змістом життя; це процес оволодіння особистістю гуманістичними моральними цінностями, які становлять стрижень її духовної культури.

Морально-ціннісні орієнтації - це спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих моральних цінностей; способи диференціації нею об'єктів і явищ за їх значущістю для себе.

Вивчення естетико-педагогічного потенціалу навчальної дисципліни «Іноземна мова» доцільно проводити з позицій інтегративно-культурологічного підходу, який поєднує особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний та системний підходи.

Інтегративно-культурологічний підхід дозволив:

\* відстежувати зв'язок між мистецтвом і іноземною мовою; аналізувати стилі і напрями, включати в сферу оточення багато різновидів мистецтва (живопис, музику, театр, кіно, літературу, архітектуру, дизайн), виділяти в першу чергу художньо-естетичну значущість творінь;

\* розглядати відношення:

- до студента як суб'єкта, здібного до естетичного саморозвитку і самовиховання;

- до педагога як посередника між студентом і культурою, здатного ввести його в світ культури і надати допомогу особистості в її індивідуальному самовизначенні в світі культурних цінностей;

- до освіти як естетичного процесу, рушійними силами якої є пошук учасниками особистісних сенсів, діалог і співпраця;

- до вузу як цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя молоді, відбуваються культурні події, здійснюються творіння культури і виховання людини культури.

Експериментально доведено, що естетико-педагогічний потенціал навчального предмету «Іноземна мова» сприяє мотивації студента бути всебічно вихованою і культурною людиною; розвиває комунікативні та естетичні здібності, культурний кругозір, пізнавальний інтерес, мовну культуру, культуру поведінки.

Питання про виховні можливості іноземної мови як засоба спілкування неодноразово ставилося у вітчизняній методичній літературі.

Значення мови в культурі народу важко переоцінити.

«Всіляке вивчення іноземних мов розвиває розум, надаючи йому гнучкість і здатність проникати в чуже світобачення ...» [5, с.247].

«Іноземна мова дає можливість зрозуміти, що існують інші, ніж в рідній мові, способи виразу думки, інші зв'язки між формою і значенням» [3, с.14].

«... на початку всіх справ є слово. Його укоріненість в безпосередньому бутті, ціннісний сенс, широкі пізнавальні можливості - все це сприяло перетворенню мови на важливу форму виразу світобачення і існування народного духу» [1, с.125].

Ці і інші вислови звернені до пізнавальної цінності іноземної мови. Проте, високий статус ІМ сьогодні - це у великій мірі результат збільшення її значущості як засоба спілкування і взаєморозуміння.

«Мовна політика покликана ... показувати практичні потреби міжнаціонального спілкування в межах країни і за кордоном» [2, с.27].

При цьому прагматичний аспект вивчення ІМ припускає «не просто знання мови, а уміння використовувати її в реальній комунікації» [2, с.27].

Таким чином, унаслідок певних характеристик сучасного суспільства незаперечна практична цінність ІМ. Разом з пізнавальною і практичною цінністю, ІМ являє собою культурно-естетичну цінність.

У сучасному суспільстві для розуміння суті сучасного напряму в педагогічних дослідженнях в галузі навчання іноземної мови ключовими можна вважати слова "пізнання людини через мову". Така позиція стала актуальною і співзвучною і в контексті інтеркультурної комунікації, і "як реалія відкритого суспільства і як специфічна організація навчального процесу, що моделює спілкування між носіями двох мов і двох культур, в процесі якого досягається не тільки розуміння культури країни мови, що вивчається, але й ідентифікація власної" [6, с. 47].

Вивченню іноземної мови відводиться одне з найважливіших місць, разом з широким знайомством з культурою різних народів. Саме через вивчення

іноземної мови відбувається проникнення в іншу культуру, зіткнення з традиціями і цінностями якої розширюють горизонти формування особистості; освоєння будь-якої мови - рідної, іноземної, мови науки або мистецтва - завжди пов'язано з оволодінням реаліями культури. Таким чином, значення, яке має оволодіння мовою для виховання естетичної культури важко переоцінити. Отже, чим більше контактує особа зі світовою культурою, тим більші перспективи виховання естетичної культури.

Практична педагогічна діяльність дає підстави на формування наступних висновків:

У наш час глобалізації всіх сфер життя, надмірного підкреслення культурних відмінностей, або навпаки, їх недооцінки, існує небезпека втрати або руйнування співіснування багатьох культур. Для підтримки постійної рівноваги між науками і культурами необхідне постійне виховання в аудиторії і поза нею інтересу і любові до естетичних цінностей як свого, так і інших народів, уміння цінувати і захоплюватися тим кращим, що досягли представники інших націй і народів; взаємопорозуміння, як застава майбутнього миру і процвітання, і безперервного регулювання процесу взаємозбагачення культур.

#### **Список використаних джерел:**

1. Безлепкін. Філософія мови в Росії. Вид-во Санкт-Петербурзького університету, 1999. - 144 с.
2. Гальськова Н.Д. Сучасна методика навчання іноземним мовам. - М., АРКТІ, 2000. - 88 с.
3. Миролібов О. Вивчення іноземних мов: засіб розвитку особистості учня// Рад. педагогіка, 1989. № 6 – С.13-18.
4. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // "Освіта України" № 94. - Київ, 2004.
5. Російські письменники про мову. Хрестоматія під ред. А.М. Докусова. - Л., 1954.-541 с.
6. Сисоєв П.В. Культурне самовизначення особистості в контексті діалогу культур: монографія /П.В. Сисоєв. - Тамбов: ТДУ ім. Державіна, 2001.- 194 с.

**С. П. Каричковська**

*канд. пед. наук, доцент кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ**

Концепція екологічної освіти України ХХІ століття, як один із вагомих

державних документів, передбачає реалізацію ефективної екологічної освіти згідно з міжнародними вимогами сьогодення.

Підготовка майбутніх екологів у вищих навчальних закладах має свою специфіку, яка зумовлюється метою, змістом і практичним характером професійної підготовки. Важливою складовою навчального процесу є вивчення іноземної мови як засобу комунікації для успішного виконання подальшої фахової діяльності [1].

Ефективна підготовка майбутніх екологів до професійного спілкування реалізується з урахуванням основних загально-дидактичних принципів навчання: 1) науковості та систематичності; 2) доступності та наочності; 3) свідомості та активності навчання; 4) міждисциплінарної взаємозумовленості, а також методичних принципів: 1) професійної спрямованості; 2) комунікативності; 3) врахування норм вживання рідної мови в процесі вивчення іноземної мови [2].

У структурі навчання іноземної мови у ВНЗ виділяють три рівні [3].

На першому рівні відбувається збільшення обсягу теоретичних знань з іноземної мови та посилення управління практикою навчання з боку теорії.

Другий рівень передбачає детальніше уточнення категорій першого рівня та наповнення їх конкретним змістом, спрямованим на вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

Третій рівень відноситься безпосередньо до реального навчально-виховного процесу, тобто діяльності викладача та студентів з використанням сучасних засобів навчання.

Складовими навчання іноземної мови є її цілі, зміст, принципи, методи, засоби та апарат контролю й оцінювання результативності її функціонування. Визначальною ланкою цієї системи є зумовлені соціальним замовленням суспільства цілі навчання, котрі знаходять своє відображення в змісті освіти, від суті та структурування якого залежать вибір методів, засобів, мотивів навчання та механізмів його засвоєння [4].

Основними компонентами змісту навчання іноземної мови виступають комунікативний, позамовний та процесуальний компоненти.

Комунікативний компонент включає в себе мовний, мовленнєвий та соціокультурний навчальний матеріал (зміст навчального матеріалу).

Складовими позамовного компонента навчання є сфери спілкування, а також теми та ситуації професійного спілкування, що визначаються цими сферами.

Процесуальний компонент являє собою процес навчання, в якому і реалізується його зміст [5].

Отже, навчання іноземної мови передбачає:

- реалізацію завдань підготовки майбутнього фахівця;
- використання системності у навчанні іноземної мови;
- моделювання ситуацій професійного спілкування, які створюють

максимальне зближення навчального процесу й професійної комунікації іноземною мовою.

### Список використаних джерел:

1. Безкоровайна О. В. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ / О. В. Безкоровайна, Л. В. Мороз // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. : Філологічна. - 2012. - Вип. 25. - С. 142-145. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2012\\_25\\_50](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_25_50)
2. Рубель Н. В. Підготовка майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі: теоретичний аспект / Н. В. Рубель // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. - 2013. - № 2. - С. 49-55. –  
Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2013\\_2\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_2_11)
3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Р.Ю. Мартинова. – К., 2007. – 51 с.
5. Гембарук А.С. Компоненти змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета / А.С. Гембарук // Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / голов. ред. М.Т. Мартинюк. – К.: Міленіум, 2007. – С. 50–55.

**Т. І. Клименко**

*старший викладач кафедри сучасних європейських мов  
Київського національного торговельно-економічного університету*

**О. П. Кулаженко**

*викладач кафедри сучасних європейських мов  
Київського національного торговельно-економічного університету*

### **ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

На етапі входження України в Європейський простір відбуваються певні трансформації у сфері освіти, в тому числі й у галузі викладання іноземних мов. Статус іноземної мови постійно зростає. Вона все ширше набуває ролі засобу міжкультурного спілкування. Сьогодні іноземна мова – це не просто навчальна дисципліна, обов'язкова до вивчення у вищому навчальному закладі, але й запорука успіху майбутньої кар'єри, засіб здобуття нових знань, ключ до вільного орієнтування в іншомовному середовищі та участі у різного роду міжнародних заходів. Все це зумовлює визначення основних стратегічних напрямків вдосконалення цілей, змісту, методів, прийомів і засобів викладання іноземної мови.

Сучасний викладач повинен не тільки досконало володіти предметом, методами, засобами та формами організації навчального процесу, але й застосовувати у своїй роботі сучасні технології навчання. Однією із таких новітніх технологій є використання методу кейсів. Цей метод був розроблений на початку 20 років минулого століття у Гарвардській бізнес-школі.

На сьогоднішній день проблема впровадження кейс-методу у практику вищої професійної освіти є досить актуальною, що зумовлено двома тенденціями:

- перша витікає із загальної спрямованості розвитку освіти, її орієнтації не стільки на отримання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності, вмінь і навичок розумової діяльності, розвиток здібностей особистості, серед яких особлива увага приділяється здібності до навчання, зміні парадигм мислення, вмінню переробляти великі масиви інформації.

- друга витікає із розвитку вимог до якості спеціаліста, який, окрім відповідності потребам першої тенденції, повинен володіти також здатністю оптимальної поведінки у різних ситуаціях, відрізнитися системністю та ефективністю дій в умовах кризи.

Метод кейсів – це метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, який має за основу навчання шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій. Безпосередня мета методу – спільними зусиллями групи студентів проаналізувати ситуацію, яка виникає при конкретному положенні справ, та виробити практичне рішення; закінчення процесу - оцінка запропонованих алгоритмів та вибір найкращого у контексті поставленої проблеми. Для того, щоб навчальний процес на основі застосування методу кейсів був ефективним, необхідні дві умови: гарний кейс та певна методика його використання в учбовому процесі. Кейс – приклад, взятий з реального бізнесу; він представляє собою не просто правдивий опис подій, а єдиний інформаційний комплекс, який дозволяє зрозуміти ситуацію. Гарний кейс повинен відповідати наступним вимогам:

- відповідати чітко поставленій меті створення;
- мати відповідний рівень труднощів;
- ілюструвати декілька аспектів економічного життя;
- бути актуальним;
- ілюструвати типові ситуації;
- розвивати аналітичне мислення;
- провокувати дискусію;
- мати декілька рішень.

У метода кейсів є свої ознаки та технологічні особливості, які дозволяють відрізнити його від інших методів навчання.

Ознаки методу кейсів:

1. Наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу.
2. Колективне вироблення рішень.

3. Багато альтернатив рішень, принципова відсутність єдиного рішення.
4. Єдина мета при виробленні рішень.
5. Наявність системи групового оцінювання діяльності.
6. Наявність керованого емоційного напруження тих, хто навчається.

Класифікація кейсів може відбуватися за різними ознаками. Одним із підходів, який широко використовується, є їх складність. При цьому розрізняють:

- кейси, мета яких на певному практичному прикладі навчити студентів алгоритму прийняття правильного рішення в певній ситуації;
- кейси з формуванням проблеми, у яких описується ситуація в конкретний період часу, виявляються та чітко формулюються проблеми;
- кейси без формування проблеми, у яких описуються більш складні ніж у попередньому варіанті ситуації, де проблема чітко не виявлена, а представлена в статистичних даних, оцінках суспільної думки, органів влади тощо;
- прикладні справи, у яких описується конкретна ситуація, пропонується знайти шляхи виходу з неї.

Кейси можуть бути класифіковані, виходячи з цілей та завдань процесу навчання. В цьому випадку можуть бути виділені наступні типи кейсів:

- кейси, які навчають аналізувати та оцінювати;
- кейси, які навчають вирішувати проблеми та приймати рішення;
- кейси, які ілюструють проблему, рішення та концепцію в цілому.

Доцільно виділити наступні основні етапи створення кейсу:

1. Формування дидактичних цілей кейсу.
2. Визначення проблемної ситуації.
3. Побудова програмної карти кейсу, яка складається із основних тез, необхідних для втілення в тексті.
4. Пошук інституціональної системи
5. Збирання інформації.
6. Побудова чи вибір моделі ситуації.
7. Вибір жанру кейса.
8. Написання тексту кейса.
9. Діагностика правильності та ефективності кейсу.
10. Підготовка остаточного варіанту кейса.
11. Впровадження кейсу у практику навчання.
12. Підготовка методичних рекомендацій використання кейсу.

Застосування методу кейсів у навчанні дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до дисципліни, яка вивчається.

Максимальна користь від роботи з кейсами буде в тому випадку, якщо студенти при попередньому знайомстві з ними будуть дотримуватися системного підходу до їх аналізу.

Підводячи підсумок, слід відмітити, що кейс-метод надає студентам чудову можливість творчо застосовувати вивчений мовний матеріал на базі своїх професійних знань і дозволяє студентам адаптуватися до реальних та потенційно можливих ситуацій.

### Список використаних джерел:

1. Бобохуджаев Ш.И., Юлдашев З.Ю. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования. – Ташкент – 2006.
2. Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов. – СПб, 2004.
3. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case- study в обучении студентов//www.lan.krasu.ru.
4. Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій та його навчальні можливості. Глобалізація та Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. – К.: МАУП, 2005.
5. Кейс-технологии как условие активизации самостоятельной работы. [Электронный ресурс]. Режим доступа (<http://festival.1september.ru/articles/512028>)

**Т. І. Ключкова**

*к. пед.н., доцент кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету*

**О. М. Кобжев**

*к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету*

### **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОПТИМІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Керуючись Указом Президента України від 16 листопада 2015 року № 641/2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» та «ураховуючи роль англійської мови як мови міжнародного спілкування, з метою сприяння її вивченню для розширення доступу громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, забезпечення інтеграції України до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору» [1], керівництвом Сумського національного аграрного університету було затверджено план заходів щодо покращення викладання англійської мови, розроблений кафедрою іноземних мов. Загалом план заходів університету щодо виконання Указу Президента містить 26 пунктів із конкретними датами їх виконання і виконавцями.

До основних організаційно-методичних заходів щодо оптимізації викладання англійської мови належить:

– спрямування навчального процесу на формування і розвиток основних навичок та вмінь у соціальному та професійному спілкуванні, на розвиток прагматичної компетенції, покращення організації самостійного вивчення



іноземної мови з використанням НМК, матеріалів, розміщених у середовищі Moodle, іншої інформації з Інтернету, надання переваги комунікативному методу викладання мови, розвиток навичок мовлення та аудіювання;

– використання активних та інтерактивних методів та форм навчання з метою формування комунікативної іншомовної компетенції у майбутніх аграріїв, а саме: формування у студентів мотивації до вивчення мови; забезпечення розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма); удосконалення комунікативних умінь; засвоєння найважливіших функціональних складових мовної системи; уміння вчитися і навчатися, пізнання культури, географії, історії, тієї країни, мову якої вони вивчають;

– при визначенні мети, змісту і методів навчання, при складанні робочих навчальних програм урахування думки і побажання студентів, зокрема тих, які перебували на тривалій практиці чи стажуванні за кордоном, і слухачів щодо їхніх мовних потреб, перспектив на майбутнє, що відповідає вимогам загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти;

– реалізація таких принципів навчання студентів і слухачів, як врахування індивідуального досвіду, рівнево-кваліфікаційної диференціації, вікового підходу, свободи вибору, проблемно-ситуативної організації, стимулювання самоосвіти та самостійності, спільної діяльності, розвитку творчого потенціалу, урахування життєвої та посадової перспективи, актуалізації результатів навчання тощо;

– створення у процесі навчання психолого-педагогічних умов, які б сприяли реалізації пізнавального та творчого потенціалу студента, спонукали до висловлення власних думок, формували атмосферу мовленнєвого партнерства.

У рамках відзначення Року англійської мови іншими заходами щодо покращення викладання англійської мови є активізація впровадження нових освітніх технологій згідно з основними вимогами до сучасного заняття, які зможуть забезпечити позитивну мотивацію студентів до здобуття знань, сформуванню стійкий інтерес до них, надати відчуття потреби в самоосвіті, а також проведення семінарів, предметом обговорення яких повинні стати конкретні проблеми у викладанні іноземної мови, способи їх розв'язання тощо.

Протягом останніх десятиліть роль англійської мови зросла настільки, що вона займає одне з лідуючих місць у царині наукових досліджень. У зв'язку з цим повернення до практики проведення англійських наукових студентських конференцій, активна участь в аналогічних конференціях в інших вітчизняних та іноземних вищих навчальних закладах, а також проведення олімпіад, конкурсів, дискусій англійською мовою є ефективними заходами, спрямованими на ріст рівня освіченості й розвиненості студентів.

З метою забезпечення виконання положень Указу Президента передбачається проведення сертифікації викладачів англійської мови для визначення рівня володіння нею та методикою її викладання.

Як очікується, у ході реалізації заходів щодо покращення викладання

англійської мови викладачами кафедри будуть проведені майстер класи у школах, закріплених за кафедрою для проведення профорієнтаційної роботи, у профорієнтаційному таборі. Основною метою цих заходів є знайомство учнів з потребами народного господарства країни в цілому і конкретного регіону зокрема у фахівцях аграрної галузі на сучасному етапі і на найближчу перспективу.

Наразі в університеті триває масштабна робота по реалізації інноваційних підходів до організації освітнього процесу, що проводиться в рамках державного проекту. З метою прискорення імплементації положення вищезазначеного Указу щодо розвитку міжнародного співробітництва кафедрою іноземних мов залучено до викладання іноземної мови фахівців, які є її носіями, зокрема викладача з Німеччини.

Позитивна тенденція спостерігається щодо збільшення відсотку викладачів, які читають лекції та ведуть практичні і семінарські заняття англійською мовою після успішного завершення ними курсів з іноземної мови, що проводяться викладачами кафедри.

З метою популяризації англійської мови в університеті активізовано ведення англійської версії офіційного веб-сайту, а також створено мовно-перекладацький центр по наданню відповідних послуг студентам, аспірантам, викладачам, структурним підрозділам вишу, іншим організаціям, приватним особам.

У рамках ініціативи популяризації власної педагогічної діяльності викладачі кафедри періодично беруть участь у всеукраїнському форумі педагогічних ідей «Урок».

Таким чином, реалізація запропонованих заходів щодо оптимізації викладання англійської мови покликана не лише підвищити інтерес студентів до вивчення англійської мови, а й мотивувати їх на успіх у подальшій професійній діяльності.

### **Список використаних джерел:**

1. Указ Президента України від 16 листопада 2015 року № 641/2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>

**В. О. Кобилянська**

*викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

### **ОСОБЛИВОСТІ ВІДНЕПЕРЕХІДНИХ ЗВОРОТНИХ ДІЄСЛІВ**

Більшість зворотних дієслів, утворених від неперехідних дієслів,

втрачають особовий характер і вживаються безособово. Елімінація підмета передбачає появу об'єкта в давальному відмінку, що позначає носія стану (*йому важко живеться; дитині не сидиться*), проте його може й не бути, якщо він мислиться узагальнено (*тут легко дихається*). Спільним для таких зворотних дієслів є значення мимовільності, безсуб'єктності дії і її поширення на об'єкт-істоту або ж загальної закономірності у разі відсутності об'єкта [4, с. 213].

Від твірних незворотних дієслів вони відрізняються не зменшенням кількості залежних іменників, а зниженням їх синтаксичного рангу, оскільки додавання афікса позбавляє їх зв'язку з суб'єктом, який, у свою чергу, стає непрямим додатком (*хворий не спить – хворому не спиться*). Кількість цих дієслів у сучасній українській мові є порівняно невеликою: *сидітися, лежатися, гостюватися, базаруватися, думатися, спатися, працюватися* та ін., хоча деякі мовознавці стверджують, що безособові утворення можливі від будь-якого дієслова. Вони є переважно одновалентними з реалізацією першого актанта, що позначає носія стану [2, с. 225]. Таким чином їх лівобічна валентність реалізується у давальному відмінку іменника (займенника): *Мені не працюється*. Очевидно, що єдино можлива форма вживання для таких дієслів – форма 3 особи однини.

На відміну від них, віднеперехідні зворотні дієслова, що не втратили особового характеру, не становлять семантичної єдності. Найбільш цілісною є група дієслів, утворених від відад'єктивних незворотних дієслів (*синітися, сірітися, чорнітися*) зі спільним значенням «нечітко виділятися певним кольором» на позначення стану неживих предметів, що обмежує їх парадигму 3 особою однини і множини (*ліс чорніється, хати біліються*).

Решта особових віднеперехідних дієслів (*мужатися, торгуватися, відмовлятися, плюватися, грозитися, мчатися, іскритися, світитися, димітися, гратися* та ін.) характеризується відсутністю єдиного словотвірного значення. Вони часто є семантично близькими (*гидувати – гидуватися, відступати – відступатися*) або й тотожними (*реготати – реготатися*) зі співвідносними незворотними дієсловами, відрізняючись від них сполучувальними властивостями (*відмовляти комусь, у чомусь – відмовлятися від чогось*), а в поодиноких випадках зберігають здатність сполучатися з тими ж відмінковими формами залежних іменників (*цілити у мішень – цілитися у мішень; мстити ворогові – мститися ворогові*) [1, с. 104]. Проте здебільшого їх значення збігається лише з одним зі значень твірного незворотного дієслова, виключаючи всі інші. Якихось загальних закономірностей тут немає, оскільки відмінності є суто індивідуальними, про що свідчить аналіз таких пар. Наприклад, коментуючи відмінності дієслів *стукати (постукати) – стукатися (постукатися)*, О. М. Пешковський пише: «... він стукається не те ж саме, що він стукає, тому що стукатися можна тільки тоді, коли хочеш звернути на себе увагу того, хто знаходиться всередині (*стукатися у двері, у вікно, у квартиру*), а стукати можна з різною метою і по різних предметах» [3, с. 32].

Часто зворотні дієслова відрізняються від відповідних незворотних як за значенням, так і за набором та способом вираження актантів, наприклад:

*торгувати* «відпускати товар» – *торгувати яблуками*; *торгуватися* «домовлятися про знижку» – *торгуватися з продавцем*. Цікавими з цієї точки зору є дієслова *плакати* – *плакатися*. На відміну від одновалентного дієслова *плакати*, утворене від нього зворотнє дієслово *плакатися* у значенні «*жалітися, нарікати на щось*» є потенційно тривалентним (*Жінка плакалася сусідкам на свою безталанну долю*).

Здатність таких дієслів позначати дію особи (мовця чи адресата), як правило, залежить від аналогічних можливостей твірного незворотного дієслова, оскільки додавання постфікса до неперехідних дієслів не впливає на зміну синтаксичних ролей учасників ситуації, хоча й змінює значення дієслова. Відповідно, їх особова парадигма накладається на парадигму твірних дієслів і залежить від її повноти.

### **Список використаних джерел:**

1. Городенська К. Г. Слововірна структура слова: (відіменні деривати) / К. Г. Городенська, М. В. Кравченко. – К. : Наукова думка, 1981 . – 199 с.
2. Загнітко А. П. Система і структура морфологічних категорій сучасної української мови: Проблеми теорії / А. П. Загнітко. – К.: Інститут системних досліджень освіти, 1993. – 343 с.
3. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – М.: Учпедгиз, 1956. – 511 с.
4. Янко-Триницкая Н. А. Возвратные глаголы в современном русском языке / Н. А. Янко-Триницкая. – М.: Изд-во АН СССР, 1962. – 247 с.

**Я. О. Коваль**

*аспірантка кафедри української філології  
Хмельницького національного університету*

### **ЗООЛЕКСЕМА «ЛИСИЦЯ» ЯК СКЛАДНИК ПРИКЛАДКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ (на матеріалі українських народних анімалістичних казок)**

Протягом усього періоду розвитку синтаксису як науки мовознавці неодноразово звертали увагу на функціонування прикладки, про що свідчать праці О. Ю. Баранник, С. П. Бевзенка, І. К. Білодіда, Ф. І. Буслаєва, І. Р. Вихованця, О. Т. Волоха, Н. Г. Горголюк, П. С. Дудика, М. А. Жовтобрюха, А. П. Загнітка, Б. Г. Ключковського, Л. М. Костич, Є. В. Кротевича, А. К. Мойсієнка, М. Г. Ованової, О. О. Потєбні, Л. Л. Рогозіна, М. П. Савцової, М. Х. Ханіна, В. П. Харцієва, Г. П. Циганко, О. О. Шахматова, Н. І. Шкуратяни, К. Ф. Шульжука.

Прикладка, апозиція – різновид означення, виражений іменником і

узгоджений з опорним словом у формі відмінка. Термін започаткували С. Смаль-Стоцький і Ф. Гартнер у «Руській граматиці» (1893). Граматична своєрідність прикладки виявляється у словозміні, де залежний іменник-прикладка набуває однотипних з опорним словом-іменником відмінкових форм [2, с. 524].

Зоолексеми є універсальними одиницями лексичного фонду будь-якої мови, в яких виражена національно-культурна семантика. Особливо яскраво побутування найменувань тварин простежується у фольклорних текстах, зокрема в казках. Саме тут, персоніфікуючись, тварини стають дійовими героями. Тому можна говорити про зооморфізми, які виникають внаслідок асоціативного зв'язку між світом тварин і світом людей, для характеристики людської особистості.

Мета нашої розвідки – з'ясувати структурно-семантичні особливості функціонування зоолексеми «лисиця» у складі прикладкових сполучень, виокремлених з українських народних казок про тварин. Джерельною базою стали збірки «Українські народні казки» (Чернівці : Букрек, 2013. – 368 с.) та «Українські народні казки про тварин» (К. : Техніка, 2005. – 320 с.).

Лис, лисиця, за В. В. Жайворонком, – символ хитрощів, спритності, улесливості, підступності, лицемірства, зловмисності [1, с. 334]. Тому ця особливість найчастіше обігрується в мові казок, де лисиця є обов'язковим дійовим персонажем в анімалістичних творах. Причому із синтаксичного погляду лексема може виконувати будь-яку функцію, але найчастіше – входити до апозитивних сполук.

У процесі дослідження ми зафіксували 95 прикладкових конструкцій із семою 'лисиця'. Найбільшу кількість становлять сполучення, у яких 'лисиця' виступає головним словом, а прикладки вказують на якісну або якусь іншу характеристику. Аналіз вказаної групи прикладок дозволяє говорити, що за структурою більшість із них є одиничні невідокремлені, які стоять у постпозиції і пишуться через дефіс (93 одиниці): *А я лисичка-сестричка, пустить і мене; Не їж мене, лисичко-сестричко; Украла лисичка-сестричка курочку; Лисичка-кума йшла на пасіку; Коли це біжить лисичка-суддя.* Зафіксована лише одна непоширена відокремлена прикладка-зоолексема, до того ж єдина, яка пояснює особовий займенник: *У нас, лисів, хвіст, то найбільший гонор.*

Якщо говорити про місце прикладки у реченні, то нами виявлена лише одна відокремлена поширена прикладка на позначення лиса: *Лис, міністр польовий, чинить грабіж.* Зазначимо, що стосовно лисиці такі конструкції відсутні.

Цікавою особливістю є те, що у звичайному тексті казки лексема 'лисиця' використовується як самодостатня одиниця, а прикладкою вона поширюється здебільшого тоді, коли виступає у ролі звертання (44 одиниці): *Лисичко-сестричко, допоможі моєму горю; Лисичко-сестричко, це ти її виїла; Не можна, лисичко-сестричко, у нас хата маленька; Лисичко-сестричко, куди ти йдеш.*

Отже, специфічним для усної народної творчості є кількісна перевага непоширених невідокремлених прикладок.

Як уже зазначалося, лисиця – це традиційно усталений символ хитрощів і підступності. Але це й символ тонкого і вишуканого розуму, насмішкватості й проникливості. Саме ці та низка інших властивостей простежуються у семантиці різноманітних прикладок до зоолексеми 'лисиця'.

Семантичний аналіз прикладок-характеристик лисиці в анімалістичних казках дозволяє виділити кілька груп, які мають вказівку на:

1) родинні стосунки. Найбільш продуктивною прикладковою одиницею є лексема '**сестричка**' (80 одиниць): *Не можна, лисичко-сестричко, у нас хата маленька; Лисичка-сестричка і вовк; Лисичко-сестричко, куди ти йдеш; Впусти в курник і мою лисичку-сестричку; Здорова була, лисичко-сестричко; Як же мені, лисичко-сестричко, не плакати; Украла лисичка-сестричка курочку.*

Подекуди трапляється лексема '**кума**' (3 одиниці), яка «вживається як іронічний епітет лисиці в народних казках, байках» [1, с. 334]: *Лисичка-кума йшла на пасіку; Схотілося лисичці-кумі медом поласувати.* Як свідчать фольклорні приклади, семантика слів 'лисиця' і 'кума' справді є тотожною.

Один раз фіксуємо прикладку '**мати**', вжиту в прямому значення: *Лисиця-мати каже, щоб спали спокійно;*

2) діяльність, рід занять (5 одиниць): *Лис, міністр польовий, чинить грабіж; Лисичка-черниця сповідає півня; Коли це біжить лисичка-суддя.* Так, в останньому прикладі простежується сатирично-іронічне ставлення народу до лисиці і до суду як найвищого органу, який повинен підтримувати справедливість і чесність у лісі;

3) соціальний статус (1 одиниця): *Лиска-вдовичка, жиймо вмісті.*

4) зовнішній вигляд (1 одиниця): *Прогнали лиса-куцака.*

Проаналізувавши прикладкові конструкції із лексемою 'лисиця', бачимо, що найбільш уживаними є такі апелятиви, як **сестра**, **кума**. У більшості випадків використовується пестлива форма головного слова, утворена з допомогою суфікса **-ичк-**, наявність якого свідчить, що люди, хоч і засуджують діяльність таких, як лисиця, проте не ставляться до них надто вороже. Водночас варто пам'ятати, що йдеться про повчальний характер дитячих казок, тому й мова казок є позитивно забарвленою. Казки про тварин зберігають елементи інших культур, що виявляється на рівні тем, мотивів, образів, мікроструктури тексту.

Варто зазначити, що специфічним для анімалістичних казок є переважання прикладок, які пояснюють або характеризують тварину, над прикладками-назвами тварин. Зафіксовано всього 4 прикладки-назви тварин: *Пані лисице, розв'яжіть мішок з хитрощами; Закличем і паню крулиню (лисицю); Се винна кума лисиця; У нас, лисів, хвіст – то найбільший гонор.*

Отже, казки про тварин – це найдавніший пласт народного казкового епосу, пов'язаний із праслов'янськими тотемними віруваннями. Ставлення до тварин протягом усього періоду функціонування людства не було однозначним.

Часто ті ж самі тварини відігравали у традиційних уявленнях неоднозначну роль, виступаючи то прихильними до людини, то, навпаки, уособленням або союзниками злих сил. Цим можна пояснити різноманіття прикладок на позначення характеристики лисиці.

Перспективу дослідження вбачаємо в аналізі апозитивів, пов'язаних із лексемами 'вовк' та 'ведмідь'.

### **Список використаних джерел:**

1. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
2. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підручник / К. Ф. Шульжук. – К. : Академія, 2004. – 408 с.

**В.І. Косменюк**

*викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

## **СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Потреби нашої держави у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до встановлення ділових контактів та ділового співробітництва з іноземними партнерами, спеціалістах, що володіють іноземною мовою на фаховому рівні, знаходять відображення в робочих навчальних програмах ВНЗ країни.

Іноземна мова сьогодні є не просто частиною культури певної нації, але це і запорука успіху, майбутньої вдалої кар'єри студентів. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою неможливе без фундаментальної мовної підготовки в вищій школі. В більшості ВНЗ країни студенти опановують принаймні дві іноземні мови.

Викладачеві важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів. Адже методи навчання не є якимись простими «алгоритмізованими одиницями», їх раціональне та вмотивоване використання на уроках іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога»[3].

Останнім часом найбільш поширеними методами стали: комунікативний, соціокультурний, гуманістичний, особистісний, автономний, проектний та інші. Така багатоманітність методів, наявність в них спільних рис та цілей може викликати розгубленість серед тих фахівців, які незнайомі зі специфікою кожного із названих методів.

На сучасному етапі більшість викладачів спирається в своїй практиці на комунікативний метод, який є досить вивченим та розвиненим. В його основі – використання ситуацій спілкування та взаємодії, які моделюють життєві ситуації. Тому ці ситуації повинні стосуватися особистих інтересів та потреб студентів. З одного боку, комунікативний метод забезпечує комунікативну спрямованість навчання, що дозволяє підготуватися до майбутнього спілкування на іноземній мові. Він також активізує увесь навчальний процес, який у даному випадку являє собою спілкування та взаємодію співрозмовників.

Але варто враховувати і негативні сторони цього методу. По-перше, це труднощі реалізації справжньої або реальної комунікації на занятті. Будувати все заняття на основі спілкування – дуже непросте завдання для викладача. Це вимагає від нього знання психологічних та вікових особливостей студентів, їх інтересів та поглядів для того, щоб урахувати все це у пошуку оптимальних навчальних матеріалів, постановці проблем та організації самого заняття.

Крім того, в умовах дефіциту навчального часу через використання комунікативного методу порушується принцип свідомого навчання, знижується рівень теоретичної підготовки студентів і загалом уповільнюється темп оволодіння іноземною мовою. Це особливо помітно у немовних вузах. До того ж в умовах майже повної відсутності іншомовного середовища забезпечується лише часткове автентичне спілкування, з опорою на відповідні іншомовні тексти/діалоги і т.д. Ці фактори обмежують можливості комунікативного методу [1].

Зараз багато методистів, психологів, викладачів ведуть пошук нових методичних прийомів, які б у більшій мірі відповідали сучасним вимогам суспільства.

Соціокультурний метод сприяє підвищенню загальноосвітнього аспекту вивчення іноземної мови в умовах комунікативної навчальної діяльності. Ця методика передбачає використання автентичних навчальних матеріалів, які сприяють оволодінню живою мовою через ознайомлення з життям та культурою народу, мова якого вивчається. Таким чином значно підвищується інтерес студентів до іншомовної культури, що в свою чергу підвищує їх мотивацію до навчання, покращує ефективність занять. Студенти готуються до іншомовного спілкування на якісно новому міжкультурному рівні.

Слід зазначити, що соціокультурний метод для досягнення вищезазначених цілей багато в чому нагадує комунікативний метод. Тому деякі фахівці не виділяють його у окремий метод [2].

Важливу роль у вирішенні сучасних проблем взаємовідносин суспільства і людини відіграє гуманістичний метод. В його основі – визнання цінності, унікальності людської особистості, створення умов для її самореалізації та всебічного розвитку. Метод базується на взаємодії викладача та студента, де студент стає центральною фігурою навчального процесу. На заняттях обговорюються тексти, які мають соціально-моральне значення та розглядають певні моральні якості людини та моделі поведінки.

Гуманістичний метод пов'язаний із особистісним методом, у центрі якого



- особистість як сукупність психологічних якостей людини. Основним результатом навчання іноземній мові повинно стати формування та гармонійний розвиток особистості, повноправного члена суспільства. Особливо важливим є урахування індивідуальних психологічних якостей людини та необхідність використання певних прийомів навчання через це[4].

По суті комунікативний метод взаємодіє зі всіма зазначеними методами. Вони є необхідним доповненням комунікативного методу так, як підвищують його результативність і в більшій мірі відповідають вимогам сучасного суспільства.

### **Список використаних джерел:**

1. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти / Г.Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004.-Вип 5.-С.31-32.
2. Fundamental Concepts of Language Teaching/Н.Н.Сtern.- Oxford: Oxford University Press,1983.-583р.
3. Innovative approaches to language teaching/R.W. Blair.- New York: Newbury House,1982.-257р.
- 4 Teaching English as a Second or Foreign Language /Н. Celce – Hurcia.-Boston: Heinle L Heinle Publishers, 1992.-584р.

**І.О. Кравчук**

*викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

## **РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Комунікативний підхід у навчальному процесі з іноземної мови передбачає формування іншомовних мовленнєвих навичок і умінь. Оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. На заняттях варто моделювати ситуації реального спілкування. Рольова гра – це найточніша модель спілкування. Вона наслідує дійсність в її найбільш істотних рисах. Рольова гра має великі можливості мотиваційно-спонукального плану. Спілкування, як відомо неможливе без мотивації. У зв'язку з цим дуже важливо відбирати теми рольових ігор такий матеріал, який носить проблемний характер, стимулює обмін думками, спонукає до роздумів.

Рольову гру доцільно проводити на заключному етапі роботи над темою. Її потрібно добре підготувати і чітко організувати з погляду як змісту, так і форми. Рольова гра повинна бути прийнята всією групою. Вона неодмінно

проводиться в доброзичливій, творчій атмосфері. Гра організовується таким чином, щоб студенти могли активно спілкуватися, з максимальною ефективністю використовуючи мовний матеріал, що відпрацьовується. Роль викладача в процесі підготовки і проведення гри змінюється. Якщо на початковій стадії роботи викладач направляє і контролює діяльність студентів, то поступово він стає лише спостерігачем.

Однак, підготовка до гри здійснюється завчасно, із самого початку вивчення теми. У ході роботи по підготовці до рольової гри програються мікроситуації, невеликі сценки, розігруються діалоги. Найбільш типовими комунікативними завданнями є розпитати, попросити, запропонувати, повідомити, описати, розповісти, пояснити, оцінити, заперечити, обґрунтувати. Дуже часто підготовка починається з вступної бесіди. Ситуація повинна бути найбільш наближеною до життя. У ситуації необхідно надати інформацію про соціальні взаємини співрозмовників. Опис ролі дається в рольовій картці, при цьому інформація може бути представлена детально: загальні відомості про людину, її професію, життєвий досвід. Однак інформація не повинна викладатися занадто докладно, тому що в цьому випадку учасник гри позбавляється можливості виявити свою творчість. Опис може бути коротким, щоб студент міг “додумати” образ персонажа, роль якого він буде виконувати. Учасникам потрібно дати час, щоб вони ввійшли в роль.

Проробивши необхідну підготовчу роботу, можна приступити безпосередньо до організації рольової гри. Викладач повинен чітко сформулювати ситуацію, змалювати функціональну спрямованість кожної ролі.

Студенти повинні вміти висловлювати й аргументувати свою точку зору, погоджуватися чи чемно висловити свою незгоду, ввічливо перервати співрозмовника.

Наприклад, розігрується ситуація “Клієнт замовляє тур в агенстві”. Агент зустрічає його в офісі, ввічливо повідомляє про тури, можливі екскурсії. Запитує, що саме цікавить клієнта. Для створення відповідної атмосфери аудиторію можна прикрасити картами, на столі розкласти туристичні буклети. Такі ситуації, наближені до реального життя, мотивують студентів до навчання, відшліфовують необхідні мовленнєві навички, забезпечують позитивний досвід іншомовного професійного спілкування.

У рольовій грі завжди є елемент новизни, спонтанності. Студент ніколи не може з стовідсотковою впевненістю передбачити, що відповідь інший учасник гри, тому рольові ігри є засобом активізації процесу навчання, реалізації особистісного потенціалу.

Таким чином, рольова гра вводиться у навчальний процес як творче навчальне завдання з метою створення реальних умов для прояву мисленнєвої діяльності студентів. Це активний метод навчання, засіб розвитку комунікативних здібностей. Рольова гра пов'язана з інтересами студентів, є засобом практичного оволодіння іноземною мовою. На відміну від виконання монотонних завдань, дає можливість зацікавити студентів, викликати емоції, а також, що теж важливо, ненав'язливо вказує студенту над чим йому ще треба

попрацювати, щоб покращити іншомовне професійне мовлення. Студент сам відчуває, що викликало у нього найбільші труднощі, найчастіше вони викликані тим, що «не вистачає слів» або слова не одразу спадають на думку. Але чим частіше викладач використовує такі прийоми на заняттях, тим менше труднощів з'являється у студентів при виконанні заздалегідь непідготованих завдань. Рольова гра допомагає подолати мовні бар'єри студентів, значно підвищує обсяг їх мовленнєвої практики, мотивує до навчання.

### **Список використаних джерел:**

1. Капітанчук Т.В. Рольова гра , як резерв підвищення якості та ефективності навчання іноземних мов.// Англійська мова та література. - 2003. № 31. - с. 2-7.
2. Німчук Г.Б. Розважально-пізнавальні ігри на уроках англійської мови.// Англійська мова та література. - 2003. - № 28. - с. 12-15.
3. Issues in modern foreign languages teaching / [edited by Kit Field]. – London: Routledge/Falmer, 2000. – 287 p.

**Н. О. Комісаренко**

*к. пед. н., доцент кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

### **МІЖМОВНІ ТА МІЖВАРІАНТНІ КОНТАКТИ**

Протягом усієї історії англійської мови провідну роль у збагаченні її словникового складу відігравали іншомовні запозичення. Однак, на сучасному етапі спостерігається переорієнтація джерел запозичень із зовнішніх на "внутрішні" (під якими розуміють міжваріантні запозичення та запозичення літературною мовою елементів сленгу, соціальних діалектів), зумовлені поліваріантністю та поліфункціональністю англійської мови, взаємодією її національних варіантів, соціально-функціональних підсистем [1, с. 165].

Отже, вважаємо за потрібне зупинитися на основних відмінностях міжваріантних запозичень від міжмовних. Виділимо такі основні відмінності: а) сутність понять "міжмовні запозичення" та "міжваріантні запозичення"; б) «матеріал», що запозичується; в) процес засвоєння іншомовних та міжваріантних запозичень мовою/варіантом-позичальником.

Різниця в сутності понять "міжмовні запозичення" та "міжваріантні запозичення" полягає в наступному: у випадку міжмовних контактів запозичені одиниці входять у мову-позичальницю спочатку як екзотизми, тобто сприймаються як "чужі" мовні одиниці; у свою чергу, міжваріантні запозичення сприймаються не як чужі, а як власні нові слова, тобто входження міжваріантних запозичень у систему варіанта-реципієнта, фактично, є процесом адаптації неологізмів, що зумовлено тотожністю мовних систем національних

варіантів, які функціонують як окремі модифікації єдиної макросистеми.

Тотожність мовних систем національних варіантів зумовлює й іншу відмінність - «матеріал» запозичень. Для міжмовних та міжваріантних запозичень характерні як спільні, так і відмінні категорії запозичень, але навіть у спільних категоріях наявні відмінності якісного характеру, а саме такі:

1) лексичні запозичення: запозичення окремих слів можуть відбуватися як при міжмовних так і міжваріантних контактах, але надходження з іншої мови сприймаються як екзотизми, тоді як з іншого національного варіанта – не як запозичення, а як неологізми і при цьому слова можуть запозичуватися не лише поодинокі, але й з елементами словотвірної, фразеологічної парадигм;

2) семантичні запозичення: запозичення окремих значень слів також мають місце при обох видах контактів, але більш притаманні вони міжваріантним контактам; при цьому при взаємодії національних варіантів полісемія може розвинутилася вже у варіанті-реципієнті, а згодом це нове значення може «повернутися» до варіанта-донора;

3) фразеологічні запозичення: запозичення фразеологічних одиниць при міжмовних контактах фактично відсутні (можливе лише калькування), а при міжваріантних контактах відбувається пряме запозичення стійких словосполучень; також можуть запозичатися окремі значення фразеологізмів, що виявляється маловірогідним при міжмовних контактах;

4) словотворчі запозичення: запозичення морфем в обох типах контактів відбуваються завдяки запозиченню низки слів і виокремленню з них цих морфем, однак при міжваріантних контактах внаслідок аналогічного словотворення можуть виділятися абсолютно нові морфеми, тоді як при міжмовних запозиченнях морфеми виокремлюються, переважно, в тому вигляді, в якому вони функціонують в мові-донорі, оскільки через перейняття великої кількості слів з певною морфемою структура іншомовного слова починає усвідомлюватися і ця морфема включається у словотвірні процеси мови-реципієнта.

З вищезазначеного слідує, що «коло» запозичень, які мають місце при взаємодії національних варіантів, набагато ширше, ніж при міжмовних контактах. Розбіжності між іншомовними та міжваріантними запозиченнями полягають і в процесах, які супроводжують їхнє остаточне закріплення у мові/варіанті-позичальнику. Іншомовні надходження до того, як стати «справжніми» запозиченнями, мають пройти тривалі стадії асиміляції, тобто пристосуватися до іншої мовної системи, що «виражається в зміні вимови, написання слова, зміні його граматичних властивостей згідно з правилами приймаючої мови і часто - в зміні семантики» [3, с. 203].

Процес засвоєння міжваріантних запозичень практично можна порівняти з процесом адаптації неологізмів, тому можна вважати, що міжваріантні запозичення минають процедуру асиміляції, без якої неможливе повне засвоєння міжмовних запозичень.

Отже, на сучасному етапі спостерігаємо помітне зменшення кількості

міжмовних надходжень в англійську мову. Крім того, через набуття англійською мовою статусу мови міжнародного спілкування вона сама перетворюється з мови-реципієнта на мову-донор для багатьох мов світу і передусім для європейських мов. Дослідники підкреслюють, що якщо в минулому визначальні позиції в процесі розповсюдження слів займали давньогрецька та латинська, а згодом - французька та німецька мови, то на сучасному етапі це місце посідає, насамперед, англійська мова [2].

### Список використаних джерел:

1. Зацний Ю. А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу / Ю. А. Зацний. – Львів : ПАІС, 2007 – 228 с.
2. Кодухов В. И. Общее языкознание: Учебник для студентов филологических специальностей университетов и пединститутков / В.И. Кодухов. – М. : Высшая школа, 1974. – С. 188-201.
3. Маслов Ю. С. Введение в языкознание / Ю. С. Маслов. – М. : Высшая школа, 1987. – 272 с.

**О.В. Кречотень**

*старший викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету*

## ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У сучасних умовах надзвичайно актуальною є проблема професіоналізму студентів вищих навчальних закладів. Необхідно по-новому осмислити стан і завдання професійної підготовки спеціалістів у всіх галузях аграрної освіти, адже кваліфікація та майстерність зайнятих у процесі виробництва людей прямо впливають на темпи формування матеріальних та духовних цінностей суспільства.

Використання на заняттях іноземної мови інтерактивних технологій сприяє, поза сумнівом, підвищенню не тільки мотивації до його вивчення, але і професійного рівня студентів, що пояснює **актуальність дослідження**.

Висвітлення теоретичних засад використання сучасних технологій у професійній підготовці майбутніх аграріїв, зокрема характеристика сутності означених технологій визначають задачі даної публікації.

Вихідними передумовами роботи є науково-методичні дослідження, а саме: формування творчої активності студентів, професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (С. Беспалько, В. Борисов, Л. Гусак, В. Зілкевічус, В. Король, С. Кучеренко та інші.). Дидактичний аспект

інтерактивних технологій досліджують такі відомі вчені, як Г.М. Брос, М.В. Кларен, Л.В. Пироженко, Н.Ф. Фомин, О.І.Пометун, Н. Суворова та інші.

Л.В. Пироженко та О.І. Пометун визначають умовну класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні методи. Їх розподіляють на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації діяльності студентів: інтерактивні технології кооперованого навчання, інтерактивні технології колективно – групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [1, с.49].

Одним з найважливіших факторів успіху у викладанні іноземної мови є впровадження сучасних технологій. Головними аспектами впровадження в освіту сучасних технологій є: - технологізація всіх видів навчання; - впровадження сучасних комп'ютерних і мереживних технологій; - зростання та широке застосування нових інформаційно-освітніх технологій [3, с.34].

Навчання з використанням сучасних інноваційних технологій якісно перевищує класичну освіту. Воно інтегрує процеси, які не можна об'єднати в межах класичної освіти: навчання, працевлаштування, планування кар'єри, безперервну освіту.

Сутність інтерактивних технологій у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників. Однією з інтерактивних технологій навчання є проектна робота, яка передбачає створення проекту одним, двома чи групою студентів. Робота над проектом дозволяє задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а також її почуття, емоції, вольові якості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал.

Останнім часом досить активно розробляється методика використання комп'ютерних програм, які набувають сьогодні все більшого застосування. Це зумовлено наявністю в комп'ютерних програмах нових дидактичних функцій. Комп'ютерна програма дозволяє здійснювати навчання та контроль засвоєння іноземної мови в різних режимах самостійного пошуку і на різних рівнях складності.

*Технологія навчальної діяльності у парах* є ефективною, максимально результативною і в той же час вивільнює час вчителя для контролюючих і корегуючих дій. Студенти працюють у парах, які мають не постійний, а змінний склад, де співрозмовника не можна уникнути.

*Технологія роботи в групах.* Умовно групи можна поділити на сильну, середню та слабку за рівнем базових знань. Відповідно змінюється роль викладача як четвертого учасника групи: у сильній групі він є коректором, в середній - консультантом, в слабкій - безпосереднім учасником роботи, тобто вчасно звертає увагу на помилки, причину їх, разом розв'язує задачу.

Варіанти групової роботи - ротаційні (змінювані) трійки, карусель.

Різновидом групового обговорення є технологія "Мікрофон", яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Ці варіанти кооперативного

навчання найбільш ефективні для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань.

#### *Технології ситуативного моделювання-симуляції або імітації*

Імітаціями ( імітаційними іграми) називають процедури з виконанням певних простих відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію, наприклад проводячи дослід. Дуже важливою процедурою імітації є обговорення отриманих результатів діяльності. [2, с.24].

Симуляції - це створені вчителем ситуації, під час яких учні копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або за традиціями) і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, політичні дебати тощо. Отже, симуляції є "мініатюрною" версією реальності. [2, с.31].

*Технології опрацювання дискусійних питань. Метод ПРЕС.* З цієї невеличкої технології варто почати роботу над навчанням учнів дискутувати. Метод навчає учнів виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших. Чотири етапи методу: 1. Висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору (I think that, to my mind, according to my experience, to my opinion); 2. Поясніть причину появи цієї думки (the fact, the point is that); 3. Наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції (for example, for instance); 4. Узагальніть свою думку (as a result);

*Дебати.* Один із найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем. Дебати можна проводити лише тоді, коли учні навчилися працювати в групах та засвоїли технології вирішення проблем. Однією із найактивніших дискусійних форм заняття можна назвати «Мозковий штурм» (Brainstorm), що містить спільне розв'язання проблем. Метою цієї гри є забезпечення генерації ідей для неординарного рішення певної проблеми.

Не менш цікавим є «метод шести капелюшків» (Six Thinking Hats). У запропонованій системі мислення поділено на шість категорій, з кожною з яких співвіднесено метафоричний капелюх певного кольору. Коли обговорюється питання, кожний із присутніх застосовує до нього конкретний капелюх і всі думають в одному напрямку. Кожний колір має свої функції. Білий капелюх: Детальна і необхідна інформація. Тільки факти. Жовтий капелюх: Дослідження можливих успіхів і позитивних сторін. Переваги. Чому це спрацює? Чорний капелюх: Застерігає і змушує думати критично. Що може статися поганого або що піде не так? Червоний капелюх: Почуття, ідеї та інтуїтивні прозріння. Які почуття в мене виникають? Зелений капелюх: Фокусування на творчості, альтернативних рішеннях, нові можливості та ідеї. Синій капелюх: Керування

розумовими процесами. Використання цього прийому дозволяє скоротити час розв'язання проблем на більше, ніж на 40% і підвищити ефективність результатів діяльності.

Проведені заняття зі студентами різних курсів технічних спеціальностей показали, що саме при залученні інтерактивних технологій збільшується активність роботи на занятті, увага, мотивація студентів. Учасники відчують себе не пасивними слухачами, а активними співрозмовниками, розвивають в собі вміння вислуховувати думки інших, погоджуватись з ними або відстоювати свою, самостійно шукати аргументи, пояснювати логічність та послідовність своїх думок іноземною мовою, володіючи термінами професійного спрямування.

### Список використаних джерел:

1. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. - метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; За ред. О.І. Пометун. - К.: А.С.К., 2005. - 192 с.
2. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом // Іноземні мови. - 1998. - №1. - С.24 - 31.
3. Інноваційні технології на уроці німецької мови / Упоряд.: Л. Горбач. – К.2008. – С. 4 – 9, 87 – 89.

**О.В. Лазарєв**

*к. пед. н., ст. викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

## ЛАТИНСЬКА МОВА: ШЛЯХ ВІД АНТИЧНОСТІ ДО НАУКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Латинська мова належить до числа найдавніших писемних мов індоєвропейської мовної сім'ї поряд із санскритом і давньогрецькою, і входить до італійської гілки цієї сім'ї. Латинська мова – це мова латинів, давніх жителів Лація, які на початку I тисячоліття заселяли невелику область Центральної Італії. Рим був політичним центром Лація. З римською общиною об'єдналися сабіни, а також північні сусіди римлян – етруски. Таким чином, до складу римської общини входили різні племена, однак мова залишалася латинською. На латинську мову сильний вплив мала мова етрусків, народу з розвинутою культурою та писемністю. Такі латинські слова як *persona*, *Roma* – етруського походження. Пізніше Рим підкорив значні території і латинська мова вийшла за межі Апеннінського пів-острова і поширилася у Західній Європі. Під впливом високої культури стародавньої Греції римляни створили свою яскраву і багату культуру. Антична культура – культура стародавньої Греції і Риму впродовж



багатьох віків живила і продовжує жити європейську, а через неї світову культуру. Поряд з іменами великих грецьких мислителів, поетів, митців (Демокрит, Арістотель, Гіпократ, Есхіл, Арістофан, Фідій) стояли імена представників римської культури Лукреція, Вергілія, Горація, Цицерона та ін. Найдавніші пам'ятки латинської мови належать до VI–V ст. до н. е. [3].

В розвитку латинської мови є кілька періодів. Період докласичної латини (III – початок I ст. до н. е.). До цього періоду відносяться праці латинською мовою з наукових та медичних питань, наприклад праця Катона «*De re rustica*» («Про сільське господарство»), в якому зустрічається багато слів медичного характеру, взятих з розмовної мови. Класичний період (I ст. до н. е.), мова якого відома нам дуже добре. В цей період літературна латинська мова сягає досконалості у творах видатних письменників, філософів, вчених та поетів (Цицерон, Цезар, Лукрецій, Горацій, Вергілій, Овідій та ін.). Особливої уваги заслуговує праця великого матеріаліста давнини Лукреція «*De rerum natura*». Післкласична латинь епохи Імперії (I та II ст. н. е.). Велике різноманіття наукової літератури. Найбільш відомими творами цього часу є багатотомні праці грецького філософа, вченого та лікаря Клавдія Галена, який писав грецькою мовою. Найбільш значною науковою працею цього часу є «*Historia naturalis*» («Природнича історія») Плінія Старшого (23–79 рр. н. е.). Із 37 книг вісім книг присвячені ботаніці, ще вісім книг – лікарським рослинам, а п'ять книг – лікарським засобам тваринного походження. Усі ці автори приділяли велику увагу удосконаленню та уточненню наукової мови медицини. Пізня латина (III–VI ст. н. е.) не відрізняється величними працями з медицини, хоча протягом цих століть з'явилися популярні твори, написані у віршованій формі, де надавалися численні поради, різноманітні рецепти для лікування тварин та людей [3].

В 395 р. н. е. Римська імперія розпалась на дві імперії: Східну та Західну. У Східній, Візантійській імперії домінувала грецька мова, а у Західній державною мовою залишилась латинська. Після занепаду Римської імперії латинська мова поступово перестає бути засобом живого спілкування людей: шляхом прогресивного природного розвитку через народну латину вона дає початок формуванню нових романських мов. Крім того, як писемна мова, класична латина протягом століть залишається панівною в науці, у тому числі далеко за межами колишньої Римської імперії.

Із зростанням держав національні мови, зміцнівши та розвинувшись, витіснили латинську мову із багатьох сфер науки та культури. Проте, в медицині та природознавстві, в галузі історичних та філологічних наук латинська мова зберігає своє значення до наших днів. Оскільки численні історичні твори, мемуари, різні документи написані латинською мовою, тож знання латинської мови необхідне не тільки спеціалістам з історії Стародавнього світу і Середніх віків, а й фахівцям багатьох галузей знань [2].

Усвідомлюючи пріоритетну роль латинської мови в галузі науки і культури, розуміємо, чому словами латинського (й грецького) походження рясніє лексика багатьох мов, у тому числі й української. Лексичне багатство

латинської та грецької мов служили незамінною основою для створення і постійного збагачення міжнародної термінології, передусім агробіологічної [1].

Зараз латинській мові належить роль у творенні і розвитку наукового словникового складу сучасних мов з метою формування інтернаціонального фонду. З цією метою вона виробила цілу словотворчу систему. Також латинська мова слугує засобом для утворення наукової агробіологічної, медичної, технічної та інших термінологій.

Латинська мова – це основна мова європейської культури від античності до нового часу, і без неї неможливе самостійне усвідомлення найважливіших фактів цієї культури з першоджерел. Латинська і латинізована грецька лексика служить основним джерелом поповнення безупинно і прогресивно утворюваної наукової термінології у всіх сферах науки і техніки. Латинська мова не втратила і ніколи не втратить свого значення в утворенні номенклатурних назв.

Вивчення латинської мови в навчальних закладах має, передусім, науково практичний характер. Латинська мова при належній організації її викладання в системі середньої і вищої школи повинна бути одним із засобів удосконалення засвоєння навчальних дисциплін та підвищення культурного і загальноосвітнього рівнів тих, хто здобуває професійну освіту.

### **Список використаних джерел**

1. Маслюк В. П., Сенів М. Г. Латинська мова / В. П. Маслюк, М. Г. Сенів. – Х. : Основа, 1992. – 304с.
2. Оленич Р. М. Латинська мова / Р. М. Оленич. – К., 1993р. – 277 с.
3. Тронський І. М. Нариси з історії латинської мови / І. М.Тронський. – М. : Молода гвардія, 1953. – 267с.

**А.Г. Латигіна**

*доцент, завідувач кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету*

**С.Ю. Шашенко**

*к. пед. н., доцент, доцент кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету*

### **ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ І ФОРМ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ФІЛОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ**

Розвиток сучасної освітньої системи висуває нові вимоги щодо організації навчально-пізнавальної діяльності студентів і, зокрема, до використання у навчальному процесі сучасних організаційно-методичних технологій, які здатні забезпечити формування індивідуальних професійно та

соціально значущих якостей майбутнього фахівця.

Виховати повноцінну, активну, творчу особистість можна, впроваджуючи в педагогічну практику стратегії критичного мислення. Такий підхід співзвучний до концепції особистісно орієнтованого навчання і нерозривно пов'язаний із застосуванням активних та інтерактивних технологій. Саме вони допомагають студентам не пасивно засвоювати інформацію, а відчувати себе її творцем і дослідником.

Інновації в освіті спрямовуються на розв'язання низки проблем, серед яких важливими, на нашу думку, є: а) проблема якісного покращення мотивації учасників навчального процесу; б) формування партнерських відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії та особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими; в) створення умов для прийняття самостійного оперативного й ефективного управлінського рішення. Зважаючи на це, дисципліни філологічного циклу (українська мова, іноземна мова, українська та зарубіжна література, практична стилістика української мови, вступ до мовознавства) покликані сприяти всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню й самореалізації особистості в сучасному світі, формувати вміння жити в демократичному суспільстві, спілкуватися в різноманітному за поглядами середовищі.

Навчальні дисципліни філологічного циклу допомагають зрозуміти вимоги сучасного суспільства (взаємоповага до мови, історії, культури своєї та інших націй, володіння інформаційними технологіями, вміння критично ставитися до засобів масової інформації, бажання і готовність постійно навчатися).

На нашу думку, оптимальними у складному процесі вивчення означених дисциплін є дискусія, евристична бесіда, проблемні завдання і задачі, дидактична гра, використання інформаційно-комп'ютерних технологій.

Вибір того чи іншого методу навчання визначається з урахуванням навчальних завдань, ступенем володіння викладачем відповідною методикою, рівнем підготовки студентів. Важливу роль при застосуванні цих методів відіграють умови навчальної діяльності, де провідне місце посідає забезпеченість різними видами джерел інформації.

У нашій практиці одним з поширених методів інтерактивного навчання виступає дискусія. Її стимулююча функція ( у формах диспуту, круглого столу, мозкового штурму, аналізу життєвих ситуацій) виявляється в актуалізації основних інтелектуальних потреб студентів: в отриманні нових знань та в самовияві в колективі. Враховуючи високу ефективність цього методу у формуванні теоретичних знань, розвитку словесно-логічного мислення, самостійність судження, варто дотримуватися таких вимог: обов'язково ознайомити студентів з правилами дискусії, чітко визначити її проблематику, аргументувати позиції студентів, завершувати обговорення конкретними пропозиціями. Наприклад, під час вивчення основ культури української мови варто запропонувати важливі проблемні питання (причини появи суржику в українській мові; що потрібно робити, щоб позбутися слів-паразитів в усному

мовленні; які існують шляхи покращення і вдосконалення культури мовлення). Результатом систематичного застосування дискусії як активного методу стають набуті студентами вміння виводити гіпотези, знаходити загальні принципи, здійснювати самостійну дослідницько-пошукову роботу.

Евристична бесіда (в індивідуальній та груповій формах) становить систему запитань, якими викладач підводить до усвідомлення зв'язків між явищами, фактами, спрямовує пошук закономірностей, стимулюючи мисленнєву активність. При цьому кожне наступне запитання евристичної бесіди неодмінно повинно бути зумовлене попередньою відповіддю, щоб його місце в бесіді було мотивованим.

За допомогою проблемних завдань та задач активізується пізнавальна потреба, спонукається процес мислення. Іноді викладачеві варто продемонструвати студентам різні наукові гіпотези, протилежні погляди на наукову проблему, окреслити різницю в підходах до її розв'язання і запропонувати сформулювати власну позицію, тобто, змодельовати ситуацію вибору. Так, вивчаючи тему «Публічний виступ як засіб комунікації», пропонуємо студентам актуальні проблемні питання, що потребують неоднозначного, конструктивного підходу для їх вирішення («Як стати відомим оратором?», «Які основні правила успішного публічного виступу?», «Які є шляхи утримування уваги слухачів під час виступу?»).

Отже, застосування активних методів та форм навчання не тільки підвищує ефективність навчальної діяльності та інтелектуальний рівень студентів, а й рівень педагогічної майстерності викладача і розширює коло прийомів і методів роботи, піднімає на вищий рівень стосунки зі студентами у навчальній та науково-дослідній роботі.

### **Список використаних джерел:**

1. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія /за ред. П.Ю. Сауха/. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011.– 444 с.
2. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2005. – 224 с.

**Т. Д. Ліщук**

*аспірантка кафедри української філології  
Хмельницького національного університету*

## **КОНЦЕПТ ‘СТАТУРА / ПОСТАТЬ’ ЯК ЗАСІБ ВІДТВОРЕННЯ ФІЗІОЛОГІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРСОНАЖА (КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ)**

У сучасній когнітивній лінгвістиці особливого поширення набувають

дослідження різноманітних концептів (наприклад, 'степ' (І. І. Іваненко), 'батько', 'мати' (А. В. Чернова), 'чоловік', 'жінка' (Т. В. Рудюк), 'душа' (В. М. Скаб), 'воля' (О. О. Яцкевич)), оскільки саме вони постають інструментами, що дозволяють розглядати в єдності художньо-мовну палітру твору і його національний колорит. Отже, концепт – це семантичне утворення із лінгвокультурною специфікою, яке характеризує носіїв певної етнокультури. Водночас це деякий квант знання, що відображає зміст усієї людської діяльності й оточений емоційним, експресивним, оцінювальним ореолом [5, с. 47].

Мета нашої розвідки – проаналізувати вербалізацію концепту 'статура / постать' у художніх творах В. Винниченка, М. Стельмаха та Ю. Андруховича.

Зазначений концепт є одним із 6 основних, які ми виокремили у структурі макроконцепту '**зовнішність людини**', з-поміж яких 'голова', 'тіло', 'кінцівки', 'шкіра', 'статура / постать' та 'одяг'.

М. Стельмах, відтворюючи фізіологічну організацію персонажа, вдається до натуралізації деталей тілобудови, характеристика яких свідчить про сутність героя. Це добре спостерігається у прикладах: *ставний високочолий військовий* [7, с. 239]; *Тетяна, струнка, красива* [7, с. 283]; *статурний* [7, с. 88, 146, 147, 365, 378; 6, с. 529, 571]; *міцна статура* [7, с. 340]; *окоренкуваті брати Шаламаї* [7, с. 304]; *прищюцькуватий* [7, с. 262]; *корчкуватий Павло Шаламай* [7, с. 278]; *оцупкуватий Іван* [6, с. 475]. Такі епітети свідчать про узагальнений образ українця в ідіостилі письменника.

Часто для змалювання статури своїх героїв М. Стельмах використовував прикметник «дебелий» (та похідний від нього іменник «дебеляк» – 7,8 %: *дебелясті Шаламаєнки* [7, с. 8]; *дебела бублейниця Стефа* [6, с. 523]. Зауважимо, що первинна цього ад'єктива – «міцної будови, повний, здоровий» [8, с. 134], проте автор послуговується цією лексемою швидше для зображення неприємних для нього персонажів. Прямо протилежним є усвідомлення М. Стельмахом лексеми «кремезний» (4,7 %): *в нерівному світлі бачить кремезний* [7, с. 68, 158, 256]. У нього це справедливі статні, проте невисокі чоловіки.

Часто опис постаті подається із вказівкою на її власника: *жіноча постать* [7, с. 242, 264, 309; 6, с. 505]; *чоловіча постать* [7, с. 357–358]; *дідова постать перехитується* [6, с. 452].

Заслуговують уваги також оказіональні компаративи, якими послуговується автор. Так, краще уявити поставу героя допомагають порівняльні звороти зі сполучниками «мов» та «наче»: *тлустий, мов гуска восени, а ходу має качину* [6, с. 482]; *присадкувата і широка, мов дзвін, матушка* [6, с. 510]; *довгий і гнучкий, наче навсторч поставлений вуж Юхрим Бабенко* [6, с. 525–526]; *тоненька, мов горсточка, постать* [6, с. 564].

Ю. Андрухович при описі вказаного концепту використовує різні лексично-забарвлені слова, що дає нам змогу зрозуміти ставлення автора до своїх героїв. Зауважимо, що письменник часто (52,9 %) описує повних та масивних людей, якими є здебільшого люди старшого віку, використовуючи

при цьому лексику із негативним забарвленням, зокрема прикметники: *масивний мерзотник* [2, с. 167], *тлусто заговорив череватий фон Зайонц* [2, с. 196], *дебела монголовида тітка* [3, с. 110], *присадкувата мулатка* [3, с. 24], та іменники: *той неприємний грубас зі спітнілими підпахвами* [2, с. 195], *пузань* [3, с. 190,195]. Зауважимо, що письменник любить використовувати прикметник «масивний», тобто той, «який має велику масу» [8, с. 465].

Проте зовсім іншою є статура молоді: *гарний хлопчик, тоненький ... стрункий, як Бог* [2, с. 153], *він виявився худим і сильним...* [2, с. 203], *гнучкий і худезний* [3, с. 78], *захоплення худими черкешенками...* [3, с. 228] тощо, тобто в розумінні автора стрункість тісно переплітається зі здоров'ям, гарними фізичними даними людини.

Рідше знаходимо героїв із пригорбленою поставою: *горбата* [3, с. 198], *дивна старий сивий чоловік, похилий і згорблений* [3, с. 63].

В. Винниченко описом статури головних героїв підкреслює особливості їхнього характеру, внутрішньої сутності, настрою, світогляду: *її молода, тонка, вбрана в чорне, постать рухається легко, молодо, м'яко й весело* [7, с. 227], *важкотілесого чоловіка* [7, с. 236], *я уявляю собі сухеньку, трохи плескувату постать...* [7, с. 248], *товстенький, з повними, як у дівчини, грудьми й жіночим станом, він трохи смішний* [7, с. 325], *опецькувата постать* [7, с. 326].

Усі три автори у структурі досліджуваного концепту виокремлюють підконцепти 'постава', 'зріст', 'стан'. Зазначимо, що найбільше уваги письменники приділяють опису зросту героїв. При цьому М. Стельмах позитивних героїв переважно наділяє високим зростом – 62,5 % (*високий красень* [7, с. 70], *рослий красень* [7, с. 204], *високочолий велет Ярема Григорович Кондратюк* [7, с. 278], *здоровенний він лобуряка, наче Кармелюк* [7, с. 335]); тоді як негативні герої у нього низькі – 33,3 % (*ректор, людина невисокого зросту...* [7, с. 136], *Антон Антонович Пасикевич був нижче середнього зросту* [7, с. 182], *вкорочене тіло* [7, с. 183], *низький офіцер* [7, с. 273]). Нагадаємо, що М. Стельмах, як представник соцреалізму в літературі, чітко розмежував своїх персонажів на позитивних і негативних.

Ю. Андрухович теж надає перевагу високим і статним людям (76,4 %): *чужинець високого зросту* [1, с. 155], *майже двометрового зросту мурин* [1, с. 50], *кремлівські велетні* [3, с. 19], *здоровезний хлопуньо* [1, с. 32].

Знаходимо в автора цікаве змалювання вигаданого народу фанезійців (р. «Перверзії»), які «мали по п'ять сажнів зросту» [1, с. 219]. Якщо врахувати, що сажень – це «давня східнослов'янська лінійна міра, що дорівнює 2,134 м» [8, с. 784], то ці люди були велетнями, адже мали майже 11 м зросту.

Низьким зростом письменник наділяє старих та хворобливих людей, наприклад: *маленький тихий дідок* [1, с. 119], *маленький зворохоблений італієць непевного віку* [1, с. 58].

Що стосується постави, то зауважимо, що Ю. Андрухович переважно вдається до її характеристики у тих чоловіків, які викликають у нього повагу та захоплення, наприклад: *Ця постава варта уваги. Він схожий на архангела!* [1,

с. 125]; *мужня постава* [1, с. 80], *прийняв бойову поставу* [1, с. 200].

Ю. Андрухович позитивно відгукується лише про молодих та вродливих людей, які повинні бути високими, фізично розвиненими та сильними. Саме такі герої асоціюються у нього зі святими й казковими персонажами.

Натомість В. Винниченко найчастіше описує статуру, постать і зріст із гумористичним відтінком, особливо під час змалювання персонажів-чоловіків. Саме вони є власниками сміхотливої, негарної та опецькуватої статури: *він (Нечипоренко) короткий, куций, з круглою головою* [4, с. 203], *випростує свою невелику, трохи плескувату постать* [4, с. 208], *за нею підходить лисуватий добродій з черевцем* [4, с.278], і лише жінки у нього стрункі і гнучкі.

Отже, результати дослідження свідчать, що українські письменники, будучи представниками різних літературних течій, в образі героїв своїх творів відображали українців, які для них ставли еталоном краси. Так, М. Стельмах та Ю. Андрухович надають перевагу людям здоровим, високим, зі статечною тілобудовою. Своїх негативних героїв М. Стельмах здебільшого показує пригорбленими або ж порівнює із «гусячою статурою», жінок він наділяє тополним, гнучким та красивим станом. В Ю. Андруховича масивна й опецькувата статура притаманна багатим і пихатим чоловікам. В. Винниченко не зупиняється на описі статури позитивних героїв, для нього ця деталь стає засобом сатиричного зображення негативних персонажів.

### Список використаних джерел:

1. Андрухович Ю. Перверзія / Ю. Андрухович. – Львів : «ВНТЛ-Класика», 1999. – 305 с.
2. Андрухович Ю. Повернення літератури? / Ю. Андрухович // Плерома 3'98. Мала Українська Енциклопедія Актуальної Літератури. – Івано-Франківськ, 1998. – 340 с.
3. Андрухович Ю. Московіада. Роман жахів / Ю. Андрухович. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2000. – 140 с.
4. . Винниченко В. К. Вибрані твори: Оповідання. Повість. Романи / В. К. Винниченко. – К. : Грамота, 2005. – 928 с.
5. Маслова В.А. Когнітивна лінгвістика : навч. посібник / В. А. Маслова. – Мінськ : ТетраСистема, 2008. – 272 с.
6. Стельмах М. Вибрані твори / М. Стельмах. – К. : Сакцент Плюс, 2005. – 736 с.
7. Стельмах М. П. Твори : в 7-и т.– Т. 5. / Стельмах М. П. – К. : Дніпро, 1973. – 392 с.
8. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2009. – 1008 с.

**Т.В. Ломоносова**  
*викладач кафедри сучасних європейських мов  
Київського національного торговельно-економічного університету*

## **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Відомий економіст Г. Карпукін стверджує, що держава на міжнародних переговорах мала значні, мільйонні втрати через неправильно або неточно складені заявки, неточності в патентній формулі, мовне безкультур'я ділових людей. Сьогодні вносять пропозиції про те, щоб до характеристики ділових якостей людини додавати ще й мовну характеристику: вміє чи не вміє чітко та лаконічно висловлювати свої думки.

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що перед українською вищою школою стоїть завдання підготувати не лише конкурентоспроможного висококваліфікованого фахівця, який володіє теоретичними знаннями, а й здатен застосовувати набуті знання на практиці, умінням мислити цілісно, критично і нестандартно, приймати самостійні рішення й адаптуватися в мінливих умовах, виявляти творчий підхід до розв'язання тих чи тих проблемних виробничих ситуацій. Щоб виховати таку цілісну та сформовану особистість, викладачам-словесникам потрібно на основі здобутих студентами знань з фаху формувати професійно орієнтовані комунікативні навички. Студент, як майбутній фахівець, має чітко формулювати і ставити питання, лаконічно, змістовно та аргументовано відповідати на поставлене запитання. Повсякчас удосконалювати мовну, мовленнєву та комунікативну компетенції, пам'ятаючи про те, що усне професійне спілкування є невід'ємною складовою будь-якої професії, будь-якого фаху.

Ще один важливий момент: не можна ставитися до процесу навчання як до сталої величини. Ще Конфуцій сказав: «Не навчайте дітей так, як навчали вас – вони народилися в інші часи». Розвивається суспільство, змінюються покоління, з'являється новий студент, якому не достатньо лише пасивне сприймати інформацію. До того ж, завдання ВНЗ полягає не стільки в тому, щоб лише надати студентові певні знання та навички застосовувати їх на практиці в певній галузі виробництва. Скільки навчити майбутніх кваліфікованих працівників самостійно аналізувати, інтегрувати, трансформувати та синтезувати інформацію, розвивати у студентів здатність бачити проблеми, виявляти суперечності, висувати гіпотези, оригінальні ідеї, здійснювати пошук, дослідницьку діяльність. Навчити студентів самостійно відшукувати потрібну їм інформацію, працювати з науковою літературою, неперіодичними виданнями з фаху, слідкувати за новинками з фахових періодичних видань.

В умовах кредитно-модульної системи велике значення відводять самостійній роботі студентів. Де невід'ємною ланкою у роботі і студента, і



викладача є використання мережі Інтернет та різних комп'ютерних програм, електронних посібників та підручників, дистанційних курсів з дисциплін, що вивчаються. Для вивчення мов, зокрема української, сьогодні особливою популярністю користуються програми, пов'язані з вивченням орфографії та пунктуації, фонетики, семантики, а також програми, що здійснюють контроль знань студентів. Це, для студентів, дає можливість швидкому пошуку потрібного матеріалу та накопичуванню (у більшій мірі) теоретичних знань; а для викладача – отримувати вже готові, опрацьовані комп'ютером, результати самоконтролю студентів.

Однак, на наш погляд, у практиці викладання української мови використання комп'ютерних програм та мультимедійних технологій не можуть бути абсолютною альтернативою традиційним аудиторним заняттям. Оскільки це позбавляє особистісної, безпосередньої взаємодії викладача і студента. А для оволодіння мовою, формування комунікативної компетенції необхідне «живе спілкування», моделювання різних комунікативних ситуацій (діалог, повідомлення, доповідь, бесіда, телефонна розмова), проведення дискусій, прес-конференцій, організація круглих столів тощо.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки дослідники виділяють, теоретично обґрунтовують та впроваджують на практиці такі новітні технології, як кейс-метод, метод проектної діяльності, креативну систему навчання, технологію розвитку цілісного мислення, технологію розвитку критичного мислення, ігрові технології, що сприяють моделювання й імітації майбутньої професійної діяльності. Усі названі технології спрямовані на розвиток мислення студентів, вироблення уміння знаходити рішення у тій чи іншій ситуації ц однаково ефективно можуть бути запроваджені на заняттях з української мови (залежно від тематичного наповнення та рівня підготовки студентів).

Надзвичайно ефективним є такий вид роботи, як кейс-метод (відомий у вітчизняній освіті як метод ситуативного навчання на конкретних прикладах). Ми підтримуємо думку С.Яковлевої, яка визначає кейс-метод як метод аналізу ситуацій, застосування якого передбачає осмислення студентами реальної життєвої ситуації, опис якої одночасно відображає не тільки певну практичну проблему, але й аналізує її [2, с.56]. За таких умов можна зробити висновок, що кейс-метод спрямований не стільки на засвоєння конкретних знань, вироблення умінь, скільки на розвиток загального інтелектуального й комунікативного потенціалу студента, формування його комунікативної компетентності.

Розрізняють такі види кейсів: кейс-випадок, кейс-вправа і кейс-ситуація.

Кейс-випадок – це короткий кейс, який розповідає про окремий випадок. Його можна використовувати під час лекції, для того, щоб проілюструвати певну ідею або підняти питання для обговорення. Даний кейс можна прочитати дуже швидко і тому студентам не треба готуватися вдома.

Кейс-вправа – надає студенту можливість застосувати на практиці здобуті навички. Найчастіше використовується там, де необхідно провести кількісний аналіз.

Кейс-ситуація – класичний кейс, що вимагає від студента аналізу ситуації. В ньому найчастіше ставиться запитання: “Чому ситуація набула такого розвитку і як становище можна виправити?”. Кейс-ситуація, як правило, вимагає чимало часу для ознайомлення, тому з метою економії часу бажана попередня підготовка вдома.

З огляду на три етапи мовленнєвого акту (докомунікативний, комунікативний, післякомунікативний) [1: 55], структура повного циклу мовленнєвого акту може складатися з таких елементів:

- мисленнева підготовка висловлювання з урахуванням ситуаційних і мотиваційних чинників;
- породження висловлювання, адресування його мовцем;
- сприймання й розуміння мовлення слухачем;
- зворотний зв'язок, невербальна чи вербальна дія (вчинок, словесна відповідь) і її результат.

Вищезазначені етапи комунікаційного процесу передбачають всебічну підготовку студента до використання теоретичного матеріалу на запропоновану тему та практичного застосування набутих знань, умінь використовувати ділову та професійно-термінологічну лексику в конкретній ситуації, конкретному акті спілкування. Не менш важливим є формування у студентів умінь та навичок використання невербальних засобів спілкування, які відіграють важливу роль під час комунікації. При безпосередньому контакті студенти будуть вчитися керувати своїми емоціями, слідкувати за дотриманням спілкувального етикету, у них буде формуватися професійно орієнтована комунікативна компетенція.

Під час розв'язання кейса студент не тільки використовує отримані знання, але й виявляє свої особисті якості, зокрема уміння працювати в групі, а також демонструє рівень бачення ситуації та рівень володіння українською мовою. Причому активність роботи кожного, хто навчається за цією методикою, залежить від багатьох факторів, основними з яких є кількісний і якісний склад учасників, організаційна структура підгрупи, її розміщення, загальна організація роботи з кейсом, організація обговорення результатів, підбиття підсумків.

Але, щоб досягти бажано успіху, створити не тільки конкурентоспроможного фахівця, а й всебічно розвинену, грамотну та освічену особистість, українська мова як така, а не лише нормативна фахова має повноцінно увійти в життя майбутніх фахівців, щоб студенти розуміли, що досконале володіння українською мовою в різних сферах суспільного життя – це не лише запорука успіху кваліфікованих спеціалістів, а й успішного розвитку та національного процвітання нашої країни.

### **Список використаних джерел:**

1. Львов М. Р. Основы теории речи : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Львов М. Р. – М. : Академия, 2002. – 248 с.
2. Яковлева С. А. Особливості застосування кейс-методу у навчанні студентів

психологічного факультету / С. А. Яковлева // Акмеологія-2003 (Ювілейний випуск). - СПб. : Санкт-Петербурзька акмеологічна академія, 2003.- 324 с.

**Т.А. Марченко**

*к.філол.н., доцент кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету*

## **ЛЕКСЕМИ СТЕРЖЕНЬ І СТРИЖЕНЬ У СУЧАСНІЙ ТЕХНІЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ**

Проблема терміновживання в українській мові стоїть занадто довго і вирішення її лягає на плечі не лише філологів, але й фахівців різних наукових галузей, проте у 20-30-х роках минулого століття комітети Інституту української мови працювали злагоженіше та відданіше, ніж це відбувається сьогодні. Сучасний стан термінологічної роботи можна описати як хаотичний, невиважений, неузгоджений, непотрібний ні науковим колам, ні державі: «На Україні для підтримки життєдіяльних процесів термінології бракує такої наукової інституції, як Інституту наукової мови, що існував колись в Києві, який був би арбітром у цій справі та рішення якого не підлягали би дискусії.

Саме через відсутність цього корегувального центру маємо в сучасних терміносистемах та термінологічних словниках величезну нестабільність у номінуванні одного і того ж поняття» [4, с.21].

Проблемами функціонування термінів технічних галузей знань займалися і продовжують займатися багато учених (В.Перхач, Р.Рожанківський, Б.Лицар, Р.Микульчик, І.Качан, Л.Симоненко, М. Коротко, М. Ганиткевич, М.Никипанчук, А.Коваль та ін.), проте охопити надзвичайно велику термінологічну базу одночасно неможливо, до того ж при виборі терміна в технічній науковій літературі виникає багато питань, які лежать у декількох площинах:

- використовувати термін запозичений або власний (якщо такий існує в мові);
- якщо використовувати термін власний, то якими словотворчими засобами краще скористатися;
- наявність декількох наукових шкіл, кожна з яких має свою точку зору відносно правильної технічної термінології;
- проблема складності термінологічних понять технічної галузі для професійного рівня філолога і т. п.

Часто у технічній номенклатурі трапляється вживання двох (інколи трьох) термінів на позначення одного поняття: *сплав-стоп; відпал-відпалювання; стержень-стрижень; гратка-решітка; густина-щільність; прокатка-прокатування-плющення; температура-темперування* тощо.

Термінопарастержень-стрижень вживається у різних галузях технічних знань: Вони включають в себе пластмасовий *стрижень* із нанесеною

гутаперчею, який після розігрівання вводять у корінний канал[2, с.127]; Сплав заповнює простір між кокілем і *стрижнем* утворюючи відливку; Кількість *стержнів*, також має бути мінімальним; Під час конструювання литих деталей необхідно передбачити безперешкодне видалення моделі з форми і *стрижня* зі *стрижневої* скриньки [7, с.24]; Для ручного дугового зварювання сталей типу 110М13Л застосовують електроди марки ОЗЛ-19 з рутіловозасновним покриттям і *стрижнем* з низьковуглецевого високолегованого хромонікелевого дроту 07Х25Н13[3, с.65]; Сонячні годинники можуть бути різних типів, але їх *стержень* слід завжди спрямовувати до полюса світу; Як один з електродів (негативний) використовується охолоджувальний вольфрамований *стержень*[5].

На думку Л.Симоненко, в науковій мові можна «говорити і про виразні тенденції до їх розрізнення, які вже намітилися. Насамперед слово *стержень* уживається переважно як технічний термін. В біології і гідрографії закріпився термін *стрижень*. Він проникає і в технічну термінологію, особливо у ливарну справу. Переносного значення може набувати тільки слово *стрижень*»[5].

Проте, дотримуючись чітких вимог до функціонування будь-якого терміна мови, слід уникати багатозначності, нелогічності, використання в різних стилях мови і т.п., тобто для вжитку у науковому мовленні слід застосовувати виключно термін *стержень*, а не *стрижень*; до того ж лексема *стрижень*, завдячуючи своїй полісемії, входить до складу ідіом: *життєвий стрижень*, *на стрижні*, що також унеможлиблює її використання як терміна.

Полісемію терміна *стрижень* підтверджують словники української мови, де використання цієї лексичної одиниці проілюстровано цитатами з художніх творів. Академічний словник української мови засвідчує такі значення термінів *стержень*, *стрижень*: **Стержень**, жня, чол., техн. **1.** Предмет подовженої, циліндричної або чотиригранної форми, а також деталь такої форми, яка є переважно осью або опорною частиною чого-небудь. Невеликі отвори в тонкому листовому металі пробивають пробійниками (борідками): Пробійник являє собою сталевий *стержень*, робочий кінець якого заточений полою на конус (Гурток «Умілі руки в школі», 1955, 95); Репер використовується для позначення висотних точок. Він виготовляється у вигляді металевого круглого загостреного *стрижня* довжиною 150—250 мм і діаметром 20—30 мм (Інженерна геодезія, 1959, 201); Токарний різець складається з двох частин: *стрижня* (корпуса) та головки, або робочої частини (Різальні інструменти, 1959, 20); **2.** Частина ливарної форми, яку використовують для утворення порожнини у виливку[6, Т.9, с.689]; **Стрижень**, жня, чол. **1.** Предмет видовженої форми, який є переважно осью або опорною частиною чого-небудь; *стержень*. *Стрижень* поршня. **2.** Осьова, серединна частина чого-небудь рослинного чи тваринного організму. *Стрижні* від шишок [смереки] зберігаються на дереві іноді по кілька років (Лісівництво і полезахисне лісорозведення, 1956, 57); *Стрижні* кукурудзяних качанів, які поживністю переважають яру тому, доцільно згодувати [худобі] також у вигляді борошна (Колгоспник України, 9, 1959, 22). **3.** чого, перен. Основна, головна частина, основа чого-небудь. Мовилося про те, що було *стрижнем* усього

Бородавчиного думання (Зінаїда Тулуб, Людолови, І, 1957, 438); Електрифікація, що є *стрижнем* будівництва економіки комуністичного суспільства, відіграє провідну роль у розвитку всіх галузей народного господарства (Програма КПРС, 1961, 60). 4. спец. Частина ливарної форми, яка служить для утворення порожнини у відливку. У ливарному виробництві за останні роки створено новий технологічний процес виготовлення *стрижнів* (Комуніст України, 6, 1965, 72). 5. Найглибше місце річки, де дуже швидко тече вода; бистрина. На превелику силу вдалося врешті вибитися зі *стрижня* та наблизитись до берега (Михайло Коцюбинський, І, 1955, 355); За Вишгородом Дніпро круто повертає ліворуч. Тут на *стрижні* сходились вітри з Дніпра й Десни (Семен Скляренко, Святослав, 1959, 63) [6, Т.9, с.769].

Словник української мови за редакцією Б.Грінченка подає такі значення терміна *стрижень*: *Стрижень*, -жня, м. 1) Самое глубокое мѣсто вѣрѣкѣ, вѣозерѣ, фарватерѣ. Вас. 173, 188. 2) Небольшая рѣчка, струя. Гол. 3) Сердцевина дерева. 4) Стержень вѣнарывѣ [1, Т.4, с.215].

Отже, з наведених численних прикладів видно, що використання терміна *стрижень* у науково-технічній літературі є недоречним, а замість нього слід вживати термін *стержень*.

#### Список використаних джерел:

1. Грінченко Б.Д. Словарь украинскаго языка. Собранный редакцией журнала "Кіевская Старина" (1907-1909рр.). Редактировал съ добавленіемъ собственныхъ матеріаловъ Б.Д. Грінченко. - К.: В-во АН УРСР. – 1937. - Т. I-IV.
2. Король М.Д. Матеріалознавство у стоматології. – Навчальний посібник для студентів стоматологічних факультетів. – Вінниця. – НОВА КНИГА. - 2008. - 240с.
3. Лебедєв В.Г, Дерев'янченко О.Г. та ін. Матеріалознавство і термічна обробка зварних з'єднань (конспект лекцій). - Наука і техніка. – Одеса. – 135с.
4. Лев Полюга. Здобутки і втрати української термінології та термінографії за десять років незалежності // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». - №453, 2002. – С.21-23.
5. Л.О.Симоненко. Коли вживаються слова «стержень», «стрижень»? [Електронний ресурс] <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/>
6. Словник української мови: В 11 т. - К.: Наук. дум., 1970 -1980. - Т. 1-11.
7. Технологія металів і матеріалознавство: Методичні вказівки до виконання лабораторних робіт для студентів напряму 6.050504 «Зварювання» / Уклад.: І.В. Смирнов, А.В. Чорний – К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка»», 2012. – 39 с.

**Г.В. Мельник**

викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва

**НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ СПЕЦІАЛЬНИХ**

## ДИСЦИПЛІН У ВНЗ

Навчання іноземної мови через зміст спеціальних дисциплін та змістовно-мовна інтеграція у навчанні є провідними і найефективнішими напрямками оптимізації та інтенсифікації оволодіння студентами іноземною мовою для професійних цілей. Вони широко використовуються в університетах розвинених країн світу. На сьогодні використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання найбільш поширене у країнах Західної Європи (Бельгія, Франція, Німеччина і т.д.). Крім того її активно використовують в Іспанії, Естонії, Росії, Польщі, Латвії, Італії, Фінляндії, Чехії та багатьох інших країнах [1].

Наукова праця Д. Брінтона, М. Шоу, М. Уесха «Навчання другої мови через зміст дисциплін» вважається основоположним дослідженням з окресленої проблеми навчання мови та спілкування нею через зміст інших навчальних дисциплін [3]. У ній автори дають визначення такого навчання, розуміючи під ним поєднання певного змісту дисциплін з цілями навчання іноземної мови. Навчання іноземної мови через зміст спеціальних дисциплін забезпечує паралельне засвоєння знань з певної (немовної) дисципліни, а також мовленнєвих навичок і вмінь, пов'язаних з мовою, що вивчається, та зі спілкуванням нею. Програма навчання іноземної мови тісно ув'язана або навіть безпосередньо базується на програмі навчання певної (немовної) дисципліни, так що послідовність засвоєння мовного/мовленнєвого контенту відповідає потребам послідовного засвоєння контенту немовної дисципліни. У фокусі уваги студентів знаходиться засвоєння екстралінгвістичної інформації певної (немовної) дисципліни через посередництво іноземної мови. Розвиток суто мовленнєвих навичок та вмінь здійснюється у цьому процесі попутно, як побічний продукт процесу в цілому. Таким чином, навчання через зміст усуває наявний у більшості спеціалізованих навчальних закладів розрив між навчанням мови та навчанням спеціальних (наприклад, фахових) дисциплін, заради спілкування у сфері яких мова власне і вивчається. Як зазначає Ф. Болл [4], «... студент має говорити та писати беручи до уваги концепції, які за своєю суттю є екстралінгвістичними. І саме таке намагання є ключем до удосконалення мови у розрізі навчання іноземної мови через зміст дисциплін. Намагаючись висловити свої думки, розмовляючи одночасно занурюється глибше у зміст концепцій. Результат, безумовно, виявляється далеким від ідеального, проте у ньому присутній зміст».

Існують певні типи завдань та тренувальних вправ, які допомагають студентам подолати складнощі, що виникають у процесі навчання іноземної мови через зміст дисциплін навіть не зважаючи на брак лінгвістичних ресурсів. Одним з таких рекомендованих типів завдань можуть бути завдання, спрямовані на покращення асиміляції змісту концепцій з одночасним розвитком комунікативних стратегій. Такі види вправ допомагають повторити вже вивчений матеріал. Значна увага має приділятися видам навчальних/тренувальних вправ, (це є надзвичайно важливо у процесі навчання

іноземної мови через зміст дисциплін), які розвивають стратегії опрацювання інформації, де тексти, обов'язково аутентичні, є концептуально й лінгвістично насичені. У вправах зазначеного типу може також використовуватись супроводжуване читання, яке підводить студентів до розуміння загального змісту, пов'язаного з концептуальною проблемою. Загалом, навчальне заняття повинно мати такі характеристики: 1) інтеграція мови з рецептивними й продуктивними навичками; 2) на заняттях переважно використовуються аутентичні тексти для читання та аудіо-відео матеріали для аудіювання; 3) структурна диференціація не входить до мовного фокусу заняття; 4) мова функціональна та визначена контекстом предмету вивчення; 5) вивчається більше через лексичне наповнення, ніж граматичні конструкції й беруться до уваги стилі навчання студентів. Найповніше вищезазначене реалізується у таких типах вправ, як: рольові та ділові ігри, мозкові штурми, аналіз професійних ситуацій, дискусії, проектна робота, пошук професійної інформації на іншомовних професійних Інтернет-сайтах з наступною її презентацією чи написанням стислого академічного звіту про результати такого локального дослідження [2]. Вони забезпечують оволодіння мовою та спілкування нею як побічними продуктами екстралінгвістичної діяльності, що моделює майбутню професійну діяльність студента. Підвищення результативності цих видів навчальної діяльності досягається завдяки залученню їх до комунікативної взаємодії з професійних питань у групах різного наповнення.

Отже, в результаті навчання через зміст спеціальних дисциплін та змістовно-мовну інтеграцію зростає лінгвістична компетенція студентів та їх впевненість в своїх мовних та мовленнєвих можливостях, підвищується рівень мовленнєвої спонтанності у спілкуванні завдяки тому, що мова використовується як засіб, а не як мета навчання.

### **Список використаних джерел:**

1. Руднік Ю.В. Впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання: за і проти (світовий досвід) / Ю. В. Руднік // ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" – Додаток 1 до Вип. 31, Том IV (46): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2013. – С. 332–340.
2. Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах / О. Б. Тарнопольський // Іноземні мови, №3. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 23–27.
3. Ball, P. Activity types in CLIL / P. Ball [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article>
4. Brinton D. M. Content-based second language instruction / D. M. Brinton, M. A.

Snow, M. B. Wesche. – New York : Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

**Л.В. Мовчан**

*к. пед. н., старший викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

## **ОСНОВНІ ВИМОГИ ВСТУПУ ДО УНІВЕРСИТЕТІВ АВСТРАЛІЇ**

Переважна кількість австралійських університетів – незалежні та автономні навчальні заклади. Вони були засновані відповідно до акту парламенту. 1991 року створено спеціальну організацію, яка мала інформацію про всі акредитовані австралійські університети (Register of Tertiary Education – реєстр третинної освіти) [2, 10]. Ця організація формує принципи затвердження, акредитації та класифікації навчальних програм. Вона визначає зміст, форму і тривалість навчальних курсів. Вищі навчальні заклади, які не мають державної акредитації, зобов'язані подати свої програми на затвердження до Державної Акредитаційної Комісії.

Університети, що готують студентів із юридичних, сільськогосподарських, медичних та інших спеціальностей, повинні зареєструвати свої курси у відповідних професійних організаціях, що є додатковою гарантією високої якості освіти. Більшість професійних організацій мають свої відділення в інших країнах, тому дипломи випускників австралійських університетів визнані в багатьох регіонах світу.

Мінімальні академічні вимоги вступу до навчальних закладів Австралії залежать від обраного навчального закладу. Оцінюючи підготовку абітурієнта, приділяють особливу увагу рівню та змісту попередніх освітніх програм. Дуже важливо, щоб вступник надав офіційно завірений опис усіх пройдених раніше курсів і список отриманих оцінок.

Вимоги професійних навчальних закладів дуже гнучкі, наприклад, : закінчити 10 чи 12 класів; здобути попередню кваліфікацію; отримати практичний досвід (навчальна практика); проявити здібності або схильність до чогось; пройти співбесіду.

Якщо абітурієнт вступає до університету після 12 класів, то не потрібно прохідного балу третинної системи, але вимагається обумовлений рейтинг з математики або англійської мови. Для деяких програм потрібна кваліфікація. Наприклад, для зарахування на курси з менеджменту громадських послуг (ступінь диплома), необхідно мати сертифікат IV ступеня з будь-якої галузі громадських послуг, або сертифікат III ступеня по догляду за людьми похилого віку.

Щоб вступити до вищих навчальних закладів, місцевий абітурієнт повинен мати повну середню освіту, яка відповідає 12-и рокам навчання. Для іноземних абітурієнтів (наприклад українців) існують декілька шляхів вступу



до університетів Австралії:

- навчання в австралійській школі-пансіонат (не менше 2-х років), де абітурієнт отримує сертифікат про повну середню освіту (Senior Secondary Certificate of Education) і це дає йому право на вступ до вищих навчальних закладів Австралії;

- навчання на підготовчих курсах (Foundation) при вищому навчальному закладі, тривалість яких становить від 6 місяців до 1 року;

- навчання за альтернативними програмами – оскільки австралійська система освіти є ступеневою, абітурієнт може спочатку закінчити короткотривалі курси коледжу професійної освіти впродовж року, а потім перевестися відразу на другий курс академічної освіти в університет, який має партнерські стосунки з даним коледжем. Дуже часто в університетах проводять професійні курси, після яких можна перевестися на академічний курс;

- закінчити курси міжнародного бакалаврату;

- провчитися рік або два у вищому навчальному закладі України і перевестися на 2 курс вищого навчального закладу Австралії з перезарахуванням предметів із тієї ж спеціальності;

- здати екзамен з англійської мови за міжнародною системою IELIS (International English Language Testing System) або TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Мінімальний рівень із IELIS для професійної освіти – 5,5 балів, вищої академічної освіти – 6,0 балів, післядипломної академічної освіти – 6,5 балів, аз TOEFL мінімальний рівень повинен бути від 500 до 550 балів. Якщо показники абітурієнта замалі, він може записатися на курси англійської мови в Австралії.

Підготовчі курси університетів (Foundation) – це проміжна ланка між повною середньою освітою, отриманою в іноземному навчальному закладі, і навчанням в університеті Австралії. Ці курси дають можливість іноземним абітурієнтам одержати знання та навички, необхідні для студентського життя. Навчання, зазвичай, триває один рік і готує абітурієнта до вступу на курси, що дають ступінь бакалавра або одержання диплома. Екзамени відсутні, а контроль знань студентів проводять безпосередньо їхні викладачі у процесі навчання.

Студентів зараховують у групи, які відповідають їхнім майбутнім спеціальностям, а також відповідно до рівня знань з англійської мови та академічної підготовки. Система навчання схожа на університетську, оскільки слухачі проходять ряд обов'язкових предметів, частину предметів вибирають самі, семінарські заняття проводяться для невеликих груп. Характерною рисою підготовчих курсів є те, що університети заздалегідь бронюють місця для майбутніх студентів на основному курсі академічної освіти. Прийом на підготовчі курси існує двічі на рік: на початку року і в середині року.

Альтернативні програми переукуються з підготовчими курсами – це створення спільних програм між приватними коледжами та університетами, які дають можливість студентам із вираженими здібностями з бізнесу та економіки вивчати університетські програми з бізнесу в коледжі. По закінченню таких програм абітурієнт отримує звичайний диплом або диплом підвищеного рівня.

Програми можуть включати матеріали із загального курсу ступеня бакалавра та спеціальний матеріал другого року навчання в університеті, наприклад, маркетинг, готельний менеджмент, інформаційні технології, менеджмент, фінанси та ін. Це не тільки забезпечує вступ до вищого навчального закладу, а й дає можливість скоротити термін навчання в університеті на один або два роки.

Існують деякі загальні характеристики спільних альтернативних програм: програми акредитовані університетом; академічний зміст програм рівноцінний університетському навчальному матеріалу; вступні вимоги визначає університет; всі екзамени, тести, завдання та результати перевіряються в університеті; програми, в основному, розраховані на три семестри за один календарний рік; навчальний матеріал викладається академічним штатом університету; надається можливість використовувати бібліотеки та інші ресурси університету; досягаючи певного рівня знань, студенти можуть бути зараховані на другий або третій курс університету; у деяких випадках випускники можуть самостійно обирати університет.

Програми мають ще дві важливі риси. По-перше, кількість студентів на лекціях становить від 50 до 75 осіб (на відміну від університетів, де навчається 200 осіб), це допомагає студентам з інших країн пережити відчуття ізоляції. По-друге, крім щотижневих семінарів та лекцій у навчальний процес включаються спеціальні консультації з викладачами. Ці заходи гарантують вступ до університетів та знижують високий рівень відрахувань серед першокурсників[1].

### **Список використаних джерел:**

1. Australia 2008 / County education profiles // Commonwealth of Australia, 2008. – 103 p.
2. Mandelson L. A. Norman Self and the beginnings of technical education : in *Pioneers of Australian Education* / ed. C. Turney. – Sydney, 1972. – vol. 2. – 205 p.

**О.О. Олійник**

*викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

### **ОБРАЗНІСТЬ ПРИСЛІВ'ІВ**

Образність властива більшості прислів'їв і виступає як один із засобів створення експресії. "Образність – здатність мовної одиниці створювати наочно-чуттєве уявлення про предмети і явища" [4, с. 97]. Сила образу, а отже і експресивність залежать від співвідношення між прямим та переносним значенням вільного словосполучення, з іншого боку, відправний образ

фразеологізму визначає відбір словесного матеріалу для вихідного перемінного словосполучення [4, с. 58]. Образність прислів'їв створюється їх семантичною двоплановістю. Їх узагальнено-метафоричний зміст складається завдяки поєднанню лексичних значень слів-компонентів, при цьому слова-компоненти не втрачають лексико-семантичної і семантико-граматичної самостійності. Семантична двоплановість виявляється у здатності прислів'їв позначати конкретну ситуацію та інакомовний смисл за рахунок сприйняття буквального значення як образної мотивації, пряме значення слів-компонентів не зникає повністю, а існує з переносним як його фон [6, с. 47].

До основних і найбільш продуктивних засобів створення фразеологічної образності належать:

–**метафора**: *Das Gedächtnis ist eine gute Tasche, aber sie zerreißt, wenn man zuviel hineinstopft* – досл.: Пам'ять – це хороша сумка, але вона рветься, якщо до неї багато напхати.

–*Coming events cast their shadows before* – досл.: майбутні події кидають тінь.

–**метонімія**: *Zucker auf der Zunge, Galle im Herzen* – досл.: цукор на язичі, жовч у серці.

– *Faint heart never won a fair lady* – досл.: з нерішучим серцем ніколи не завоюєш гарної жінки.

–**персоніфікація**: *Gold öffnet alle Türen* – досл.: золото відчиняє всі двері.

–*Money talks* – досл.: Гроші розмовляють.

–**порівняння**: *Wie der Preis, so die Ware* – досл.: Яка ціна, такий і товар.

–*Like teacher, like pupil* – досл.: який вчитель, такий і учень.

–**гіпербола**: *Wer Pech hat, bricht sich der Finger in der Nase* – досл.: Кому не щастить, той і у носі палець зламає.

–*Money burns a hole in the pocket* – досл.: гроші пропалюють дірку у кишені.

–**парадокс**: *Nichts ist dauernd als der Wechsel* – досл.: немає нічого тривалішого ніж зміна

–*The more you have, the more you want* – досл.: Чим більше маєш, тим більше хочеш.

Менш поширеними є прислів'я, у яких використовуються інші типи переосмислення, або поєднання декількох в одному прислів'ї. Наприклад, у прислів'ї *Tee und gute Freunde muß man probieren* – досл.: чай як і добрих друзів, треба спробувати створюється такий тип переосмислення як зевгма, завдяки одночасній реалізації у контексті паремії прямого значення дієслова *probieren* – куштувати та переносного – випробовувати.

Метафоризація може сполучатися з іншими видами переосмислення. Наприклад, у прислів'ї *Ein gutes Gewissen ist ein sanftes Ruhekissen* – досл.: добра совість – це м'яка подушка паралельно поєднується компонент *ein gutes Gewissen* – досл.: добра совість (тобто людина з чистою совістю), який є партитивною синекдохою (коли назва риси характеру представляє поведінку, стан людини) і компонент-метафора *ein sanftes*

*Ruhekissen.*

У прислів'ї *Die Furcht hat tausend Augen* – досл.: *Страх має тисячу очей* спостерігаємо поєднання персоніфікації з гіперболою.

У напівобразних прислів'їв переосмислюється або група суб'єкта або група предиката. Наприклад:

*Offene Tür verführt einen Heiligen* — досл.: *Відчинені двері спокушають і святого.*

*Träume sind Schäume* – досл.: *Мрії – це піна.*

*Experience is the mother of wisdom* – досл.: *досвід – мати мудрості.*

Прислів'я, які функціонують у прямому значенні, містять опис життєвого досвіду, конкретне спостереження закономірного характеру, або пряме повчання. Наприклад:

*Sprich wenig mit andern, viel mit dir selbst* — досл.: *Говори мало з іншими, багато з собою.*

*All good things come to an end* – досл.: *всьому хорошому приходить кінець.*

Традиційно до фразеології відносять тільки прислів'я з переносним значенням. Проте А.Г.Назарян висловив думку відносно семантичного перетворення прислів'їв. Подібне перетворення властиво також прислівним виразам з прямим значенням, оскільки воно застосовується не до конкретної події, що відображається у прямих значеннях його слів, а до класу ситуацій. В цьому розширеному використанні прислів'їв і полягає їх семантична трансформація. Отже, як образним, так і необразним прислів'ям властива, за словами А.Г. Назаряна, специфічна форма семантичного перетворення: вони вживаються не в конкретній ситуації, а відносяться до класу ситуацій, тобто мають узагальнююче значення [5, с. 55;] Таким чином, прислів'я метафоричного та прислів'я прямого змісту представляють два типи узагальнення: образний та абстрактно-логічний.

Характеризуючи образність прислів'їв, А. Крікманн дотримується думки, що немає чіткої межі між прислів'ями з прямим і переносним значенням, що їх визначення пов'язане з контекстом, у якому вони актуалізуються [3, с. 15]. У більшості образних прислів'їв пряме значення слів-компонентів не зникає повністю, а воно існує ніби одночасно з переносним як його фон, утворюючи його внутрішню форму. Образне прислів'я як правило є зрозумілим і в прямому значенні. Така властивість прислів'їв часто використовується для створення явища подвійної актуалізації, коли у тексті реалізуються одночасно значення прислів'я і значення співзвучного з ним нефразеологічного виразу [1, с. 34].

*Don't change horses in mid-stream*[6, с. 52] – досл.: *не міняй коней на переправі.*

*Auf großen Seen sind große Wellen*[3, с. 118] – досл.: *на великих морях – великі хвилі.*

Тому у образних прислів'їв, у яких переосмислюється конкретна ситуація, деякі науковці виділяють інваріантне і конкретно-ситуативне значення. Конкретно-ситуативне висловлювання отримує більш узагальнений смисл. Інваріантне значення формується на низці ситуативних, а конкретно-

ситуативне значення є реалізацією інваріантного в мовленні [2, с. 68].

Отже, особливість позначення явищ дійсності засобами прислів'їв полягає у тому, що прислів'я передають те чи інше поняття через конкретний образ. Це здійснюється внаслідок дії семантичних механізмів переосмислення, таких як метафора, метонімія, синекдоха, гіпербола, парадокс, центральне місце серед яких належить метафорі.

### **Список використаних джерел:**

1. Вяльцева С.И. Двойная актуализация в английских пословицах/ С.И. Вяльцева // Фразеологическая система немецкого и английского языков. Межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск: ЧГПИ – 1979. – С. 34 – 38.
2. Копыленко М.М. Очерки по общей фразеологии: (Фразеосочетания в системе языка)/ Копыленко М.М., З.Д. Попова – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 190 с.
3. Крикманн А.А. К проблематике исследований содержания и мировоззрения пословиц: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол наук: спец. 10. 01. 19" Фольклористика"/ А.А. Крикманн. – Таллин, 1975. – 55 с.
4. Мокиенко В. М. Славянская фразеология: Учеб. пособие для вузов по спец. "Рус. яз. и лит."/ Мокиенко В. М. – М.: Высшая школа, 1989. – 286, □1□с.
5. Назарян А.Г. История развития французской фразеологии: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз./ Назарян А.Г. – М.: Высшая школа, 1981. – 189 с.
6. Райхштейн А. Д. Немецкие устойчивые фразы: пособие по лексикологии нем. языка для студентов старших курсов пед. ин-тов./ Райхштейн А. Д. – Л.: "Просвещение", 1971. – 183 с.

**В.І. Павлюк**

*к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов*

*Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **ДО ПРОБЛЕМИ НЕЙТРАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО МОВНОГО ФАКТОРУ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Зв'язок між мовою і статтю представляла інтерес в рамках соціолінгвістики і суміжних дисциплін ще на початку ХХ ст. Коли науковці в лінгвістичній антропології розглядали відмінності між жіночою та чоловічою мовою в цілому ряді мов, вони у більшості випадків, виявляли відмінні риси мови різних статей.

Гендерна лінгвістика - (лінгвогендерологія) напрям лінгвістики, що вивчає взаємозв'язок та взаємовплив мови як системи, мовної картини світу людини та її статі й гендера.

Гендерна лінгвістика почала розвиватися з 60-х рр. ХХ ст. Саме в цей

період проводилися кількісні дослідження змін мови обох статей, і було виявлено, що серед доповідачів з подібних соціальних класів, жінки, як правило, використовували більш стандартний або «престижний» варіант мови подібно до того, яким користувалися чоловіки.

Як наука гендерна лінгвістика набула свого динамічного розвитку в 70-х рр. ХХ ст. за допомогою західного феміністичного руху. У цей період виникла «позиція дефіциту», яка передбачала недостачу жіночого мовлення по відношенню до чоловічої, а позиція чоловічого домінування пояснювала значний вплив чоловічої мови різницею в силі голосу між представниками обох статей. У свою чергу, позиція культурної різниці розглядала мову жінок і чоловіків як культурно різні феномени. Теорія ввічливості, яка виникла в даний період розвитку гендерної лінгвістики, інтерпретувала мову жінок як більш лінгвістично ввічливу, ніж чоловічу.

Гендерна лінгвістика 90-х рр. ХХ ст. зазнала впливу сучасних теорій пов'язаних із пост-структуралізмом, наприклад теорії перформативності.

У цей період поняття «гендер» розглядається як менш стійкий і унітарний феномен, який вивчає підкреслюючи, або принаймні визнаючи, значну різноманітність між жіночою та чоловічою мовою, відмінності у відносинах між чоловіками і жінками та інші аспекти статевої ідентичності, відзначаючи важливість у використанні мови різними людьми. З цієї точки зору, важливо розглядати гендер як попередній атрибут, який впливає на використання мови і більш того, як інтерактивне досягнення - те, що може бути виконано конкретним способом в різних контекстах. У лінгвістиці також зазначається, що поняття «гендер» є соціальним феноменом.

Гендерна лінгвістика на сучасному етапі розвитку досліджує дискурс між жіночністю і мужністю; вивчаються різні методологічні питання, в тому числі, такі як: варіаційна і міждієва соціолінгвістика, лінгвістична етнографія, аналіз мови, аналіз критичного дискурсу, дискурсивна психологія, аналіз жіночого пост-структуралістського дискурсу, тощо. На сучасному етапі впливовою є стратегія реформування мови, яка полягає у послідовній нейтралізації граматичного роду, зокрема, завдяки збірним поняттям, словам спільного роду або іншим лексичним засобам.

У сучасній лінгвістиці існує поняття гендерно-нейтральної мови, яка використовується саме в таких комунікативних ситуаціях, де необхідно уникати фамільярності.

Гендерно-нейтральна мова є однією з форм мовного прескриптивізму, який прагне звести до мінімуму припущення про рід або біологічну стать людей і співвідноситься з усною або письмовою формами мови.

У лінгвістиці сучасної англійської мови простежується тенденція до зміни форм звернень до жінок в зв'язку з ростом соціального статусу останніх в суспільстві.

На підставі структурно-стилістичного принципу можна виділити 4 групи типів звернення до англійської жінки в гендерної лінгвістики:

1. Назви зі структурним типом «іменник + слово-звернення». Це ввічливі

форми звертання такі як, наприклад, Miss Smith. Із сучасних тенденцій, що впливають на поведінку, що відносяться до першої групи, відзначимо появу аббревіатури Ms для позначення як заміжніх, так і незаміжніх жінок, і яке викликало багато суперечок серед лінгвістів. Звернення Ms мало замінити Miss і Missis для того, щоб не привертати увагу до подружнього стану жінки, так само, як і Mister. Насправді звернення Ms було додано до Miss and Mrs. Для деяких таке позначення зручне, поки не з'ясується шлюбний статус жінки. Деякі лінгвісти вважають, що Ms використовується для позначення розведених або незаміжніх жінок, феміністок і т.д. [1, с. 89].

2. Слово-звернення є ключовим і характеризує адресата за професією, віком, зовнішнім яким і характеру: nurse, waitress. Це нейтральні, розмовні або сленгові назви.

3. Слова-назви спорідненості, вони нечисленні. Спілкування з родичами передбачає відсутність формальності, тому звернення-найменування споріднення, що позначають родичів, за винятком нейтральних mother і grandmother, відносяться до розмовної мови або сленгу: sis (відповідно «сестра»). [1, с.47 - 52].

4. Квазі-звернення ( «образливі прізвиська»), в яких на місці найменувань жінки виступають дерогативні й образливі лексичні одиниці: You, slut, come here! (Іди сюди, брудна тварюка!); You, pig, get out! (Забирайся, свиня) [1, с.89].

В англійській мові офіційні звернення до жінок є окремим аспектом гендерно-нейтральної мови, які з плином часу та під впливом соціокультурних умов у британському суспільстві змінили свою граматичну структуру.

Зокрема, сучасною тенденцією гендерно-нейтральної англійської мови є вживання ввічливого звертання «Мх», яке вимовляється як «Міх» або «Мух», і може бути використано замість традиційних звернень ввічливості для забезпечення статевої нейтральності.

П. Бейкер вважає звернення Mrs, Miss, Ms і Mr, які становлять значний інтерес для лінгвістів англійськомовних країн, лейблами. Оскільки чоловіки не повинні показувати свій сімейний стан при зверненні «містер», жінки повинні вибрати між «міс» і «місіс». Звернення «Ms» було придумано, на думку дослідника, на протигагу «містерові», і оскільки воно викликає подив при вимові, то часто асоціюється з розлученою жінкою або жінкою нетрадиційної орієнтації, або ж нейтральним зверненням між жінкою і чоловіком. П. Бейкер зазначає, що Ms все ще рідко використовується в якості важливого звернення, і якщо ця тенденція буде поширюватися, то через тридцять років ввічливі звернення для обох статей в англійській мові можуть стати рідкісними. Вчений пояснює таку тенденцію персоналізацією британської культури, яка з роками тільки посилюється, і приходить до висновку, що люди все більше піддаються переконанню не використовувати сексистський термін «міс». Однак створення абсолютно нового звернення, такого як Ms, на думку науковця, буде здаватися підозрілим і суспільство буде йому протидіяти [2, с.132].

Гендерно-нейтральний підхід в лінгвістиці сучасної англійської мови має велике значення для гендерної лінгвістики в цілому, бо дає змогу зрозуміти

природу гендерних відносин в суспільствах англомовних країн і простежити тенденції освіти нових типів звернень до чоловіків і, зокрема, до жінок у зв'язку з посиленням їх ролі у сучасному суспільстві.

Вивчення аспектів англійської гендерно-нейтральної мови, на нашу думку, є перспективною тематикою для подальших досліджень в гендерної лінгвістики інших європейських мов.

### **Список використаних джерел:**

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка, Москва. – 1990. – 384 с.
2. Baker P. Will Ms ever be as frequent as Mr? A corpus-based comparison of gendered terms across four diachronic corpora of British English// Gender and Language, 4 (1)/2010. - 125-149 pp.

**М.В.Пасвська**

*викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

### **МЕТОДИЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ В НЕМОВНОМУ ВНЗ**

Перш за все, слід зазначити, що в немовному ВНЗ перед викладачем другої іноземної мови в умовах обмеженої сітки годин стоїть непросте завдання за максимально короткий період часу сформулювати елементарну основу для подальшого навчання професійно-орієнтованої німецької, при тому, що студенти приступають до вивчення другої іноземної мови зазвичай з нуля.

Отже, викладання німецької як другої іноземної мови в немовному ВНЗ має такі особливості:

- 1) навчання ведеться з нуля;
- 2) викладання німецької не ведеться з опорою на шкільну програму і ніяким чином не прив'язане до неї;
- 3) друга іноземна викладається з опорою не тільки на українську, але й на англійську мову;
- 4) навчання другої іноземної мови являє собою поглиблену лінгвістичну підготовку студентів, а не їх лінгвістичну освіту;
- 5) навчання здійснюється за більш короткий проміжок часу і є прискореним.

Тому особливе значення тут набуває планування процесу навчання. Викладачеві слід визначити, що саме повинні знати і вміти студенти після закінчення навчання. Виходячи з цього, потрібно продумати, яким змістом



повинен бути наповнений весь навчальний процес на різних його етапах: зміст текстів, вправ, різних видів роботи повинен відповідати тому середовищу діяльності, в якому опиняться студенти після закінчення ВНЗ. У навчальний процес не повинні включатися "випадкові" теми і завдання, все має ретельно відбиратися і працювати на головну мету. Методика планування навчання повинна бути спрямована на те, щоб мінімальний обсяг мовного матеріалу давав максимальну кількість правильно оформлених словосполучень, речень.

Починати роботу з розвитку мовних навичок краще з маленьких текстів, що складаються з коротких простих речень. Кожен наступний текст ввідно-фонетичного курсу слід будувати на основі попереднього, додаючи нові елементи мови, застосовуючи прийом інтерконтекстуальності (введення одного тексту в інший) [1,с.48].

Оскільки фонетика німецької мови не містить в собі особливих труднощів, доцільно стиснути вступний фонетичний курс і вже з перших занять після знайомства з правилами читання приступити до роботи з текстами і діалогами. Відпрацьовувати вимову слід паралельно роботі над формуванням лексико-граматичної бази студентів, розвиваючи вміння грамотно будувати речення, правильно висловлювати закінчену думку, не форсуючи цей процес.

Той факт, що студенти починають вивчати німецьку з нульового рівня не тільки ускладнює, але і по-своєму полегшує процес навчання, звільняє викладача від необхідності вирівнювання групи, постійного балансування в умовах різного рівня володіння іноземною мовою студентами. До того ж студенти, починаючи вивчати німецьку як другу іноземну, вже володіють в тій чи іншій мірі англійською, що дозволяє викладачеві використовувати їх фонові знання вже з першого заняття.

В цілому, вивчення німецької мови з нульового рівня в неможливому ВНЗ – благодатний ґрунт для впровадження комунікативного методу навчання. На відміну від традиційної (граматико-перекладної) методики, основною метою комунікативного методу є навчання не системі мови, а її застосуванню в реальному спілкуванні. Основним засобом навчання виступають не письмові тексти і граматичні вправи, а ситуації, що моделюють реальне спілкування[2]. Взагалі мінімізація теорії, як на рівні лексики, граматики, так і фонетики – одна з основних рис комунікативного навчання іноземної мови.

Навчання граматиці – один з найважливіших аспектів викладання німецької мови, оскільки повноцінна комунікація не може відбуватися за її відсутності. Але чи доцільно вивчати граматику у вправах і правилах, або краще студентам інтуїтивно засвоювати її в процесі комунікативної діяльності? На нашу думку, слід приділяти увагу комунікативній граматиці, яка вивчає не структуру мови, а розробляє закономірності використання існуючих граматичних конструкцій мови з метою комунікації. При вирішенні питання про відбір граматичного матеріалу необхідно, спираючись на всі специфічні особливості німецької мови, створити такий мінімум, який реально може бути засвоєний студентами і достатній для виконання комунікативних завдань у

продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності. В умовах обмеженої кількості годин, відведених у немовних ВНЗ на вивчення другої іноземної мови, завищення обсягу граматичного матеріалу негативно вплине на якість володіння мовою.

У роботі над граматиною доцільно застосувати імпліцитний підхід. На початковому етапі, коли досліджувані конструкції поки що елементарні, можливо, варто якомога рідше зупинятися на граматичних правилах. За рахунок цього стає можливим:

1) Прискорити вивчення мови на початковому етапі.

2) Підвищити мотивацію студентів.

3) Приділяти більше уваги так званій функціональній мові, тобто відпрацюванню фраз саме як окремих мовних одиниць, які необхідні в найбільш поширених мовних ситуаціях.

4) Вивчати якість граматичне явище не в повному обсязі. Наприклад, можна дати студентам тільки форми дієслів певної особи і займатися їх відпрацюванням, а в пізніше в міру необхідності додавати інші. При навчанні за граматино-перекладним методом це методично неприпустимо, оскільки якщо пояснювати правила по частинах і упереміш, у студента не будуть формуватися систематизовані знання.

Традиційно самостійна робота студентів займала значний обсяг у процесі оволодіння іноземною мовою. Підручники, словники, довідники, комп'ютерні та мультимедійні технічні засоби надають широкі можливості студентам самостійно опрацьовувати матеріал та удосконалювати знання з іноземної мови. Викладач повинен навчити студента правильно організувати самостійну роботу, користуватись різними джерелами інформації. Важливу роль в цьому процесі відіграє використання комп'ютерних технологій та мережі Інтернет, аудіо та відеоматеріалів, методу проектів тощо.

Одним з видів самостійної роботи студента є домашня робота. Враховуючи обмежений обсяг годин, виділених на другу іноземну мову в немовному ВНЗ, студентам доцільно давати досить велику кількість домашніх завдань, регулюючи при цьому типи вправ в аудиторії і вдома. Так, в аудиторії краще буде робити вправи, в яких задіяна оперативна пам'ять (зорова і слухова разом із здатністю відтворення). Для домашньої роботи більш доцільні вправи, що вимагають роботу довгострокової пам'яті (асоціативне запам'ятовування, асоціативне мислення) або тренування рецептивних навичок, запам'ятовування лексики тощо. У німецькій мові є багато тем, які на будь-якому рівні викликають певні труднощі у студентів: вживання та відмінювання артикля; відмінювання прикметників; утворення і вживання пасивного стану дієслів; утворення і вживання форм умовного способу; порядок слів у німецькому реченні, особливо у складнопідрядному. Вправи на закріплення цих тем за браком часу неможливо робити в аудиторії, тому студенти зазвичай отримують їх як домашнє завдання.

Незважаючи на всі суб'єктивні та об'єктивні труднощі при викладанні німецької мови як другої іноземної у немовному ВНЗ, хочемо зазначити, що

більшість студентів мають високий інтелектуальний та лінгвістичний потенціал щодо вивчення мови. У свою чергу, цей факт ми розглядаємо як важливий стимул до вдосконалення власних знань та мотивації у професійній діяльності.

### Список використаних джерел:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному вnz: Монографія. —К.:Інкос, 2005. —315с.
2. Кузнєцова О.М. Комунікативний метод викладання іноземних мов та особливості його застосування у немовних ВНЗ[Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ: Національний університет біоресурсів і природокористування України. – Режим доступу:[http://www.rusnauka.com/21\\_NNP\\_2010/Philologia/70613.doc.htm](http://www.rusnauka.com/21_NNP_2010/Philologia/70613.doc.htm)(дата звернення 29.04.2016) – Назва з екрана.

**Г.Л. Прокоф'єв**

*к. філол. н., завідувач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

### ІРОНІЯ І САРКАЗМ ЯК ВИДИ НАСМІШКИ

Комічна функція іронії є найбільш природно притаманною їй рисою. Міра висміювання може бути різною. Інколи іронічне кепкування асоціюється лише з осудом або вираженням презирства [5, с. 28]. На нашу думку, його комічний діапазон простягається від насмішки дружньої і добродушної до кепкування злого, гострого, саркастичного. У цьому сенсі можна говорити як про гумористичну іронію, так і про іронію сатиричну. Міра насмішки залежить від емоційної насиченості критики. Шкала іронічної критики не є дискретною, її можна представити як континуум, що охоплює значення, пов'язані як з позитивною, так і з негативною іронією.

Негативну іронічну насмішку відрізняє від прямого кепкування прихованість та імпліцитність вираження, позитивну іронічну насмішку – удавано-грубе кепкування – її поверхневий, некритичний характер. Іронічне кепкування має міру, але не може бути вимірним з абсолютною точністю, тому порядкове розташування на шкалі більш чи менш інтенсивних ступенів є лише приблизним: ми не можемо приписати міру інтервалу між ними:

*Таблиця 1.*

Позитивна іронічна насмішка	Негативна іронічна насмішка	
	Добра	Зла

Вдавано-груба	Жартівлива	Нейтральна (легка)	В'їдлива	Зневажлива	Насмішка-засудження
---------------	------------	--------------------	----------	------------	---------------------



Запропонована шкала відображає як якісні, так і кількісні характеристики іронічного кепкування. Ставлення мовця до об'єкта іронії варіюється від доброзичливого до ворожого. Просування за шкалою зліва направо супроводжується підвищенням інтенсивності критичного наміру, збільшенням дистанції, що встановлюється автором висловлення між собою і об'єктом критики.

Ступінь іронічної насмішки перш за все залежить від таких параметрів мовленнєвого акту, як тема, статусні і ролеві характеристики комунікантів, рівень їх міжособистісних стосунків. Його визначення може проводитися шляхом знаходження дієслова, що найточніше розкриває характер насмішки. Однак навіть виходячи з контекстуальних даних, інтерпретатор може визначити міру кепкування лише приблизно, оскільки в цьому процесі провідну роль відіграє його інтуїція. Результат цього оцінювання є завжди суб'єктивним, як, власне, і вибір опису здійснюваної комічної дії за допомогою дієслова-відповідника.

Удавано-груба насмішка – іронічне кепкування найнижчого ступеня. Її можна вважати критичною лише умовно, оскільки критика має суто поверхневий характер. Дистанція між автором і об'єктом іронії практично відсутня. Доброзичливе або жартівливе іронічне кепкування відрізняється низькою інтенсивністю критичного наміру і мінімальною дистанцією, встановленою автором іронії між собою і об'єктом критики. Нейтральна зона на шкалі іронічного кепкування відображає стереотипне уявлення про іронію, яке утворюють невисока міра інтенсивності критичного наміру і досить незначна дистанція між автором і об'єктом іронії. Ступені злого кепкування також розташовані на шкалі з деякою мірою умовності. Уїдлива і зневажлива іронія характеризуються саркастичним характером, а іронічна насмішка- засудження – сатиричним. Їй притаманні найвища міра інтенсивності комічної критики та найбільша дистанція між автором і об'єктом цієї критики.

З приводу розрізнення іронії і сарказму існують різні думки. Деякі автори вважають, що вони відмінні принципово, а механізм іронії не є механізмом сарказму, оскільки підтекст сарказму лише доповнює його текст, а текст не містить нічого, що принципово відрізняється від прихованого підтексту. Суть сарказму полягає в особливому співвідношенні двох планів – імпліцитного та висловленого. В іронії представлений лише другий план і повністю витримана алегорія, тоді як у сарказмі те, що мається на увазі, виступає поряд з висловленим і іносказання умисно послаблюється [2, с. 659- 660]. Саркастичне кепкування є відкритішим для інтерпретації, але відкритим не абсолютно, а відносно, що і відрізняє саркастичну оцінку від безапеляційного вироку.

У. Неш в якості прикладів для розмежування іронії і сарказму приводить два наступні висловлення: “Tommy is renowned for his labours” (іронія) та

“Tommy doesn't strain himself” (сарказм). Перефразування обох висловів є однаковим: “Tommy is lazy” [6, с. 152]. Отже, відмінність між іронією і сарказмом представляється як відмінність коду, за допомогою якого зашифроване глузливе відношення автора, – на відміну від іронічного, саркастичне значення не суперечить прямому значенню висловлення.

Відносно вищу міру відкритості глузливого характеру сарказму в порівнянні з іронією пов'язують не з відсутністю протиріччя між прямим і непрямим значеннями, а з тим, що сарказм є “конвенціоналізованою” формою іронії, яку неможливо не розшифрувати, тому що саркастичне значення є діаметрально протилежним прямому значенню висловлення. На думку Д. Хольдкрофта, цій формі притаманна властивість виражати як засудження, так і схвалення [4, с. 124]. З явищем сарказму у функції схвалення (за Д. Хольдкрофтом) збігається той підвид іронії, який ми назвали удаваною грубістю, або позитивною іронією. Якщо погодитись з трактуванням Д. Хольдкрофта, то слід визнати відносну відвертість комічного наміру єдиною релевантною рисою, що визначає відмінність сарказму від іронії.

Та все ж, враховуючи прагматичну однорідність іронії і сарказму, ми пристанемо на точку зору тих авторів, які вбачають основну відмінність між цими явищами в характері і ступені насмішки [1, с. 252; 3, с. 388]. Сарказм – вид іронії, що виражає уїдливу або/і зневажливу іронічні насмішки, які вирізняє висока емоційна напруженість; для зневажливого іронічного кепкування, на відміну від кепкування уїдливого, характерні вища інтенсивність критичного наміру і більша дистанція між автором і об'єктом іронії.

Як ми вже відзначили вище, характерною рисою шкали іронічної насмішки є її недискретність. Вона є континуумом, де постійно наростає або знижується ступінь та інтенсивність ознаки. Показник відвертості іронічного кепкування, як нам уявляється, не пов'язаний з параметрами дистанційованості між комунікантами і інтенсивності критичного наміру.

По один бік іронії лежить область невизначеності і двозначності, по інший – прямолінійність. Якщо автор переоцінить можливості адресата по розшифровці комічного смислу, то його глузливе, критичне відношення до об'єкта іронії / сарказму просто не буде сприйнятим. Тому для успішного поводження з засобами комічного в ситуації безпосереднього спілкування в рівній мірі необхідною є підготовленість обох комунікантів до створення, передачі та сприйняття непрямих значень.

### **Список використаних джерел:**

1. Квятковский А. П. Поэтический словарь / А. П. Квятковский. – М.: Сов. Энциклопедия, 1966. – 375 с.
2. Манн Ю. В. Сарказм / Ю. В. Манн // Краткая литературная энциклопедия: В 9-ти т. – М., 1971. – Т. 6. – С. 659-660.
3. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы / Л. И. Тимофеев. – 5-е изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1976. – 448 с.

4. Holdcroft D. Words and Deeds: Problems in the Theory of Speech Acts / D. Holdcroft. – Oxford: Clarendon Press, 1978. – 178 p.
5. Kaufer D. S. Foregrounding Norms and Ironic Communication / D. S. Kaufer, Ch. Neuwirth // Quarterly Journal of English. – 1982. – Vol. 68, No 1. – P. 28-36.
6. Nash W. The Language of Humour / W. Nash. – London: Longman, 1985. – 181 p.

**Ю. Л. Пучко**

*викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

## **СТАНОВЛЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ПРІЗВИЩ ЯК АНТРОПОНІМІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ**

Прізвище – частина повного імені людини. Найважливішою характеристикою прізвищ є їх здатність ідентифікації родової приналежності, що передається з покоління в покоління і вказує на спорідненість. Прізвища виникають як необхідність додаткової ідентифікації людини. Ще в давні часи, коли принцип однойменності був недоторканим, існувала традиція ідентифікації представників певного роду, як таких, що певним чином пов'язані між собою. Перехід до аналітичної форми найменування обумовлений соціально-економічними причинами: збільшенням кількості населення, розвитком капіталістичних відносин, становленням сімейного та майнового права тощо.

Становлення німецьких прізвищ як антропонімічної категорії – довготривалий процес. Надзвичайно важливим періодом розвитку німецької антропонімічної системи вважається XII століття. Цей період характеризується першими спробами створення прізвищ – представники дворянства починають додавати до власних імен назву місця проживання, найчастіше з прийменником *von* або суфіксом *-er*: *Dietrich von Bern*, *Heynrich von Pirne (Pirna, bei Dresden)*, *Nikel Babenberger (Bamberger)* [1, с. 28].

Використання прізвищ серед представників дворянства можна вважати, як соціально, так й ідеологічно маркованим явищем, що пов'язане з посиленням класового розшарування суспільства та прагненням дворянства підкреслити своє особливе становище в суспільстві.

Дослідження антропонімічної системи сучасної німецької мови дає змогу виділити та проаналізувати наступні джерела утворення прізвищ: особисті імена батьків; місце проживання, походження; професія, рід занять; позначення особливостей зовнішнього та внутрішнього вигляду. Розглянемо їх детальніше:

1. Патронімічні прізвища – тип прізвищ, що походять від особових імен. Існує велика кількість вище зазначених прізвищ. Їх виникнення і закріплення в

німецькому антропоніміконі можна прослідкувати в хронологічній послідовності:

- прізвища, що утворилися за допомогою суфікса *-sen*: *Petersen – Peters Sohn, Paulsen – Pauls Sohn*;

- прізвища, що утворилися від імені батька в називному відмінку: *Klaus Ulrich, Werner Reinhard, Klaus Thomas*;

- прізвища, що утворилися від імені батька в родовому відмінку: *Deiters (від Dietrich), Konen (від Konrad), Luden (від Ludwig), Wilms (від Wilhelm)* [3, с. 100];

- прізвища, що утворилися за допомогою суфікса *-er*: *Dietrich Valentiner, Hans Heinricher, Klaus Heinzer*;

- прізвища, що утворилися за допомогою суфіксів *-ling, -ing, -ding*: *Gerling, Gotting, Harting, Ruding*;

- прізвища, що утворилися за допомогою суфікса *-mann*: *Heinzmann, Petermann* [4].

Прізвища, утворені від жіночих імен (матронімічні прізвища) зустрічаються рідше. Найчастіше ці прізвища отримували діти, народжені поза шлюбом. Зазвичай вони утворювалися за допомогою префікса *ver-* та суфікса *-en*: *Verjutten (von Uta), Veraleken (von Aleke); Nickel Jutten (Nickel Sohnder Jutta)* [3, с. 98-100].

2. Прізвища за походженням та місцем проживання – традиція найменувати людину за походженням з'являється ще в XII столітті. Цей тип вважається одним з найперших типів аналітичної номінації особи. Зазвичай, вони утворювалися за допомогою прийменника *von*: *Heynrich von Kemnitz (Kempnitz, bei Dresden); Hermannus von Lyptzk (Leipzig)*.

У XIV столітті з'являється тенденція додавати суфікс *-er*: *Albrecht der Basiler (Basel), Heinrich der Wiener (Wien), Nikel Babenberger (Bamberg), Erhardus Pirner (Pirna), Lorentz Prager (Prag)* [3, с. 108].

Прізвища, що давалися людині за місцем проживання вважаються одним з найпоширеніших типів. Ці прізвища також утворювалися за допомогою прийменників *von, by, am, vor, in*. Наприклад: *Nickel by der Kerchen (Kirche), Pawel am Ende (am Endeder Gasse), Josephin derAue* [3, с. 112].

3. Прізвища за професією – прізвища, утворені від роду діяльності або професії, виникають на території Південної Німеччини, де спостерігається бурхливий розвиток міст та ремісництва. Широко поширеними прізвищами цього періоду є: *Bauer* (селянин), *Fischer* (рибалка), *Müller* (мельник), *Schmidt* (коваль), *Schneider* (крavecь), *Weber* (ткач). Цей тип прізвищ включає в себе не тільки назви професій, а й назви знарядь праці, напоїв, продуктів харчування, рослин, оскільки вони могли служити ознакою професії: *Gunther Mittag, Otto Hagel, Thomas Kornblume, Werner Butter* тощо.

Діалектні особливості різних регіонів Німеччини відображаються на фонетичному вигляді найпоширеніших прізвищ. У Південній Німеччині ми зустрічаємо фонетичний варіант – *Miller*, в Центральній Німеччині – *Moller*, У

Північній – *Müller*, на півночі частіше – *Smidt*, на півдні – *Schmidt*. Широке поширення має також прізвище *Mayer* (*Meier, Meyer, Maier*) [4].

Велика кількість професійних і станових позначення пізнього Середньовіччя, які збереглися у прізвищах до нашого часу, відображають різноманітні словотворчі можливості німецької мови.

В. Фляйшер виділяє такі способи утворення прізвищ за професією:

– позначення професій за допомогою артикля *der*: *Hannsder Encke, Hansder Hoffermeister*;

– за допомогою суфікса *-ing* (найбільш поширений спосіб на території північно-західної Німеччини): *Richtering, Vissering*;

– суфікс *-er* використовувався для позначення виду діяльності у прізвищах Верхньої Німеччини (*im Oberdeutschen*): *Küsterer, Pfistener*;

-широко використовувалися присвійні форми від назв професій: *Deckers, Schippers, Schneiders* [2, с. 114-115].

4. Прізвища, які позначали особливості зовнішнього вигляду – передумовою створення прізвищ, що позначали особливості зовнішності або фізичний стан людини, було прізвисько одного з членів родини (найчастіше батька), що розповсюджувалося на всіх представників роду. Серед прізвищ, що виникли на основі прізвиस्क (за критеріями зовнішнього вигляду), найпопулярнішими були складні прізвища з компонентами – *bart, bein, haar, haupt, kopf* у своєму складі: *Breithaupt, Flachshaar, Hardekopf, Krummbein, Rothbart*. Не менш популярними та поширеними були прізвища, утворені від прикметників : *Großer, Schwarzer, Weiser*.

В. Хельфріцш відзначає, що, починаючи з XII століття прізвища, утворені від назв тварин, відіграють важливу роль, оскільки вказують на фізичні і духовні якості носія імені (хода, манера говорити, характер тощо), наприклад: *Daniel Fuhs (füreinen Schlaun), Geier (füreinen Habgiriegen), Sperling (füreinen Kleinen)* [2, с. 127].

Отже, становлення німецьких прізвищ як антропонімічної категорії – довготривалий процес. Джерелами утворення прізвищ були: особисті імена батьків; місце проживання, походження; професія, рід занять; позначення особливостей зовнішнього та внутрішнього вигляду тощо.

На прикладі формування і розвитку німецької антропонімічної системи можна переконатися, що вона є підсистемою мови, зміна якої визначається взаємодією лінгвістичних і екстралінгвальних факторів (особливості історичного розвитку, характер соціальних відносин, ідеологічна ситуація, психологічні моменти). Лінгвістичні особливості системи мови стимулюють або гальмують зміни в етномовному середовищі, визначають закономірності функціонування антропонімів як специфічного розряду лексики мови.

### Список використаних джерел:

1. Буркова Т.А. Словообразовательные модели немецких прозвищных имен / Т. А. Буркова // Лингвометодические проблемы обучения иностранным языкам



в вузе. Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Уфа: БашГУ, 2012. – С. 26-28.

2. Bach A. Deutsche Namenkunde / A. Bach. – Heidelberg, 1952. – 231 S.

3. Fleischer W. Die deutschen Personennamen. Geschichte, Bildung und Bedeutung / W. Fleischer. – Berlin, 1961. – 287 S.

4. Namenlexikon [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.namenlexikon.blogspot.com>

**Г.С. Руда**

*аспірант кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*

## **ФОНОСТИЛІСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

Прогресивні зміни в сучасному суспільстві відбуваються у всіх сферах його життя та діяльності. Передусім йдеться про реформування системи вищої освіти України, що зумовлює оновлення змісту підготовки викладачів вищої школи, зокрема – учителів-філологів.

Модернізація вищої освіти України, усвідомлення необхідності принципово нової якості підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності висвітлено в низці нормативних документах України.

Першочерговим завданням завдань освітньої політики є її мовна компетентнісна зорієнтованість учасників навчального процесу, відтак оволодіння мовою має ґрунтуватися на компетентнісному підході, що передбачає формування умінь і навичок ефективно спілкуватися в різних сферах соціального життя, набуття студентами необхідних ключових, предметних компетентностей. Однією з них нині є комунікативна компетентність – досконалий розвиток їхніх умінь і навичок комунікативно виправдано послуговуватися мовними засобами всіх рівнів української мови, оволодіння семантичною та стилістичною компетенціями комунікантів, знаннями усіх складників ситуації спілкування. За такого підходу показником ефективності навчання студента-філолога є високий рівень сформованості його стилістичної компетентності як основи продукування стилів мови і мовлення, їх підстилів, жанрів та доцільного й вправного спілкування відповідно до комунікативної мети та обставин.

Нині навчання стилістики української мови характеризується посиленням наукового інтересу до функціонально-стилістичних особливостей звукового оформлення мовлення, що є предметом вивчення фоностилістики.

Наукові розвідки засвідчують різні підходи до тлумачення означеного терміна: мовознавча наука, основні завдання якої зводяться до дослідження фонетичних засобів, що використовуються носіями мови в цілях комунікації

залежно від ситуації та галузі спілкування [1, с.340], [5, с.131], [8, с.216]; розділ стилістики, в якому вивчається частота вживання фонем, словесних, фразових повторів у різних стилях, їх сполучуваність і співвідношення, процес вибору з низки акустично- артикулярних і лінгвістичних ознак, досліджених фонетикою, синтаксисом тих, що здатні створювати звуковий, словесно-фразовий ефекти, умотивовані змістом і образністю тексту [4, с.31], [7]; вивчає експресивні властивості звукової будови мови, засоби її милозвучності та явища поетичної фонетики з погляду можливостей створення додаткових стилістичних ефектів, зокрема, алітерацій, асонансів, звуконаслідування, звукопису, варіантів ритмомелодики в художньому стилі, а також з'ясування своєрідності фонематичного складу та ритмічних особливостей висловлення, дотримання законів милозвучності української мови в різних функціональних стилях, аналіз інтонації як одного із засобів вираження змісту мовлення [3], [2], [6].

Методикою визначено поняття фонетичної і стилістичної компетентності, проте вагоме наукове значення в професійному розвитку майбутніх учителів-філологів має фоностилістична компетентність, оволодіння якою дає змогу майбутньому фахівцеві вправно проектувати фонетичне тло будь-якого стилю мови і мовлення, їх підстилів, жанрів. Відтак, фоностилістична компетентність передбачає переосмислення ролі і змісту не лише звукового оформлення мовлення, а й роботу над створенням текстів різних функціональних стилів з урахуванням розвитку гіпертекстового електронного мовлення.

Для визначення сутності поняття фоностилістичної компетентності звернемося до категорії «компетентність», що в нашому розумінні трактуємо як практичне застосування знань, умінь, навичок, які забезпечують виконання певної діяльності з метою досягнення певного рівня розвитку особистості і виражаються в результаті навчання, представленому в одиницях його змісту.

На нашу думку, основними компонентами фоностилістичної компетентності майбутнього учителя-словесника є *система теоретичних фонетичних* (знання про звуки в акустичному, анатоמו-артикуляторному, лінгвістичному аспектах) і *фоностилістичних знань* (частота вживання фонем у різних стилях, їх сполучуваність і співвідношення; фоностилістичні засоби організації мовлення сегментного і суперсегментного (просодичного) рівнів); *фоностилістичні уміння та навички* (розрізнювання стилів, визначення основних їхніх ознак (характерні особливості на фонетичному рівні, такі, як інтонація, наголошеність/ненаголошеність голосних, наявність/відсутність стилістично маркованих фонетичних одиниць); послуговування тим іншим стилем під час продукування мовлення (уміти створювати звуковий ефект, звукообрази за допомогою фоностилістичних засобів); удосконалення стилю сказаного і написаного (стилістично доцільно замінювати, дотримуватися правил евфонії, усунування найпоширеніших помилок: небажаний збіг голосних/приголосних, випадковий звуковий повтор у використанні слів з однаковими закінченнями, повтор службових слів, недоречна рима і невиправдана ритмізація висловлювання); здійснення стилістичного аналізу текстів, уміння визначати функцію звука в мовленні (визначати й аналізувати

функції прикладів фонетичних, просодичних і фоностилестичних засобів, що використовуються носіями мови в конкретних комунікаційних цілях і ситуаціях спілкування, досліджувати засоби, за допомогою яких твориться звуковий фон тексту); *готовність майбутніх учителів-філологів до формування відповідних знань, умінь і навичок у студентів, спрямованих на розвиток високого мовно-мовленнєвого рівня культури особистості.*

Таким чином, у системі фахової підготовки майбутнього фахівця-словесника фоностилестична компетентність є важливим складником, зважаючи на спрямованість поглиблення лінгвістичних знань, оволодіння вміннями і навичками, що сприяє якісному виконанню освітніх і виховних цілей вербальними засобами професійного педагогічного мовлення, а також піднесення культури спілкування, якості освіти.

Отже, формування фоностилестичної компетентності передбачає не тільки засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, а й здатність і готовність студентів філологічних факультетів мобілізувати й реалізувати означені компоненти у сфері професійної діяльності.

### Список використаних джерел:

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Енциклопедія «Українська мова» : фоностилестика [Електронний ресурс]. – Київ, 2000. – Режим доступу <http://litopys.org.ua/ukrmova/um217.htm>
3. Загальна стилістика [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://helpiks.org/5-28853.html>.
4. Мацько Л.І. Стилестика української мови: [підручник] / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько; За ред. Л.І. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 462 с.
5. Лагута (Алешина) О.Н. Стилестика. Культура речи. Теория речевой коммуникации : учебный словарь терминов. Учебное пособие / [отв. ред. Н.А. Лукьянова]. – Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 2000. – Часть 2. – 147 с.
6. Предмет и задачи стилестики [Електронний ресурс] – Режим доступу [www.durov.com/study/shpory\\_po\\_stilistike-605.doc](http://www.durov.com/study/shpory_po_stilistike-605.doc).
7. Фоностилестика [Електронний ресурс] – Режим доступу <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
8. Штихно І.В. Фоностилестичний ресурс мови як засіб створення художності / І.В. Штихно // Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. – 2012. – Вип. 34. – С. 215-218.

**Т.А. Смоляна**  
*аспірант кафедри німецької філології та перекладу  
Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*

## **КОНЦЕПТ АВТОР ТА ЙОГО РОЛЬ У РЕАЛІЗАЦІЇ МАКСИМАМИ КАТЕГОРІЇ ПОЛІАПЕЛЯТИВНОСТІ**

Проблема автора, а саме його присутності/відсутності у тексті, є однією з найбільш дискусійних у тих напрямках, де об'єктом дослідження є текст.

М.Фуко у своїй праці «Що таке автор» стверджує, що ім'я автора виконує роль класифікатора творів, організує тексти навкруги себе, створюючи відповідне поле дискурсивності.

Німецькомовна максима (об'єкт нашого дослідження) – текст або висловлення, які містять узагальнену, глибоку, лаконічну думку певного автора (або народу), із встановленням правил поведінки, основних логічних або етичних принципів, котрими людина керується у своїх вчинках.

Німецькомовна максима, сфера буття котрої є релігійний дискурс, апелює до концепту АВТОР, оскільки апостоли (наратори), переказуючи життєвий шлях, філософію та настанови Христа, самі дотримуються точки зору свого Вчителя. У розділах Заповіту, діянь, Одкровенень та листів до різних народів, апостоли, називаючи норми поведінки, морально-етичні правила індивіда, апелюють до Господа, як беззаперечного авторитету, та цитують його настанови, і самі є авторами зазначених законів та правил.

Науковці дотримуються думки, що у творі автор «кодує» інформацію [1, с. 25], відображаючи свої уявлення на ті чи інші проблеми, обираючи відповідні стратегії та тактики, мовні та композиційні засоби, для того щоб адресант зміг «декодувати» запропоновану ним інформацію. Таким чином, читач моделює авторську свідомість та погляди, виходячи з прочитаного, робить відповідні висновки. Досліджуючи максими Нового Заповіту, де переважна більшість випадків – це максима з експліцитною настановою та вербалізацією цінності самого Ісуса, ми розуміємо його слова та правила як безпосереднє звертання до нас, сказане через апостолів. У притчі «Призвання Матвія» каже Христос : *«Geht aber hin und lernt, was das ist: „Ich will Barmherzigkeit und nicht Schlachtopfer“. Denn ich bin nicht gekommen, Gerechte zu rufen, sondern Sünder»*. Апостол експлікує пряму мову Христа та максиму, що там міститься, хоча ми не зустрічаємо в притчі жодної номінації фактичного автора, з цього слідує висновок, що це Євангеліє від Матвія, тож саме цей апостол є безпосереднім автором.

Сприйняття особистості автора через форми втілення у тексті (у нашому випадку пряма номінація автора, номінація завдяки займенникам або алюзії) є двоспрямованим процесом, це взаємодія автора та читача.

*(1) Petrus aber und Johannes antworteten und sprachen zu ihnen: Ob es vor Gott recht ist, auf euch mehr zu hören als auf Gott, urteilt ihr! (Das Neue Testament, Apostelgeschichte 4:19)*

Приклад ілюструє пряму номінацію апостолів, авторів максими, котрі апелюють до авторитету Христа, котрого ми повинні слухати більш, ніж людей.

(2) *Darum wacht und denkt daran, dass ich drei Jahre lang Tag und Nacht nicht aufgehört habe, einen jeden unter Tränen zu ermahnen.* (Das Neue Testament, Apostelgeschichte 21:31)

Апостол Павел ставить себе у приклад (використання особового займенника **ich**), закликаючи людей діяти та пам'ятати, як він сам три роки безупинно вчив їх.

*Ich habe euch in allen gezeigt, dass man so arbeitend sich der Schwachen annehmen und an die Worte des Herrn Jesus denken müsse, der selbst gesagt hat: Geben ist seliger als Nehmen.* (Das Neue Testament, Apostelgeschichte 21:35)

(Abschiedsworte des Paulus an die Ältesten von Ephesus)

Вказівка на автора <ich> у посланні Павла до єфесян вербалізує ставлення самого Павла до віри та Бога, як він сам своїм прикладом показує необхідність підтримувати слабких та пам'ятати слова Господа. Концепт АВТОР репрезентується завдяки займеннику та індивідуально-авторським номінаціям власного прикладу.

(3) *Er aber antwortete und sprach zu ihnen: Wenn es Abend geworden ist, so sagt ihr: heiteres Wetter, denn der Himmel ist feuerrot; und frühmorgens: Heute stürmisches Wetter, denn der Himmel ist feuerrot und trübe. Das Aussehen des Himmels wisst ihr zwar zu beurteilen, aber die Zeichen der Zeiten könnt ihr nicht beurteilen. Ein böses und ehebrechliches Geschlecht verlangt nach einem Zeichen, und kein Zeichen wird ihm geben **als nur das Zeichen Jonas.***

Приклад 3 ілюструє алюзію.

(4) *Denn **der Herr** selbst wird beim Befehlsruf, bei der Stimme eines Erzengels und bei „dem Schall“ des Posaune Gottes herabkommen vom Himmel, und die Toten in Christus werden zuerst auferstehen; danach werden wir, die Lebenden, die übrigbleiben, **zugleich mit ihnen entrückt werden in Wolken dem Herrn entgegen in die Luft**; und so werden wir allezeit beim Herrn sein. So ermuntert nun einander mit diesen Worten.* (Das Neue Testament, 1. Thessalonicher 5:16-18)

Лексема < der Herr > у наведеному прикладі є трансномінацією, за визначенням Е.В. Розен, де під терміном ми розуміємо нові позначення предметів або явищ, за якими уже закріплені відповідні номінації [2, с.78]. Так, <Gott, Jesus Christi, der Vater > евфемістично перейменований < der Herr >, базуючись на могутності та безмежних можливостях Господа.

Наступний приклад ілюструє непряму номінацію Бога, парафразу.

(5) *Und es geschah eine Stimme aus der Wolke, die sagte: Dieser ist mein auserwählter Sohn, ihn hört!* (Das Neue Testament, Lukas 9:35)

У Новому Заповіті можна зустріти метонімічну номінацію автора, котра не є такою розповсюдженою як займенникова або номінальна. Приклад апеляції концепту АВТОР <eine Stimme aus der Wolke> є синекдохною-номінацією Бога, котрий говорить апостолу Петру, що Христос є його сином. Тож Новий Заповіт репрезентує нам як слова Бога-сина (Ісуса), так і слова Бога-батька.

Максима може мати у складі пряму номінацію автора, трансномінацією, або займенниковою номінацією, (у цьому випадку автор може бути відразу зрозумілим, або ми здогадаємося про нього з контекстуальних характеристик), зустрічаються випадки, де вербалізується метонімічна його номінація. Розрізняємо фактичного та фіктивного автора у максимах Нового Заповіту.

Німецькомовна максима, котра експлікує основні морально-етичні принципи людини та її норми стану і поведінки, вживаючись у релігійному дискурсі, апелює до концепту АВТОР, який представлений у Новому Заповіті.

### **Список використаних джерел:**

1. Андросова Ф.С. Формы авторського присутствия в художественном произведении / Ф.С. Андросова // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 6 (48) в 2-х ч. Ч. II. Тамбов, 2015. – С 24-26.
2. Розен. Е.В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке: книга для учителя / Е. В. Розен. – Москва : Просвещение, 1991. – 189 с.

**М. М. Сокол**

*аспірант*

*кафедри української філології*

*Хмельницького національного університету*

### **КОНЦЕПТ «МІСТО» ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ СТУДІЙ**

У науковому дискурсі початку ХХІ століття активно досліджується концепт. У лінгвістику термін «концепт» прийшов з логіки, де він визначається як синонім номена «поняття». Термін «концепт» бере початок від латинського *conceptus*, що в перекладі означає «поняття, думка». Лінгвістичний енциклопедичний словник містить таке визначення терміна «концепт»: «поняття (концепт) – явище того ж порядку, що і значення слова, але розглядається в іншій системі зв'язків; значення – в системі мови, поняття – в системі логічних відношень та форм, що досліджуються як в мовознавстві, так і в логіці» [4, с. 384]. С. Воркачев розглядає концепт із різних поглядів: концепт – це і те, за допомогою чого людина пізнає світ; він заснований як на досвіді, так і на енциклопедичній інформації, якась середня, вироблена в процесі пізнання, єдино правильна квінтесенція значення слова [1, с. 236].

Метою нашої розвідки є дослідження концепту «місто» як об'єкта лінгвістичних студій.

Проблемами вивчення концепту «місто» займаються такі науковці: І. Шпак, О. Даниліна, Г. Саган, О. Пресіч, В. Доній, І. Шепеленко, О. Шевчук та ін.

О. Даниліна у статті «Концепт «місто» в прозових текстах Сергія Жадана»

акцентує увагу на творах «Anarchy in theUKR» та «Депеш Мод», де концепт «місто» є одним ізпровідних. Реалізований він на рівні топосів не лише рідного авторові Харкова, але й інших міст, розташованих на сході й півдні країни, – університетів, готелів, держпромів, пам'ятників Шевченкові й Леніну, вокзалів, заводів, які підкреслюють виразний антитоталітарний пафос[2, с. 347].

І. Шпаку праці «Репрезентація концепту «місто» та лейтмотиви роману Карлоса РуїсаСафона «Гра ангела» аналізує концепт «місто», який відтворюється, на думку науковця, за допомогою належної атмосфери та таких сем, як «собор», «вулиця», «базар», «кладовище», «бібліотека» тощо. Автор зазначає, що дослідження особливостей міського тексту неможливо без розуміння сутності концепту «місто», який усвідомлюється і пояснюється людьми через стереотипність сприйняття різних міст, що належать до власне матеріального світу. Міста можуть сприйматися як позитивно, так і негативно. Звідси випливає, що в усвідомленні і осмисленні концепту «місто» різними соціальними групами, верствами та індивідами має значення вироблення певного, зафіксованого в культурі уявлення про місто як зосередження «добрих» чи «злих» сил[9, с. 257].

Г. Саган у роботі «Міський простір як тло епохи у романі В. Домонтовича «Доктор Серафікус» визначає, що в основі міського простору роману знаходиться навколишнє середовище людини кризової доби 20-х років ХХ ст., яка перебуває у стані зовнішньої і внутрішньої дисгармонії. Місто у романі, які і його мешканці, стає феноменом інтелектуального мислення В. Домонтовича[6, с. 118].

У статті «Концепт «місто» й бінарна опозиція «місто / село» в українсько-канадській прозі першої «хвилі» імміграції» О. Пресіч проаналізувала твори письменників українсько-канадської прози першої «хвилі» імміграції в інтерпретації концепту «місто». Саме місто для переселенців, які приїхали із села, здається негативним, сповненим шахраїв, злодюг. Людина відчуває себе відірваною від свого коріння, втрачає саму себе. Але із часом концепт «місто» змінює негативні риси. Переселенці бачать для себе позитивні якості міста, вони відкривають нові змоги для самореалізації, такі як освіта, культура і, звичайно ж, робота, що не вимагає великих затрат сил. Отже, місто поступово завойовує прихильність людей [5, с. 97].

В. Доній у розвідці «Місто як текст: соціокультурний та літературознавчий аспекти аналізу» розглядає місто з соціологічного, культурологічного, літературознавчого ракурсів. Місто – це комплекс явищ, конкретне історичне утворення зі складною соціальною структурою, своєрідний топос, що характеризується комплексом символів та міфологічних уявлень. Концепт «місто» репрезентовано як принципово нове, семіотично насичене середовище людського буття, відображено взаємовплив та взаємодію міста з людиною [3].

І. Шепеленко у студії «Зміни структури сучасного простору міста як результат стратифікаційних трансформацій» аналізує основні соціологічні підходи до структурування міського простору. З економічного погляду певні

райони являють собою бізнес-ресурс, який в значною мірою залежить від стану ринку нерухомості в місті, від ринкових коливань попиту та пропозицій на різні вид житла. В емпіричному дослідженні досить важко визначити та систематизувати міста та окремі райони за конкретними критеріями, бо просторове середовище міста має різнобічний характер. Міське середовище характеризується соціально-функціональною динамікою: одні соціальні функції з'являються, інші – зникають [8, с. 103].

О. Шевчук у статті «Особливості дослідження структурної організації концепту «населений пункт» у сучасній англійській, українській та російській мовах» визначає, що в англійській мові концепт «населений пункт» має опозиції: *town, city, village*. Лексема *city* має ознаки: *city is a large town, in particular*. Слова *city* пояснюється лексемою *town* – «тип поселення», «тип управління» та «релігійний центр». Лексема *town* виділяє ознаки: *town is a settlement larger than a village and generally smaller than a city*. Дефініція «поселення», сема «розмір», сема «наявність меж» та сему «вид управління». У російській мові концепт «населений пункт» має опозиції: *город, село*. Лексема *город* має ознаки: *город – это крупный населенный пункт, административный, торговый и культурный центр*. Архісема «поселення», сема «розмір», сема «значущість», сему «управління». В українській мові концепт «населений пункт» має опозиції: *місто, село*. Лексема *місто* має ознаки: *місто – це великий населений пункт; адміністративний, промисловий, торговий і культурний центр*. Архісема «поселення», сема «розмір», сема «значущість». Отже, у статті мовознавець розглянув концепт «населений пункт» у англійській, українській та російській мовах, визначив лексеми, що його представляють, виділив змістові ознаки, архісеми [7, с. 230].

Отже, концепт «місто» – складне багатопланове утворення зі своїми типологічними рисами, яке стало предметом вивчення різних галузей наук. Місто – це великий населений пункт, адміністративний, промисловий, торговий та культурний центр, який репрезентує насичене середовище людського буття, що знаходить відображення у літературознавчих, мовознавчих, соціокультурологічних дослідженнях.

### Список використаних джерел:

1. Воркачев С. Счастье как лингвокультурный концепт [Текст] / С. Воркачев. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. – 236 с.
2. Данилова О. Концепт «місто» в прозових текстах Сергія Жадана / О. Даниліна // Актуальні проблеми слов'янської філології. Сер. : лінгвістика та літературознавство : міжвуз. зб. наук. ст. / відп. ред. В. А. Зарва. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – Вип. XXIII. – Ч. I. – С. 347 – 354.
3. Доній В. «Місто як текст»: соціокультурний та літературознавчий аспекти аналізу / В. Доній. // Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdu/Fil/2010\\_6/2.htm](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/Fil/2010_6/2.htm).
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. :



Сов.энциклопедия, 1990. – 683 с.

5. Пресіч О. Концепт «місто» й бінарна опозиція «місто / село» в українсько-канадській прозі першої «хвилі» імміграції/ О. Пресіч // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Філологія. Літературознавство. – К., 2012. – Т. 193, Вип. 181. – С. 97 – 100.
6. Саган Г. Міський простір як тло епохи у романі В. Домонтовича «Доктор Серафікус»/ Г. Саган // Літературний процес: методологія, імена, тенденції. Філологічні науки. - 2015. – № 5. – С. 118 – 120.
7. Шевчук О. Особливості дослідження структурної організації концепту «населений пункт» / О. Шевчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2010. Вип. 50. – С. 230 – 233
8. Шепеленко І. Зміни структури сучасного простору міста як результат стратифікаційних трансформацій/ І. Шепеленко // Сучасне суспільство. – 2012. – Вип. 1. - С. 103 – 109.
9. Шпак І. Репрезентація концепту «місто» та лейтмотиви роману Карлоса РуїсаСафона «Гра ангела» / І. Шпак // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць. – К. : Університет «Україна», 2014. – Вип. 30. – 322 с

**О.Л. Тамаркіна**

*к.пед. наук, доцент кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університета*

## **ЗАСТОСУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

За останні роки з'явилась значна кількість педагогічних технологій, методів, засобів, спрямованих на реалізацію гуманістичної парадигми освіти. Головна мета і призначення освіти в сучасній гуманітарній парадигмі полягає в усвідомленні людини у світі, оволодінні способами взаємодії з ним. Гуманістична освітня модель передбачає орієнтацію викладача на діалоговий підхід, на широке використання численних діалогових технологій. Вони сприяють становленню відносин нового типу в системі «викладач – студент», «студент – студент» з акцентом на суб'єктну взаємодію співробітництво, партнерство в діалозі.

Останнім часом поняття діалогу стало набувати все більш широких концептуальних рамок.

Діалог – це первинна і найбільш фундаментальна форма в генезисі міжособистісного спілкування, у процесі якого людина вступає в безпосередній контакт з іншими людьми, обмінюються з ними судженнями з того чи іншого питання, прагне з'ясувати те, що їй незрозуміло, підтверджує чи відкидає свою

точку зору. Діалогічне спілкування не скуте жорстокою логічною послідовністю і навіть стандартними правилами граматики. У діалозі головне – заклик до співучасті, до взаєморозуміння, до спільного пошуку рішень. Діалог – це обговорення в невеликій групі учасників досить суперечливих і навіть спірних проблем. Це – обмін індивідуальними точками зору з приводу проблеми, що розглядається, у результаті якого утворюється єдине смислове поле, яке дозволяє зрозуміти і саму проблему, і один одного.

Сутність ділового навчання полягає в тому, що навчальний процес організується таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими до процесу пізнання, де вони можуть обмінюватися думками, ідеями в умовах емоційного комфорту і творчої атмосфери на занятті.

Все це дозволяє не лише отримати нові знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, а також сприяє розвитку кооперації і співробітництва в процесі навчання.

Результатом такої навчальної діяльності є перш за все удосконалення, розвиток студента, набуття ним нових здібностей, тобто це діяльність із самовдосконалення.

В основі навчального діалогу лежить організація цілеспрямованого спілкування між студентами чи між студентами та викладачами. Особливості ділового навчання є те, що в його рамки добре вписуються елементи проблемно-пошукової діяльності.

Для діалогових технологій навчання характерні:

- формування точки зору суб'єкту на основі відтворення в ній інакших моделей розуміння проблеми іншими суб'єктами;
- форма спілкування суб'єктів, у якій голос кожного учасника, який виражає власні думки і судження, є почутим, відкритим і необхідним для всіх;
- пошук істини, яка не народжується і не знаходиться в свідомості окремого учасника, вона народжується між суб'єктами, які спільно шукають істину в процесі їх «діалогічного спілкування»;
- варіативність людського мислення;
- альтернативність, оскільки учасники враховують не лише логіку власних думок, а й логіку можливих варіантів, іноді протилежних.

У практиці навчання склалися найрізноманітніші форми групової діалогової роботи студентів, а саме:

- групової дискусії – обговорення, диспути з досліджуваних проблем з метою аналізу проблемної ситуації;
- мозковий штурм, з метою розробки проектів рішень;
- тренінгові форми – мікронавчання, психотренінг, тощо;
- рольові ігри – ділові, організаційно-діяльнісні (інноваційні, комунікативні) з метою відтворення процесу спільних рішень.

Діалогові технології цінні тим, що:

1. створюють атмосферу невимушеного обговорення навчальних, наукових, педагогічних проблем;

2. знімають з людини ряд бар'єрів – страх помилитися, не знати, виглядати смішним, некомпетентним, тощо;
3. дозволяють імпровізувати, виходити за рамки звичних способів, дій та мислення, випробувати себе в різних амплуа;
4. невдачі, промахи, погрішності не тягнуть за собою серйозних наслідків;
5. сприяють розкриттю творчих можливостей людини, дозволяють побачити себе та інших у більш широкому масштабі;
6. активізують і розширюють науковий світогляд учасників;
7. сприяють виробленню власного стилю діяльності майбутніх фахівців;
8. формують різноманітні вміння, що будуть необхідними в роботі майбутніх фахівців: правильно дискутувати, відчувати повагу опонента, брати інтерв'ю, проводити соціологічні опитування, зіставляти результати досліджень і робити висновки.

Активне використання діалогових технологій навчання потребує:

- підготовленості викладача і студентів до діалогового навчання;
- створення мотивації і наявності інтересу до обговорюваної проблеми;
- наявності змістовно-спрямованої самоорганізації учасників діалогу для поглибленого і різнобічного створення;
- такту і демократичного характеру поведінки викладача як організатора діалогу; створення комфортного середовища для самоорганізації особистості.

Як висновок, треба сказати, що технологію діалогового навчання треба розглядати як технологію, яка базується на особистісно орієнтованому підході, оскільки вона спонукає до самопізнання, до самовираження кожного студента.

### **Список використаних джерел:**

1. Амеліна С.М. Діалогічні методи навчання в аграрному ВНЗ [електронний ресурс] / С.М. Амеліна // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2011. – Вип. 159 (ч. 1). – Режим доступу:[http://esteticamente.ru/portal/soc\\_gum/nvnau\\_ppf/2011\\_159\\_1/zmist.html](http://esteticamente.ru/portal/soc_gum/nvnau_ppf/2011_159_1/zmist.html)
2. Скалкін В.Л. Навчання діалогічного мовлення. Київ, 2004р., С. 38.
3. Curry Dean. More dialogs for Everyday Use. Washington, D.C.-1997

**О.Б. Ткаченко**

*к. пед. н, доцент кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету*

## **ПРОБЛЕМА КОМУНІКАТИВНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СУМСЬКОМУ НАУ**

Міжнародні стандарти вимагають від спеціаліста будь-якої галузі

високого рівня володіння іноземною мовою для ефективного професійного спілкування та здобуття нових знань, бо фахівці мають бути готовими до інтенсивної професійної, науково-дослідницької діяльності та самоосвіти. У зв'язку з цим, істотно змінюються вимоги до володіння англійською мовою, першорядного значення набувають практичні навички, що передбачають знання мови в її усній чи писемній формі.

Практична мета передбачає опанування студентами мовленнєвими вміннями на рівні, достатньому для іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі у типових ситуаціях. Оволодіння іноземною мовою передбачає формування певного рівня комунікативної компетенції. Студенти мають оволодіти мовленням у межах того мовного матеріалу, що вивчається у вищому навчальному закладі.

Саме тому сьогодні проблема комунікативності у США є дуже актуальною та значущою для процесу навчання іноземним мовам, адже має на меті не лише навчити майбутнього аграрія вільному володінню іноземною мовою, але й продемонструвати свою унікальність як творця певних комунікативних ситуацій.

Зазвичай, починають навчати говорінню з основ, тобто із становлення вимовних навиків, формування лексичних і граматичних навичок, навичок аудіювання. Для того, щоб мова була мовою по суті, а не тільки формою, по-перше, необхідно пам'ятати про те, що в основі породження і стимулювання мови лежить мотив, тобто намір брати участь у спілкуванні.

Так, у психології пропонується диференціювати види спілкування залежно від різноманітних його характеристик і особливостей: міжособистісне, міжгрупове, міжсоціумне, спілкування між особистістю та групою – за кількістю учасників; вербальне та невербальне – за способом спілкування; офіційне та неофіційне – за умовами спілкування; настановче та інформаційне – за завданнями; контактне та дистантне – за позицією комунікантів.

Ми вважаємо, що у процесі формування комунікативної компетенції студентів-аграріїв на заняттях з іноземної мови слід орієнтуватися передусім на міжособистісне, міжгрупове вербальне спілкування – найефективніші види взаємодії людей. Саме міжособистісне спілкування є однією з форм задоволення комунікативних потреб людини, сприяє самовираженню особистості, повному взаєморозумінню співрозмовників і, врешті-решт, швидкому отриманню необхідної інформації.

По-друге, для того щоб розвивати усне мовлення майбутніх аграріїв, необхідно створювати певні умови: знання теми, володіння відповідним мовним матеріалом, розуміння ситуації тощо. Не варто забувати й про те, що при навчанні говорінню дуже важливо враховувати й співвідношення його найважливіших форм: монологу, діалогу та полілогу [1-3].

Погоджуємось, що ні читання відповідних текстів, ні їх переказування, ні навіть викладання різних тем в аудиторії не є дійсною мовленнєвою діяльністю, яка сприяє адекватному володінню іноземною мовою. Зокрема, хибність «тематичного» підходу відчувають деякі викладачі – фахівці іноземної мови, які

намагаються його модифікувати, надати темам творчого характеру, перетворюючи їх на реферати, доповіді тощо, які обирають і опрацьовують самі студенти. Це, звичайно, певний крок уперед, але йдеться про те, що все ж варто перейти на комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні мови. Бо теми, по суті, фактично підмінили собою мовленнєву діяльність. Викладачам потрібно навчати й навчитися висловлювати власну думку іншомовними засобами в процесі формування мовленнєвої діяльності[4].

Існує ще й інший бік проблеми, не менш важливий, ніж перший. Це проблема організації навчання, до якої належать умови навчання, місце, кількість часу, відведеного на навчання, навантаження педагогів, студентів, Головним тут є те, що досягнення певного рівня володіння мовою повинно чітко узгоджуватися з умовами навчання (години, планування, навантаження тощо).

Отже, реалізація іншомовного усного чи писемного спілкування є необмеженою з точки зору різноманітності та складності лексики граматичного оформлення, тематики та ситуацій спілкування. Майбутні аграрії повинні засвоїти програмовий мовний матеріал як засіб оформлення або розуміння висловлювань у процесі спілкування на рівні, передбаченому навчальною програмою. Для цього їм необхідно зрозуміти і засвоїти комунікативні функції засобів спілкування для їх коректного вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях, уміти самостійно відбирати оптимальні мовні й мовленнєві засоби для реалізації комунікативного наміру. У навчанні всі цілі реалізуються в комплексі. А їх досягнення можливе за умови взаємопов'язаного навчання мови і вивчення культури народу – носія мови, а також активної комунікативно-пізнавальної діяльності як суб'єкта навчання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Brown H. Principles of Language Learning and Teaching. – Prentice Hall, 1987. – 285 p.
2. Brumfit Ch. Communicative Methodology in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990. – 166 p.
3. Palmer K. The Oral Method of Teaching Languages. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1943. – 87 p.
4. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.

**В.В. Токмань**

*викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету*

**АКТИВІЗАЦІЯ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З**

## ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ РОЛЬОВОЇ ГРИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Особливість іноземної мови як предмета полягає в тому, що навчальна діяльність має на увазі іншомовну мовленнєву діяльність, тобто діяльність спілкування, в процесі якої формуються, крім знань, іншомовні мовленнєві вміння.

Пізнавальні мотиви учнів, що містяться в самій навчальній діяльності, надають цій діяльності особистісний сенс. Джерелом пізнавальних мотивів є усвідомлена пізнавальна потреба учнів. Реальні потреби хто вивчає іноземну мову пов'язані з бажанням спілкуватися цією мовою, висловлювати свою думку, користуватися мовою усно і письмово, володіти ним. Останнє призводить до необхідності продуманого добору засобів і прийомів навчання іншомовної мовленнєвої діяльності для підтримки мотивації. У зв'язку з цим використання ігрових прийомів навчання іншомовного спілкування набуває особливої значущості.

Проблема використання ігрових технологій в організації навчальних занять у дидактиці висвітлена недостатньо і часто носить декларативний характер. Між тим, залучення гри як прийому навчання є дієвий інструмент управління навчальною діяльністю (діяльністю з оволодіння іншомовним спілкуванням), що активізує розумову діяльність учнів, дозволяє зробити навчальний процес захоплюючим і цікавим.

У психологічній концепції гра визначається як діяльність, предмет і мотив якої лежать у самому процесі її здійснення.

З розкриття поняття гри педагогами, психологами різних шкіл можна виділити ряд загальних положень:

1. Гра виступає самостійним видом розвиваючої діяльності дітей різного віку.
2. Гра дітей є саме вільна форма їх діяльності, яка усвідомлюється, вивчається навколишній світ, відкривається широкий простір для особистої творчості, активності самопізнання, самовираження.
3. Гра - перша сходинка діяльності дитини, початкова школа його поведінки, нормативна і рівноправна діяльність молодших школярів, підлітків, юнацтва, змінюють свої цілі в міру дорослішання учнів.
4. Гра є практика розвитку. Діти грають, тому що розвиваються, і розвиваються, тому що грають.
5. Гра - свобода саморозкриття, саморозвитку з опорою на підсвідомість, розум і творчість.
6. Гра - головна сфера спілкування дітей; в ній вирішуються проблеми міжособистісних відносин, здобувається досвід взаємин людей.

Гра дає навчаються можливість не тільки виразити себе, діяти, а й можливість переживати і співпереживати.

Гра забезпечує емоційний вплив на учнів, активізує резервні можливості особистості. Вона полегшує оволодіння знаннями, навичками і вміннями, сприяє їх актуалізації. Навчальна гра-вправа допомагає активізувати, закріпити,

проконтролювати і скоригувати знання, навички та вміння, створює навчальну і педагогічну наочність у вивченні конкретного матеріалу. Вона створює умови для активної розумової діяльності її учасників. Гра-завдання, що містить навчальну завдання, стимулює інтелектуальну діяльність учнів, вчить прогнозувати, досліджувати і перевіряти правильність прийнятих рішень або гіпотез. Вона є свого роду індикатором успіху учнів в оволодінні навчальною дисципліною, являючи собою одну з форм і засобів звіту, контролю і самоконтролю учнів. Навчальна гра виховує культуру спілкування і формує вміння працювати в колективі і з колективом. Все це визначає функції навчальної гри як засобу психологічного, соціально-психологічного та педагогічного впливу на особистість.

Завдяки грі зростає потреба у творчій діяльності, в пошуку можливих шляхів і засобів актуалізації накопичених знань, навичок і вмінь. Гра народжує непримиренність до шаблонів і стереотипів. Вона розвиває пам'ять і увагу, впливає на розвиток емоційно-вольової сторони особистості, вчить управляти своїми емоціями, організовувати свою діяльність. Гра здатна змінити ставлення учнів до того чи іншого явища, факту, проблеми.

Соціально-психологічний вплив гри виявляє себе в подоланні страху говоріння (спілкування) іноземною (і рідною) мові і в формуванні культури спілкування, зокрема культури ведення діалогу. Гра породжує інтерес до країни досліджуваної мови, до читання зарубіжної преси. Вона формує здатність приймати самостійні рішення, оцінювати свої дії і дії інших, спонукає актуалізувати свої знання.

Гра орієнтована на групову активність, що цілком відповідає запитам сучасної методики. Вона також легко трансформується в різні форми індивідуальної активності, даючи можливість кожному студенту спробувати себе в тій чи іншій ролі і проявити індивідуальні здібності.

Комунікативна природа гри також надає можливості для розвитку комунікативних навичок. Необхідність коментувати свої і чужі дії, взаємодіяти в межах групи, заперечувати, погоджуватися, висловлювати свою думку служить базою для розвитку мовленнєвих умінь і стратегій спілкування, що необхідно для ініціації та підтримки міжкультурного діалогу.

Ефект гри заснований на такому механізмі пам'яті як мимовільне запам'ятовування. У грі учні (дорослі і діти) запам'ятовують несвідомо те, що не прагнули запам'ятати. У цьому сенсі можна говорити про залежність запам'ятовування від діяльності, в ході якої вона відбувається. Гра є тією самою діяльністю, яка створює емоційно стимулюючу зацікавленість і сприяє мимовільному запам'ятовуванню.

Дидактична гра, яка використовується в навчанні, являє собою ситуацію, що моделює реальність з метою навчання.

Навчальна гра виховує культуру спілкування і формує вміння працювати в колективі і з колективом. Все це визначає функції навчальної гри як засобу психологічного, соціально-психологічного та педагогічного впливу на особистість. Психологічний вплив гри проявляється в інтелектуальному

зростанні учнів. Педагогічно і психологічно продумане використання її на занятті забезпечує розвиток потреби в розумовій діяльності.

Застосування гри сприяє комунікативно-діяльній характеру навчання, психологічної спрямованості уроків на розвиток речемислительної діяльності учнів засобами мови, що вивчається, оптимізації інтелектуальної активності учнів у навчальному процесі, комплексності навчання, інтенсифікації його і розвитку групових форм роботи. Очевидно, що формування мовних навичок та умінь має йти в умовах, максимально наближених до тих, які можуть зустрітися при природній комунікації, а сам процес навчання повинен будуватися на вирішенні системи комунікативних завдань за допомогою мовного матеріалу. Засобом педагогічного управління навчальною діяльністю є комунікативні завдання, за допомогою яких викладач запрошує та залучає учнів у творчу діяльність.

#### **Список використаних джерел:**

1. Анікеева М. П. Виховання грою / Н. П. Анікеева - М.: Просвещение, 1987. - 144 с.
2. Бім І. Л. Методика навчання іноземних мов як наука і проблеми шкільного підручника / І. Л. Бім. - М.: Російська мова, 1977. - 256 с.
3. Богомолова М. М. ситуаційно-рольова гра як активний метод соціально-психологічної підготовки / Н. Н. Богомолова // Теоретичні та методологічні проблеми соціальної психології. - М.: Изд-во Моск. Ун-ту. - 1977. - С. 192-193.
4. Гаврилова О. В. Рольова гра у навчанні іноземних мов / О. В. Гаврилова // English, 2008. - № 1. - Р. 7-8.
5. Гальскова Н. Д., Гез, Н. І. Теорія навчання іноземних мов. Лінгводидактика і методика / Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез - М.: Видавничий центр «Академія», 2005. - 336 с.
6. Деркач А. А., Щербак, С.Ф. Педагогічна евристика. Мистецтво оволодіння іноземною мовою. / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак - М:Педагогіка, 1991, 224 с.
7. Діанова Є. М. Рольова гра у навчанні іноземної мови (огляд зарубіжної методичної літератури) / Є. М. Діанова // Іноземна мова в школі, 1998. - № 3. - С. 90-93.
8. Жукова І. В. Дидактичні ігри на уроках англійської мови / І. В. Жукова // Перше вересня. Англійська мова, 2006. - № 7. - С. 40.

**М. М. Торчинський**

*доктор філологічних наук, професор,  
завідувач кафедри української філології  
Хмельницького національного університету*

## **ДЕРИВАЦІЙНА СТРУКТУРА ВЛАСНИХ НАЗВ ОПЕР**

Із-поміж власних назв нематеріальних об'єктів вітчизняними ономастами



активно аналізуються лише пропріальні одиниці, засвідчені в художніх творах, і частково – номінації часових відрізків та найменування друкованих видань. Натомість артіоніми як власні назви об'єктів, пов'язаних із мистецтвом ( [див.: 3, с. 203] ), практично залишаються поза увагою дослідників (як виняток, можна назвати лише дисертаційне дослідження О. В. Книш, присвячене лінгвістичній характеристиці найменувань кінофільмів [див.: 1] ).

Відсутність студій, зорієнтованих на вивчення номінацій творів образотворчого мистецтва, сценічних і музичних творів та фільмів, зумовлює актуальність теми нашої роботи. Безпосередньо об'єктом нашого дослідження є **опероніми** – власні назви опер, які кваліфікуються як музично-драматичні твори, що поєднують сольний, ансамблевий та хоровий спів, інструментальну музику та декоративний види мистецтв [3, с. 205-206]. Оскільки мова йде про словотвір, то аналіз таких особливостей стосуватиметься часу виникнення, будови, власне способу творення, семантики твірної основи та мотивації онімів.

Матеріалом дослідження є понад 1000 оперонімів, в основному виділених на різних сайтах в Інтернеті [див.: 2].

За часом написання опер розрізняються давні, нові і новітні найменування, створені відповідно протягом XI-XVIII («*Дафна*» й «*Еврідіка*» Я. Пері), XIX – XX («*Руслан і Людмила*» М. Глінки) та XXI ст. («*Галілео Галілей*» Ф. Гласса). Кількісно переважають нові пропріативи.

Майже однаково засвідчено простих і складених номінацій опер (складні трапляються епізодично, і це в основному однослівні двокореневі назви («*Чародійка*» П. Чайковського).

Серед простих оперонімів домінують безприйменникові іменникові конструкції («*Аїда*» Дж. Верді, «*Консул*» Дж. Менотті); одиничними є найменування – субстантивовані прислівники («*Завтра*» Т. Байрда), числівники («*66*» Ж. Оффенбаха) або прикметники («*Милій*» Т. Арна).

Як складні кваліфікуються конструкції-словосполучення і предикативні структури.

Синтаксеми першого типу більш продуктивні; серед них переважають підрядні словосполучення, якими в основному є моделі «іменник + прикметник» («*Кавказький бранець*» Ц. Кюї, «*Кам'яний гість*» О. Даргомиржського) і «дієприкметник + іменник» («*Виправлений п'яниця*» та «*Обдурений каді*» К. Глюка), а також «іменник + іменник» («*Загибель богів*» і «*Перстень Нібелунга*» Р. Вагнера), зокрема із прийменником («*Викрадення із сералю*» В. А. Моцарта, «*Жінка без тіні*» Й. Штрауса). Іменниковими є і синтаксичні структури прикладкового типу («*Служниця-пані*» Дж. Перголезі, «*Сорока-злодійка*» Дж. Россіні, а також антропоконструкції на кшталт: «ім'я + прізвище» («*Жанна д'Арк*» Дж. Верді, «*Лукреція Борджіа*» Г. Доніцетті).

Менш продуктивні синтаксичні побудови типу «іменник + прислівник» («*Дзвін вночі*» Г. Доніцетті, «*Лікар мимоволі*» Ш. Гуно), «іменник + числівник» («*Карл VI*» Ф. Галеві, «*Три мушкетери*» Р. Баснера), «іменник + займенник» («*Наше море*» Л. Ферреро), «дієслово + прислівник» («*Вдивитися раніше*» Е. Гріга).

Сурядні конструкції – це переважно поєднання за допомогою сурядного зв'язку іменників – власних назв («*Беатрис і Бенедикт*» Г. Берліоза, «*Гензель і Гретель*» Е. Хумпердінка).

Значна кількість найменувань за будовою є складними словосполученнями: як сурядно-підрядними («*Амаль і нічні гості*» Дж. Менотті, «*Розквіт і падіння міста Махагони*» К. Вайля), так і підрядно-підрядними («*Аліса у країні чудес*» И. Чіна, «*Казка про царя Салтана*» М. Римського-Корсакова). Часто трапляється так звана подвійна номінація («*Дон Санчо, або Замок кохання*» Ф. Ліста, «*Зима і Весна, або Снігова краля*» М. Лисенка).

Окремі опероніми є субстантивованими предикативними одиницями: як простими реченнями («*Мертвець іде*» Дж. Хеггі, «*Так чинять всі жінки*» В. А. Моцарта), окремі з яких можна кваліфікувати як односкладні («*Ласкаво просимо Челліні*» Г. Берліоза, «*Як важливо бути серйозним*» Дж. Баррі), так і складними, зокрема складнопідрядними («*Людина, яка прийняла дружину за капелюха*» М. Наймана).

Надзвичайно різноплановою є систематизація оперонімів за семантикою твірної основи. Традиційно розрізняються відонімні, відапелятивні, відонімно-відапелятивні номінації (а також назви невідомого походження) [3, с. 409], всередині яких можна виокремити значну кількість додаткових підгруп.

Зокрема, із-поміж відонімних найменувань опер переважають відантропонімні (в основі їх – імена («*Тамерлан*» Г. Генделя), прізвища («*Моцарт і Сальєрі*» М. Римського-Корсакова), імена і прізвища («*Робін Гуд*» Р. де Коувена), катойконіми («*Троянці*» Ф. Берліоза), латино-антропоніми («*Юлій Цезар*» Г. Генделя), етноніми («*Іудейка*» Ф. Галеві)), відміфонімні (переважно це імена античних богів: «*Венера і Адоніс*» Дж. Блоу, проте є і слов'янські міфоніми: «*Снігуронька*» М. Римського-Корсакова), відбіблійні (така продуктивність зумовлена використанням для лібрето опер художніх творів, які і залишаються в основі назв: «*Енеїда*» М. Лисенка, «*Тихий Дон*» І. Дзержинського) та відпоетонімні (аналогічно використовуються і найменування героїв художніх творів, які можуть збігатися з номінаціями останніх: «*Коза-Дерева*» і «*Пан Коцький*» М. Лисенка).

Епізодично опероніми мотивуються іншими класами пропріальних одиниць («*Арсенал*» Г. Майбороди – найменуванням заводу; «*Юнона і Авось*» О. Рибникова – назвами кораблів; «*Сибір*» У. Джордано і «*Москва. Черемушки*» Д. Шостаковича – топонімами, «*Дон Кіхот в Сьєрра-Морена*» Ф. Конті – поетонімом і топонімом).

Відапелятивні номінації – це в основному відіменникові назви («*Корсар*» Дж. Верді, «*Фаворитка*» Г. Доницетті). Семантика твірних основ складених оперонімів представлена вище в описі їх структури, а відонімно-відапелятивні пропріативи – це надзвичайно строката палітра поєднань різних типів власних і загальних назв, серед яких, проте, більшу продуктивність мають моделі «іменник + антропонім» («*Замок герцога Синя Борода*» Б. Бартока, «*Зірка і смерть Хоакіна Мур'єти*» О. Рибникова) та «іменник + топонім» («*Золото*

*Рейну*» Р. Вагнера, *«Ніч у Венеції»* Й. Штрауса). Трапляються і більш складні конструкції, на зразок *«Леді Макбет Мценського повіту»* Д. Шостаковича (це відіменниково-відантропонімно-відтопонімна назва).

Серед власне способів творення оперонімів домінує лексико-семантичний, зокрема власне семантизація (*«Кармен»* Ж. Бізе, *«Садко»* М. Римського-Корсакова) і синтаксичний (*«Ромео і Джульєтта»* Ш. Гуно, *«Чарівна флейта»* В. А. Моцарта). Менш продуктивні плюралізація (*«Клоуни»* Р. Леонкавалло, *«Черевички»* П. Чайковського) та конверсія (*«Давним-давно»* Ф. Клея, *«1984»* Л. Маазеля). Епізодично трапляються пропріативи, утворені морфологічним способом (*«Псковитянка»* М. Римського-Корсакова).

Засвідчено гегемонію асоціативної мотивації, яка у власних назвах опер простежується насамперед за персонажами (*«Тарас Бульба»* М. Лисенка, *«Трубадур»* Дж. Верді), персонажами і місцем дії (*«Запорожець за Дунаєм»* С. Гулака-Артемівського, *«Севільський цирульник»* Дж. Россіні), персонажами і їхніми ознаками (*«Золотий півник»* М. Римського-Корсакова, *«Циганський барон»* Й. Штрауса). Менш продуктивні темпоральні (*«Завтра»* Т. Байрда, *«Різдвяна ніч»* М. Лисенка), сутнісні (*«Бал-маскарад»* Дж. Верді, *«Хованщина»* М. Мусоргського) і ситуативні (*«Любов до трьох апельсинів»* С. Прокоф'єва, *«1000 літаків на даху»* Ф. Гласса) номінації. Складені номінації в основному мають подвійну мотиваційну структуру (наприклад, сутнісно-локативну – *«Смерть у Венеції»* Б. Бріттена, *«Хвилювання на Таїті»* Л. Бернштейна).

Таким чином, встановлено, що серед оперонімів переважають нові прості і складні конструкції, мотивовані як власними, так і загальними назвами, утворені синтаксичним та власне лексико-семантичним способами, з асоціативно-персонажною мотивацією.

Подальшого вивчення дериваційних особливостей потребують інші розряди артіонімів.

### Список використаних джерел:

1. Краші опери [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://operas.culturesite.org/uk/index.php?31>
2. Кныш О. В. Лингвистический анализ наименований кинофильмов в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 – русский язык / О. В. Кныш; Одесский гос. ун-тет им. И. И. Мечникова. – Одесса, 1992. – 17 с.
3. Торчинський М. М. Структура онімного простору української мови : монографія / М. М. Торчинський. – Хмельницький : Авіст, 2008. – 550 с.

**Н. М. Торчинська**  
к.філол.н., доцент кафедри слов'янської філології  
Хмельницького національного університету

### РЕКЛАМНИЙ МОНОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

## ЯК РІЗНОВИД ЧУЖОГО МОВЛЕННЯ

Основною соціально-практичною функцією мови в суспільстві є комунікативна, яка реалізується у різних формах передачі чужого мовлення – пряма / непряма мова, монологи, діалоги, полілоги, цитати тощо. Обслуговуючи потреба суспільства у забезпеченні інформаційних процесів, мова утверджує свою поліфункціональність. Одним з елементів сучасного комунікативно-інформаційного дискурсу є рекламний текст, тобто «сукупність одиниць різних знакових систем: вербальної (текст, який є завершеним, об'єктивованим у писемному вигляді, може складатися з назви (заголовка) та особливих одиниць (надфразних едностей), має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову) та невербальної (зображення, відеоряд, аудіочастина тощо)» [2, с. 7–8].

Сучасне суспільство не уявляє свого життя без реклами, яка виконує низку соціальних функцій: інформаційну (повідомляє про предмети, їхні властивості, явища, дії та процеси), експресивну (пропонує оцінку інформацію про предмети і явища), прагматичну (спонукає людину до певної реакції, наприклад, до придбання відповідного товару) та ін.

Ці та низка інших обставин викликали в лінгвістів інтерес до вивчення потенційних можливостей рекламних текстів. Аналіз наукових досліджень українських мовознавців у галузі рекламознавства дозволяє стверджувати, що найбільше уваги науковці приділяли англomовній (А. О. Ворначев, Л. М. Киричук, Л. С. Козуб, Н. С. Лиса, І. О. Лисичкіна, О. Є. Ткачук-Мірошниченко, С. А. Федорець, І. М. Шукало) та російськомовній (Ю. В. Булик, В. В. Горлачова, Т. В. Гулак, В. В. Зірка, Н. Л. Коваленко, І. М. Мозова, Н. І. Романець, Н. В. Паршук, С. В. Подолкова) рекламі, що, ймовірно, зумовлено незначною кількістю власне українських рекламних текстів (маються на увазі не перекладені тексти, а саме ті, які репрезентують вітчизняного товаровиробника, вітчизняні події, фільми тощо).

На прикладі ж україномовної реклами досліджувалося співвідношення вербальних оцінок і паралінгвістичних компонентів рекламного тексту (М. Л. Крамаренко), вербальні та невербальні маркери українського рекламного і політичного мовлення (Т. Ю. Ковалевська), синтаксис рекламного дискурсу в комунікативно-прагматичному та структурно-семантичному аспектах (С. В. Гузенко). Іноді рекламу розглядали з літературознавчого погляду, визначаючи її поетику (А. В. Сажина) і когнітивні механізми створення, реалізації та фіксації рекламного іміджу (Т. В. Смирнова). Саме така незначна кількість рбзвідок україномовного рекламного дискурсу й зумовила актуальність теми нашого дослідження, метою якого став аналіз рекламних текстів, побудованих за зразком монологічного мовлення. Для характеристики нами було вибрано різнопланові тексти телереклами, яка звучала протягом березня 2016 року на телеканалі «Україна».

Реклама – це реальний, адресований конкретній аудиторії монолог, оформлений за зразком цілісного тексту (надфразної єдності) із певними тема-

рематичними закономірностями (наявністю логічного зв'язку та семантико-синтаксичних відношень між структурними одиницями), побудований відповідно до форми спілкування і комунікативно-прагматичної функції: **Не дайте обличчю виказати ваш вік.** *Supreme від Vishi – наш перший антивіковий засіб тривалої дії. Протягом дня шкіра виглядає гладенькою та пружною. Протягом першого місяця зморшки помітно розгладжені. Інновація! Сироватка Supreme для прискореного відновлення шкіри. Ліфт актив Supreme – корекція зморщок та пружність шкіри.*

Лише правильно побудоване мовлення спонукає реципієнта масової комунікації до певних дій і вчинків, а якщо пам'ятати, що найкраще і найбільше впливає на слухача саме медіа-контент, то синтаксична структура рекламних текстів відіграє важливу роль.

Як показали наші дослідження, близько 15 % текстів рекламного дискурсу репрезентовано у вигляді монологу, тобто усного розгорнутого мовлення однієї особи, яке не розраховане на безпосередню словесну реакцію слухача й адресується іншим особам. Монолог як форма цілеспрямованого тривалого словесного акту характеризується розгорнутими і складними синтаксичними побудовами, загальністю структур, цілісністю і композиційною завершеністю [4, с. 370].

Якщо говорити про рекламний дискурс, то варто згадати про різні типи класифікацій монологічного мовлення, зокрема за метою висловлювання. Так, О. С. Ахманова виокремила розповідний (повідомлювальний) монолог як основний засіб логічного і послідовно організованого повідомлення та навіювальний (агітаційний, сугестивний) монолог, який є основною формою ораторського мовлення [1, с. 239]. Саме до другого різновиду і відносимо рекламні тексти, оскільки кожен зразок містить у собі інформацію та нарративні конструкції, які й спонукають адресатів до певних дій: 1. *Jacobs Monarch – аромоксамит, що зближує. Зустрічайте новинку: Jacobs Monarch 20 грамів на 10 чашок кави з незрівняним аромоксамитом у доступному мініформаті.* 2. *«Торчин» розпочинає кулінарну подорож з «Діжонської гірчиці» – її пікантний присмак наповнює страву легкою гірчинкою. Ковбаска... Солодкої карамельної нотки додає «Баварська гірчиця» «Торчин». Лагідний смак та медовий колір улюбленій картоплі надасть «Американська гірчиця». Додайте пікантного смаку з гірчицями «Торчин».*

Подекуди у таких монологічних рекламах спонукальні конструкції можуть бути відсутніми, проте тоді прагматичну функцію виконують речення із займенниками, які спрямовані на слухача (Ви, Ваш) і опосередковано закликають до потрібної реакції: 1. *DOVE запросив жінок, щоб протестувати їхні гелі для душу. Реагент реагує, як шкіра. Якщо звичайні гелі так пошкоджують його, тоді що вони можуть зробити зі шкірою? DOVE – особливий, його революційна формула доглядає за Вашою шкірою. Так, це DOVE.* 2. *Імовірність зустріти відомого футболіста в дельфінарії – один до мільйона. Імовірність, що він заб'є в наступному матчі – один до одного. Парі Матч – грають вони – виграєте Ви!*

Водночас фіксуємо звичайний монолог-розповідь, коли мовець ділиться зі слухачами (глядачами) інформацією від першої особи, причому текст побудований за зразком поради: **Щоб мій борець став ще смачнішим, я використовую заправку «Торчин» за оновленою рецептурою. Багатий смак, натуральні овочі, українські бурячки, соковиті помідори, морква. З оновленою заправкою «Торчин» мій борець іще смачніший.**

Автори рекламного дискурсу люблять будувати монологічні висловлювання з використанням внутрішнього діалогу, коли мовець сам питає і одразу відповідає на своє запитання: *Болить голова? «Комбіспазм»! «Комбіспазм» має подвійну дію: одна складова усуває біль, а друга має спазмолітичний ефект. «Комбіспазм» – виведи біль та спазм зі свого життя.* Така синтаксична структура тексту зумовлена поєднанням відеосюжету, де можна спостерігати за дійовими особами, які активно чи пасивно реагують на запитання мовця, тобто відбувається безпосередньо-контактне мовлення.

Чільне місце у рекламному дискурсі посідають теле- та кіноанони, які становлять, як зазначає С. А. Панченко, самостійний мовний твір, що містить у собі фрагментарну (часто з елементом інтриги) інформацію, відповідно оформлений композиційно і синтаксично, має прагматичну установку на залучення уваги потенційного глядача [3, с. 5]. Тут зупинимося лише на анонсах-монологіях: 1. *Весна у великому місті! Усі зірки України на музичній платформі! 29 березня, київський Палац спорту, 19.00. Квитки в усіх касах міста. Зустрінемо весну разом!* 2. *Завтра! Напередодні європейського чемпіонату наша збірна пройде ще один іспит: до Києва завітають гості з Туманного Альбіону. Не пропустіть контрольний матч двох збірних Україна – Уельс. Завтра о 20.55 на каналі «Україна». Як бачимо, наративність висловлювання міститься у кінці тексту у вигляді означено-особових речень.*

Таким чином, можемо говорити про специфічну синтаксичну будову рекламних монологів, які поряд із розповідними компонентами містять наративні предикативні одиниці (переважно означено-особові односкладні речення), що експліцитно спонукають адресата до певних дій після отриманої інформації, оскільки реклама характеризується однобічною спрямованістю.

### Список використаних джерел:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Гузенко С. В. Синтаксис рекламного дискурсу : автореф. дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.01 – укр. мова / С. В. Гузенко. – К., 2010. – 22 с.
3. Панченко Сергій. А. Лінгвістичні параметри кіноанонсу : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02 – рос. мова / С. А. Панченко. – Дніпропетровськ, 2008. – 20 с.
4. Українська мова. Енциклопедія : 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Укр. енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

## ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ВЕРБАЛІЗОВАНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Методологічний апарат, яким послуговується когнітивна лінгвістика, визначають як **концептуальний аналіз**, за допомогою якого можна виявити інформаційні блоки й відношення між ними, що формують «внутрішній лексикон» людини як упорядковану картину світу. Концептуальний аналіз передбачає моделювання й опис **концептів** – інформаційних структур свідомості, що є структурованою сукупністю знань про об'єкт концептуалізації, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії різних пізнавальних механізмів свідомості й позасвідомого [4, с. 262].

Концепт не є автономною одиницею і стає зрозумілим лише в контексті структур фонових знань, для позначення яких використовується термін «домен». **Концептуальний домен** – комплекс знань, тематично відмежований від інших комплексів знань; зв'язний простір концептуалізації, по відношенню до якого можна охарактеризувати значення семантичної одиниці. У складі домену виокремлюється **парцела** – понятійний фокус, представлений низкою одиниць із синонімічним значенням; складником парцели є **концепт**, представлений окремим словом [1, с. 80].

Аналіз структури та складових одиниць будь-якого рівня концептуальної ієрархії здійснюється із залученням понять фреймової семантики: пропозиції, фрейму та мережі [1, с. 80]. **Пропозиція** – це елементарна структура представлення знань, що містить логічний суб'єкт (цільовий концепт) та логічний предикат (ознаку, приписувану суб'єкту). **Фрейм** – це така форма організації знань у пам'яті людини, що є структурою даних про стандартні (стереотипні) ситуації. **Мережа** – це аналог фрейму, де визначені типи зв'язків між вузлами. Мережа формується за допомогою пропозицій [5].

Одиниці будь-якого рівня концептуальної ієрархії структуруються мережами, які об'єднують пропозиції **базисних фреймів**: предметного, акціонального, посесивного, ідентифікаційного та компаративного [1].

**Предметний фрейм** структурує інформацію про ознаки буття предметної сутності, які, в залежності від категорії ознаки, мають декілька варіантів: квантитативна схема «ХТОСЬ/ЩОСЬ *є/існує* СТІЛЬКИ-кількість»: *The players are five>five players>the five*; квалітативна схема «ХТОСЬ/ЩОСЬ *є/існує* ТАКИМ-якість»: *The girl is beautiful>a beautiful girl>a beauty*; локативна схема «ХТОСЬ/ЩОСЬ *є/існує* ТАМ-місце»: *The man is/lives in London>am an who lives in London>a Londoner*; темпоральна схема «ХТОСЬ/ЩОСЬ *є/існує* ТОДІ-час»: *These holidays exist in winter>the holidays which exist in winter>winter holidays*; схема способу буття «ХТОСЬ/ЩОСЬ *є/існує* ТАК-спосіб»: *The boat is a float>the boat which is a float*[3, с. 360].

**Акціональний фрейм** виокремлюється на основі пропозиції, яка включає предмет-агенс і виконуваний ним акт, який позначається дієсловами *діє/робить(does: acts/makes)*. У залежності від характеру самого акту, акціональна схема має три різновиди: схема стану/процесу «ХТОСЬ/ЩОСЬ-агенс*діє*»: *He runs / is running>a person who runs, a running person>a runner*; схема контактної дії, що має зв'язку *діє на(acts upon)*, та моделює акт, який включає в себе дієслова спрямованої дії, при якому пацієнс не зазнає ніяких змін: «ХТОСЬ/ЩОСЬ-агенс *діє на* КОГОСЬ/ЩОСЬ-пацієнс»: *This person takes/reads smth>the person who takes/reads smth>taker/reader*; у другому випадку – це дія агенса (або ж інструменту) на пацієнс, в результаті якого пацієнс зазнає змін: агенс робить його ТАКИМ. Тим самим пацієнс стає афективом: «ХТОСЬ/ЩОСЬ-агенс*діє на* КОГОСЬ/ЩОСЬ-афектив»: *This machine washes dishes>machine which washes dishes>dish-washer*; схема каузації, що включає зв'язку *робить*, представляє акт створення агенсом (або ж інструментом)-каузатором нового предмету-факттиву: «ХТОСЬ/ЩОСЬ-каузатор *робить* ЩОСЬ-факттив»: *This machine makes coffee>machine which makes coffee>coffee-maker*[3, с. 360].

**Посесивний фрейм**, в якому встановлюються відношення між узагальненими ролями ВОЛОДАР та ПРИНАЛЕЖНЕ – «ХТОСЬ/ЩОСЬ-володар *має*КОГОСЬ/ЩОСЬ-приналежне». Її варіанти виникають за рахунок специфікації ролей:схема партитивності: «ХТОСЬ/ЩОСЬ-ціле *має* КОГОСЬ/ЩОСЬ-частину: *The vehicle has for wheels>a vehicle with for wheels, a four-wheel vehicle>a four-wheeler*; схема інклюзивності: «ХТОСЬ/ЩОСЬ-контейнер *має* КОГОСЬ/ЩОСЬ-вміст: *This bottle has milk>a bottle for milk>milk bottle*; схема власності: «ХТОСЬ/ЩОСЬ-володар *має* КОГОСЬ/ЩОСЬ-приналежне»: *The father has a daughter>the father who has a daughter* [3, с. 361].

**Ідентифікаційний фрейм**, де дві предметні сутності об'єднуються зв'язкою *є (is)*, моделює відношення «ХТОСЬ/ЩОСЬ-ідентифікатив» *є* «ХТОСЬ/ЩОСЬ-ідентифікатор»: схема персоніфікації «ХТОСЬ/ЩОСЬ-ідентифікатив (індивід) *є* ХТОСЬ/ЩОСЬ-персоніфікатор»: *This city is NewYork>the city NewYork>New York City*; схема класифікації «ХТОСЬ/ЩОСЬ-ідентифікатив *є* ХТОСЬ/ЩОСЬ-класифікатор»: *Smith is a professor>Smith, a professor>Professor Smith*; схема характеризації«ХТОСЬ/ЩОСЬ-ідентифікатив *є* ХТОСЬ/ЩОСЬ-характеризатор»: *A dog is a cat-chaser* [3, с. 362].

На основі ідентифікаційного фрейму виникає **компаративний фрейм**, який містить зв'язку *є ніби (isas)*. Фрейм представлений компаративними схемами, де модифікується корелят-зв'язка: схема тотожності «ХТОСЬ/ЩОСЬ-компаратив *є (ніби)* ХТОСЬ/ЩОСЬ-корелят» *є* понятійною основою метаморфози: *Андрій Данилко є [ніби] Верка Сердючка*; схема схожості «ХТОСЬ/ЩОСЬ-компаратив *є ніби* ХТОСЬ/ЩОСЬ-корелят» лежить в основі аналогії, яка встановлює схожі риси у сутностей, які належать до однієї і тієї ж самої поняттєвої сфери: *Це мило є ніби крем > мило, схоже на крем > крем-моло; схема подібності* «ХТОСЬ/ЩОСЬ-компаратив *є нібито* ХТОСЬ/ЩОСЬ-корелят» лежить в основі метафори, яка встановлює схожі риси сутностей



різних понятійних сфер: *This man is as if (like) a frog > a frog-like man > a frogman* [2].

Отже, когнітивна лінгвістика послуговується процедурою концептуального аналізу, спрямованого на виявлення інформаційних блоків та відношень між ними, що передбачає моделювання й опис концептів та цілих концептуальних доменів, аналіз структури та складових яких здійснюється із залученням понять фреймової семантики: пропозиції, фрейму та мережі. Формально ця структура складається з вузлів та відношень між ними, для розуміння яких потрібно розуміти цілісну структуру. Одиниці будь-якого рівня концептуальної ієрархії структуруються мережами, які об'єднують пропозиційно-базисних фреймів: предметного, акціонального, посесивного, ідентифікаційного та компаративного, які можуть інтегруватися у міжфреймову мережу, модифікації якої лежать в основі конкретних досліджуваних концептів.

### Список використаних джерел:

1. Жаботинская С. А. Онтологии для словарей-тезаурусов: лингвокогнитивный подход / Жаботинская С. А. // Филологічні трактати. – 2009. – Том. 1. – С. 71–97.
2. Жаботинская С. А. Концепт / домен: матрична і мережева моделі / С. А. Жаботинская // Культура народів Причорномор'я. – 2009. – № 168, Т. 1. – С. 254–261.
3. Жаботинская С. А. Принципы лингвокогнитивного анализа и феномен полисемии / С. А. Жаботинская // Проблемизагального, германського та слов'янського мовознавства. До 70-річчя професора В. В. Левицького / [під ред. Г. Альтмана, І. Задорожної, Ю. Мацкуляк]. – Чернівці, 2008. – С. 357–368.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Селіванова О. О. – Полтава : Довкілля – К., 2006. – 716 с.
5. Fillmore, Ch. The Case for Case / Ch. Fillmore // *Universals in Linguistic Theory* / [Bach, E. & Harms, R. T. (eds.)]. – New York : Holt, Rinehart & Wilson, 1968. – P. 1–88.

**І. В. Ущиповська**

*аспірант кафедри германської філології  
Сумського державного університету,  
ст. викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету*

### **СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ІДІОЕТНІЧНІ АСПЕКТИ РЕКЛАМНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Сучасні тенденції до економічної інтеграції, створення єдиних зразків та стандартів в різних галузях, прагнення до уніфікації, процеси глобалізації

проникають в різні сфери людської діяльності, не оминаючи і сферу реклами та рекламних комунікацій. Головною проблемою в галузі міжнародного маркетингу та реклами є споживча поведінка представників різних етнокультурних спільнот. Виникає необхідність звернення до кроскультурних аспектів рекламної комунікації.

Етнозорієнтований(від гр. *ethnos* — народ) контекст спілкування потребує врахування національно-психологічних (від лат. *natio* — народ) особливостей прояву поведінки людей в рамках кроскультурної комунікації. Такі поняття, як «національний характер», «психологічний склад нації», «менталітет», їх вивчення та аналіз свідчить про те, що вони спираються на низку спільних констант і особливостей, а саме: сукупність розумових установок, звичок мислення; спільнумова, невербальну поведінку, що характеризує окремого індивіда як представника лінгвокультурної спільноти, або групу людей, яких об'єднують певні ідіоетнічні(від гр. *idios* –свій, особливий, самобутній та *ethnos* – народ) ознаки, соціокультурні і етнопсихологічні особливості. Важливу роль у формуванні свідомої соціокультурної спільноти відіграє інформація, яка подається в різних формах, однією з яких є реклама.

Реклама сьогодні - це не тільки джерело інформації, але й фактор, який сприяє формуванню певних стандартів споживання, а також споживчих переваг, відповідних стереотипів та образів. Реклама виступає одним з ефективним механізмів впливу на свідомість людини, пропонуючи готові моделі поведінки, виробляючи і впроваджуючи певні духовні та матеріальні цінності, формуючи у масовій свідомості стійкі символи, через які людина (споживач) може змінити стиль та спосіб життя. Можна з впевненістю стверджувати, що реклама не тільки впливає на культуру та мову, але й сама стає частиною лінгвокультурного середовища. Реклама і культура та зв'язки між ними є об'єктами вивчення в рамках таких дисциплін, як маркетинг, менеджмент, психологія, семіотика, культурологія, соціологія, лінгвістика тощо.

Транслюючи цінності, встановлюючи певні норми і формуючи своєрідні ідеали соціуму, реклама виступає активним учасником соціокультурного життя. На підставі цього виникає проблема використання адаптаційних інструментів у рекламній комунікації. В сучасних міжнародних умовах перед рекламодавцями особливо гостро постає питання про інтернаціоналізацію рекламних кампаній. Йдеться мова про те, чи може одна і та ж реклама буди всюди однаковою, чи є необхідність створювати рекламу, беручи до уваги національно-культурні особливості певної країни, наділяючи рекламу ідіоетнічними рисами, зрозумілими для певного лінгвокультурного середовища.

У разі імпортування продуктів до інших країн, має відбуватися корекція позиціонування товару в рекламі з урахуванням національно-культурних особливостей: поведінкових сигналів людини; художніх прийомів, що відображають задуманий емоційний настрій; образів, що мають конкретний знаковий сенс в культурі (метафор, символів, знаків); соціальної та

національної символіки, яку демонструє імідж особи або персонажа, що представляє повідомлення. Важливо використовувати як вербальні, так і невербальні засоби передачі інформації в умовах кроскультурної рекламної комунікації, адже при створенні рекламного продукту (ролику, повідомлення тощо) відбувається процес кодування, тобто створення повідомлення з урахуванням національного менталітету — характерного для даного народу образу бачення світу, його сприйняття і відображення.

Подібність або відмінність етнозорієнтованих мовних та немовних стандартів може призвести до багатьох проблем рекламної комунікації в умовах кроскультурного середовища. Тому важливим є не лише знання іноземної мови та правильний переклад рекламного меседжу, а й оволодіння компетенцією спілкування з представниками різних лінгвокультур. Особливої актуальності набуває вивчення невербальних засобів, як стереотипів поведінки та ідіоетнічних елементів невербального культурного коду. Невербальна, а саме візуальна та знаково-символічна культура народу відрізняється своєю специфікою та оригінальністю, тобто несе в собі ідіоетнічні ознаки. Для ефективності рекламного повідомлення важливо бути компетентним у використанні невербальних сигналів комунікації, щоб уникнути комунікативних невдач або провалів. Перш ніж використовувати той чи інший символ, необхідно провести певні дослідження з метою виявлення доцільності та коректності його використання.

Можна стверджувати, що для сучасного суспільства характерним стає посилення ідіоетнічних рис у рекламній комунікації на противагу глобальним комунікаціям. Особливу увагу слід звертати на невербальні засоби кроскультурної комунікації в рекламі, оскільки саме невербальними засобами притаманна національна своєрідність, ідіоетнічність. Саме етнічна група, етнос є носієм своєї мови та культури. Було б неприпустимо ігнорувати існування та реальну значимість кроскультурною диференціації, а, як слідство, проблеми кроскультурної комунікації в рекламній діяльності в тому числі.

### **Список використаних джерел:**

1. Бацевич Ф. С. Духовна синергетика рідної мови. Лінгвофілософські нариси: [монографія] / Ф. С. Бацевич. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 192 с. (Серія «Монограф»).
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. 2-ге видання, доповнене / Ф. С. Бацевич. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.
3. Кияниця Є.О. Реклама як інструмент кроскультурної комунікації. / Є. О. Кияниця // Соціальні комунікації в інтеркультурному просторі. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2014. – С. 187-192

**І.Б. Царалунга**  
*к.філол.н., доцент кафедри української філології  
Хмельницького національного університету*

## **ДО ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ КОНФЕСІЙНОГО СТИЛЮ УКРАЇНСЬКОЇ ПИСЕМНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ**

На українських землях протягом тисячолітньої історії розвитку функціонували важливі осередки духовності, «уже з VIII – IX ст. християнство починає видимо ширитись по українських містах, і року 988 Володимир Великий охрестив Київ» [9, с. 71]. Тож саме із цього часу можна вести становлення конфесійного стилю української писемно-літературної мови; на жаль, ні з X ст., ні з першої половини XI ст. писемних джерел немає, хоч, як припускають науковці, «вони напевне були, але загинули в часи лихоліть» [11, с. 98].

Мета нашої наукової студії – здійснити огляд середньовічних пам'яток конфесійного стилю української писемно-літературної мови.

Унаслідок навали хана Батия і небувалого погрому вітчизняної культури збереглося небагато писемних пам'яток XIV – XV ст., зокрема конфесійного стилю. Це, насамперед, богослужбові манускрипти XIV ст.: Євангеліє апракос Полікарпове 1307 р., Пандекти Антіоха 1307 р., Євангеліє апракос Пантелеймонове 1317 р., Луцький псалтир 1384 р., Бибельський Апостол XIV ст., Київський Псалтир 1397 р. Луцьке Євангеліє XIV ст. та ін.

Жанрова різноманітність пам'яток була зумовлена потребами тогочасного суспільства. До прикладу, Київський псалтир 1397 р., як своєрідний збірник давніх афоризмів, правил поведінки, практичних порад, містив не лише псалми, а також хвалебні пісні, молитви, запозичені з інших книг Біблії, у яких середньовічна людина шукала підтримки і заспокоєння. Пандекти Антіоха Чорноризця 1307 р. – це добірка повчальних настанов про віру, покаяння, терпіння, послух, подвиг тощо. Євангеліє, як складова Біблії, важлива частина Нового Заповіту, становило собою чотирикнижжя – Євангелія від Матвія, Марка, Луки й Іоанна. Євангелія апракоси вміщували євангельські тексти, організовані згідно з тижневими церковними читаннями, починаючи зі Святої (пасхальної) неділі. У часословах, призначених для священників, читців, співаків, записували молитви щоденних церковних служб: «полунощниця», «утрення», «часи» (тобто, години), «вечірня», а також змінні піснопіння (тропарі, кондаки), пасхалії, вказівки церковного уставу тощо. Молитовники були підручними книгами у монастирських щоденних і святкових богослужіннях, тож мали приписи щодо монастирського порядку, чернечого життя. Використовували також збірки служб на вшанування пам'яті святих і для відзначення церковних свят, розміщені по днях кожного місяця, – Четьї-Мінеї. Поширеними були Апостоли, у яких записували апостольські читання на різні дні тижня. У повчаннях церковні діячі середньовічної доби наставляли

духовних чад любити бога, захищати сиріт і вдів, бути смиренними і милостивими тощо.

Багатий матеріал українських писемних пам'яток середньовіччя здавна привертав увагу дослідників. О. Требін у студії про рукописи київських бібліотек проаналізував мовні особливості 35-ти рукописів із Михайлівського Золотоверхого монастиря, Києво-Печерської лаври, а також звернув увагу на мовні риси Кам'янець-Струмилівського Євангелія, детально прокоментував характерні мовні елементи двох списків «Ізмарагду» [13, с. 3-16]. До унікальних українських писемних пам'яток XV ст. зараховують Четью-Мінею 1489 року – найдавніший збережений і точно датований переклад конфесійних текстів українською мовою. Четья містить величезний історико-мовний матеріал, тож неодноразово привертала увагу лінгвістів [5; 10; 12; 2; 1; 8]. Певні лінгвістичні студії пов'язані з Апостолом XV ст., який зберігався в церкві села Антоновець Кременецького повіту на Волині [6; 15, с. 508]. Помітне місце серед пам'яток XV ст. посідає Королівське Євангеліє 1401 р., переписане Станіславом Граматиком у с. Королево на Закарпатті. До тексту пам'ятки зверталися В. Пронін, В. Микитась, П. Чучка, В. Німчук та ін. [4; 7; 14]. Розгорнутий художній аналіз конфесійних пам'яток XIV – XV ст., їх бібліографічний опис з деякими лінгвістичними коментарями містить монографія Я. Запаска «Українська рукописна книга» [3, с. 245-315]. Автор у хронологічній послідовності простежує еволюцію українського письма від перших пам'яток до кінця XVIII ст., розглядає економічні й суспільно-політичні умови створення рукописів, досліджує історію написання кожної пам'ятки, дає ґрунтовну палеографічну, мистецьку, змістову характеристики її, відзначає мовні особливості текстів, долучає бібліографічні відомості щодо вивчення й видавання, місця зберігання того чи того манускрипта.

Звісно, палеографічно-лінгвістичні дослідження давніх конфесійних текстів тривають до сьогодні. Вони посідають важливе місце в колі наукових розвідок про формування української літературно-писемної мови.

### **Список використаних джерел:**

1. Воронич Г. Четья-Мінея 1489 р. – пам'ятка українська, галицько-волинська (палеографічний опис) / Г. В. Воронич // Волинь – Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. – Житомир, 2007. – С. 141-147.
2. Гринчишин Д. Четья 1489 року – видатна конфесійна пам'ятка української мови / Д. Гринчишин // Записки НТШ. Т. ССХХІХ. Праці філологічної секції / ред. М. Ільницький, О. Купчинський. – Львів : Видавництво НТШ, 1995. – С. 251–276.
3. Запаско Я.П. Українська рукописна книга / Я.П. Запаско. – Львів, 1995. – 478 с. (Серія : Пам'ятки книжкового мистецтва)
4. Игумен Василий (Пронин). Закарпатское Евангелие 1401 года / Игумен Василий (Пронин) // Православная мысль. – 1957. – № 2. – С. 117-123.

5. Карпинский М. Западнорусская Четья 1489 года / М. Карпинский // Русский филологический вестник. – Варшава, 1889. – Т. 21. – № 1. – С. 59-106.
6. Карпинский М. Южно-русский Апостол XV века / М. Карпинский // Русский филологический вестник. – Варшава, 1888. – Т. 19. – С. 68-73.
7. Микитась В.Л. Дві закарпатські оригінальні пам'ятки початку XV ст. / В.Л. Микитась, П.П. Чучка // Мовознавство. – 1968. – № 1. – С. 62-68.
8. Німчук В. Українська Четья 1489 року / В. Німчук / відп. ред. В. Мойсієнко. – Житомир, 2015. – 101 с. (Серія «Пам'ятки північноукраїнського наріччя»)
9. Огієнко І.І. Українська церква. Нариси з історії Української православної церкви. У двох томах. Том перший і другий / І. Огієнко. – К. : «Україна», 1993. – 284 с.
10. Перетц В.Н. К изучению Четьи 1489 г. / В.Н. Перетц // Исследования и материалы по истории старинной украинской литературы XVI – XVIII вв. – Л., 1928. – Вып. 2. – С. 1-107.
11. Півторак Г. Походження українців, росіян, білорусів та їхніх мов / Г.П. Півторак. – К. : Академія, 2001. – 148 с.
12. Симонова К.С. Українська мова в конфесійному письменстві XV ст. (на матеріалі «Четьї» 1489 р.) / К.С. Симонова // Жанри і стилі в історії української літературної мови / відп. ред. С.Я. Єрмоленко. – К. : Наук. думка, 1989. – С. 56-79.
13. Требін О. Матеріали до історії української мови з рукописів XV віку київських бібліотек / О. Требін // Записки Українського наукового товариства в Києві. – Т. 7. – 1910. – С. 1-16.
14. Шаркань В.В. Королівське євангеліє – пам'ятка духовної культури Закарпаття / В.В. Шаркань // Українська мова. – 2012. – №4. – С. 109-113.
15. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови / Ю. Шевельов. – Харків : Акта, 2002. – 1054 с. + 4 мапи.

**Ю.І. Фернос**

*к.філол.н., доцент кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

## **ВІДАПЕЛЯТИВНІ АНТРОПОНІМИ УМАНЩИНИ, МОТИВОВАНІ НАЗВАМИ ОСІБ ЗА МІСЦЕМ ПОХОДЖЕННЯ ЧИ ПРОЖИВАННЯ**

У системі власних іменувань людей, що складалася протягом довгого періоду часу, прізвища – наймолодший клас власних особових назв. Прізвище сьогодні – асемантичний знак, що жодного значення не виражає. Однак оскільки становлення та розвиток антропонімійної системи визначається історією народу, його культурою, віруваннями, звичаями, колонізаційними та міграційними процесами, то семантика твірних основ таких назв є цінним джерелом дослідження для істориків та етнографів.

Коли ще не було усталених засобів ідентифікації особи, одним з основних джерел виникнення прізвищ ставало походження або місце проживання основоположника роду. Як зауважує Ю. К. Редько, всіх цікавило, крім імені людини, звідки вона прибула. Визначення “полтавець” чи “волиняк” переходило на дітей і наступних нащадків; хоча вони і народилися на новому місці проживання, воно ставало їхнім прізвиськом, а пізніше – і родовим прізвищем [9, с. 23]. Особливо багато таких прізвищ з’явилося в XVI – XVII століттях у селян-утікачів. Потрапляючи на Січ, вони записувалися в козацькі курені під іншими прізвищами, за основу яких брали назви своїх рідних міст і сіл.

Переважає більшість прізвищ зазначеного типу утворилася від загальновідомих назв місцевостей, що ідентифікували особу за місцем проживання і реалізуються у формах повних прикметників або рідше іменників. А. М. Залеський називає прізвища, мотивовані основами за ландшафтною ознакою, атрибутивним доповненням до імені [3, с. 140], Т. Д. Космакова – топоапелятивами [5, с. 13]. Ми відносимо такі прізвища до відапелятивних, оскільки їх основу складають давно відомі загальні назви. Вагому частку цієї групи прізвищ становлять прикметникові утворення на **-ий**, **-овий**, твірною базою яких були лексичні одиниці, що слугували назвами дрібних географічних об’єктів або вказували на просторову ознаку, місце проживання: *Горішній* (горішній “хто проживає на горі або на горішній стороні населеного пункту”), *Горовий* (горовий “гірський” – Гр., I, 314), *Дубовий*, *Заграничний*, *Колодязьний*, *Концевий*, *Красвітний*, *Кутний*, *Кутовий*, *Лісовий*, *Лісовський*, *Лотоцький* (пор. лотоки “канал біля водяного млину по якому тече вода” – Гр., II, 378), *Монастирський*, *Мостовий*, *Низовий*, *Очеретний*, *Очеретяний*, *Погрібний*, *Пшеничний*, *Роговий*, *Садовий*, *Склонний* (рос. склон “схил”), *Слуницький*, (пор. слуп “стовп” [2, с. 173]), *Сухоярський*, *Степовий*, *Хлівний*, *Хуторний*, *Шкільний*, *Шпильовий*, *Ямковий*, *Яровий*, *Яроцький*.

З іменникових утворень виявлені такі: *Гірняк*, *Горак*, *Давигора*, *Дорогань*, *Загоруйко*, *Єльніков*, *Кирниченко*, *Кізлик* (пор. тат. кізляй “криниця” [1, с. 201]), *Лановенко*, *Курганов*, *Левада*, *Левадко* (левада “загороджене місце для сінокосу поблизу садиби” – Гр., II, 349), *Лиманюк*, *Лісачов*, *Лісін*, *Лісовенко*, *Луняко* (пор. блг. лунь “болото” [6, с. 32]), *Майданюк*, *Могилка*, *Полянкін*, *Полянчук*, *Река*, *Сегеда*, *Сегеді*, *Селюк*, *Сигида*, *Сигидавчук* (пор. сегейда < сегельба “місце, де викорчувано й випалено ліс” – СУМ, IX, 109), *Січов*, *Слободяник*, *Степовик*, *Хлівнюк*, *Храмов* (храм “церква”, “церковне свято” – Гр., IV, 412), *Школенко*, *Ямковенко*, *Яровенко*.

У структурі згаданих антропонімів наявні префікси **за-**, **на-**, **під-**. Префікси **за-** та **на-** характеризують особу за місцем проживання, причому префікс **за-** означає, що хтось живе далі від названого кореневою морфемою предмета [9, с. 86]: *Забальський*, *Забашта*, *Заболотний*, *Заворітний*, *Загирняк*, *Загородній*, *Загребельний*, *Загребнюк*, *Задніпрук*, *Задорожний*, *Закорчменний*, *Закутний*, *Зареченко*, *Зарудний*, *Зарудняк*. Префікс **на-** вказує на місце проживання у певному населеному пункті: *Нагорний*, *Нагорянський*,

*Наконецний, Наскальний*. На те, що денотат проживав поблизу названого об'єкта, вказував префікс **під-**: *Підгайний, Підгірний, Підгорний, Піддубник, Піддубняк, Підлипняк, Підлісний, Підлобний, Підмурний, Підмогильняк*.

Прізвища *Заволока* (заволока “зайда, заброда” – НСУМ, I, 689), *Запроводнюк* (запроводжати “1. заводити; відводити; 2. започатковувати” – Гр., II, 86), *Корінний, Новак* (новак “людина, яка недавно вступила куди-небудь, поселилась десь” – СУМ У, 432), *Новосад, Новосельський Новіков, Новіцький, Осадченко, Осадчий, Осадчук* (осадчий “перший поселенець” – НСУМ, II, 483), *Пересідлий, Пересунько, Посілецький, Прибиш, Приходько* вказують на особливості появи в населеному пункті.

Кількісний аналіз таких назв показав, що антропоніми Уманщини, утворені від назв місця походження і проживання людини становлять: XVII ст. – 1,01%; XVIII ст. – 2,8%; XIX ст. – 1,18%; XX ст. – 2,93%; XXI ст. – 3,83%

Окремою групою виділяємо відетнонімні утворення. Причиною їх виникнення є міграція людей, тому найменування людей за етнічними ознаками часто застосовувалося до приходьків [10, с. 127]. Але було б помилковим вважати, що перший носій такого прізвища належав до неукраїнського етносу. Л. Т. Масенко зауважує: “досить було кому-небудь пуститися на якийсь час у мандри до іншого краю, щоб після повернення одержати від земляків відповідне прізвисько” [7, с. 13].

Семантичний аналіз основ прізвищевих назв та прізвищ Уманщини виявляє такі відетнонімні утворення: *Басараб, Бесараб* (назва етноніма походить від волоського Цара Басарабська – “земля волоського (румунського) князя Басараба” (ім'я тюркського походження – від імені половецького князя Басараба [4, с. 123]), пор. із значенням фразеологізму йти на Басарабію “бути волоцюгою” – Гр., I, 31), *Венгрук, Волошин* (< волошин “волох”; волохами називали румунів і частково молдаван, які заселяли деякі райони на сході слов'янських земель), *Литвин, Літвін, Литовець, Літовець* (“литвинами” називали білорусів, які входили до складу Великого князівства Литовського. Справжніх литовців на українських і білоруських землях було небагато, тому іноді українців із північних земель також називали литвинами), *Москаленко, Москалець, Москалюк, Мурзак* (мурзак “татарин” – Гр., II, 455), *Подолян, Подолянюк* (подолян “житель поділля; подоляк” – Гр., III, 244), *Поліщук, Поліщученко* (житель Полісся), *Поляк, Поляков, Полях, Румен, Сербин, Суржко* (<?, суржик “1. змішаний зерновий хліб чи мука з нього; 2. людина змішаної раси” – Гр., IV, 231), *Татарин, Татарчук, Турков, Турковський* (< етн. турок; пор. < турко “назва вола з рогами, що розходяться від основи, а із середини загнуті у середину так, що їхні кінці майже сходяться” – Гр., IV, 296), *Турчин, Турчанов, Угрин, Циганенко, Циганков, Циганов, Циганок, Циганчук, Циганюк, Чемерис* (чемерис “назва етнічної групи людей (марійців), які в Україні жили в різних місцевостях, наприклад, біля м. Бар на Поділлі” [8, с. 563]), *Черкес, Черкасов* (черкесами, черкасами певний час (XVI – XVII ст.) називали козаків, а також тих, хто побував на Кавказі і повернувся звідти [4, с. 135–136]), *Шведе*,



*Якутін* тощо. Така група прізвищ є досить не чисельною на території Уманщини і становить: XVII ст. – 1,09; XVIII ст. – 1 ; XIX ст. – 0,85; XX ст. – 1,36; XXI ст. – 3,83.

### Список скорочень використаних джерел

**Гр.** – Словарь української мови / За редакцією Б. Грінченка. – К., 1907 – 1909. – Т. 1 – 4.; **НСУМ** – Новий словник української мови : В 3 т. / [ Укл. В. Яременка, О. Сліпушко.] – К. : Аконіт, 2004.; **СУМ** – Словник української мови : В 11т. / За ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1970 – 1980.

### Список використаних джерел:

1. Бірыла М. В. Беларускія антрапанімія / Бірыла М. В. – Мінськ : Навука і техника, 1969. – 504 с.
2. Гуцульські говірки : Короткий словник / Відп. ред. Я. Закревська – Львів, 1997. – 230 с.
3. Залеський А. М. Спостереження над українськими прізвищами XVII ст. (на матеріалі інвентаря с. Перегінське) / Залеський А. М. // Дослідження і матеріали з української мови. – К., 1964. – Т. 6. – С.139-145.
4. Коваль А. П. Знайомі незнайомці. Походження назв поселень / Коваль А. П. – К. : Либідь, 2001. – 300 с.
5. Космакова Т. Д. Лингвистический анализ антропонимов Правобережного Побужья: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 – Ужгород, 1980. – 23 с.
6. Лезина И. Н. Ономастика : Словарь-справочник тюрских родоплеменных названий / Лезина И. Н., Суперанская А. В. – М., 1984. – 436 с.
7. Масенко Л. Т. Українські імена і прізвища / Масенко Л. Т. – К. : Наук. думка, 1990. – 48 с.
8. Остап Р. І. До походження прізвищевих назв Реєстру (спроба етимологічного словника) / Остап Р. І. // Реєстр Війська Запорозького 1649 р. – К., 1995. – С. 517 – 581.
9. Редько Ю.К. Довідник українських прізвищ / Редько Ю.К. – К. : Радянська школа, 1969. – 255 с.
10. Чучка П. П. Закарпатські відетнонімні прізвища // Питання сучасної ономастики / Відпов. ред. К. К. Цілуйко. – К. : Наук. думка, 1976. – С.127 – 137.

**І.І. Чучмій**

*викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва*

**ДОСВІД МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА ПРИКЛАДІ  
ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

Важливим аспектом європейської інтеграції України є співпраця в інформаційній сфері. Сучасна освіта неможлива без функціонування системи дистанційного навчання, мережі електронних бібліотек, впровадження інформаційних технологій у сферу наукових досліджень і навчання [1, с. 14].

Проблема освіти є однією з глобальних світових проблем, що хвилює сьогодні вчених, державних й громадських діячів різних країн, які стурбовані необхідністю оновлення й реформування систем освіти. Якщо до епохи інформаційної революції наука була зорієнтована на збільшення та накопичення знань, то сьогодні вона значною мірою зосереджується на способах оволодіння накопиченим, визнаючи при цьому глобальну роль інформаційних технологій для свого подальшого розвитку [2].

Важливо зрозуміти який вплив має інформаційне суспільство на університети. Це розвиток фундаментальних базових технологій, формування економіки, що має знання за основу, і перенесення інформації в мережу, а також використання нових мультимедійних технологій для підвищення якості освіти – e-Learning. Сьогодні вже зрозуміло, що якісної освіти не можна досягнути застарілими методами, 90% якості освіти базується на електронних технологіях. Необхідно розвивати мобільність інтелектуальних ресурсів, щоб лекціями, прочитаними вчора, наприклад, в Оксфорді чи Гарварді, сьогодні могли скористатися наші студенти. Без використання новітніх технологій це зробити неможливо. Мобільність – важлива якісна особливість європейського простору. Вона передбачає мобільність людей між вищими навчальними закладами та між державами.

Інтеграція України у Європейську інформаційну сферу значною мірою пов'язана їх співпрацею з міжнародними організаціями, національними науково-освітніми мережами: URAN – в Україні, DFN – у Німеччині, Surfnet – у Голландії, Renater – у Франції, AConet – в Австрії та ін., а також інтеграцією із транс'європейською мережею GEANT [3, с. 14].

Вартою уваги та аналізу є діяльність таких представників освітніх технологій як Cisco, Giunti Labs та Serious Games Institute (SGI). Британський університет Ковентрі у співробітництві з Cisco та Giunti Labs створив унікальне сучасне навчальне середовище, що об'єднує технології мобільного та віртуального навчання.

Cisco – є світовим лідером у галузі технологій мереж, які змінюють засоби людського спілкування, зв'язку та співробітництва. "Керівництво нашої компанії вважає, що Інтернет і освіта – це два головних засоби вирівнювання економічного розвитку різних регіонів та окремих країн, – говорить Чарльз Фейдл (Charles Fadel) керівник глобальних освітніх програм Cisco – єдиної з 500 найбільших промислових компаній США, гасло якої "Changing the Way We Work, Live, Play, And Learn" (Ми змінюємо шляхи виконання роботи, спосіб життя, засоби розваг та навчання) містить слово «навчання». Говорячи про модернізацію систем навчання, ми маємо на увазі цілеспрямоване використання сучасних технологій. Але ми не хочемо нав'язувати замовникам технологію

заради технології. Наше завдання – допомогти їм вирішити важливі завдання у сфері освіти".

Університет Ковентрі поставив перед собою завдання запровадити у своєму підрозділі Serious Games Institute (SGI) технологічну платформу, на основі якої було б можливо побудувати цифрову модель приміщень інституту для того, щоб незалежно від місця знаходження студента (у реальній будівлі або його цифрової копії), йому надавався доступ до необхідних навчальних матеріалів. Спосіб доставки навчальних матеріалів повинен відповідати не лише місцю знаходження студента, але й пристроям, які він використовує у даний момент.

У рішенні цього завдання поєднуються платформа Cisco для безпроводних послуг, що враховують фізичне місце знаходження користувача, та система керування учбовим матеріалом learn eXact компанії Guinti Labs. Програмне забезпечення Guinti Labs дає можливість миттєво перенаправити матеріал у віртуальне середовище SGI або на будь який інший пристрій, підключений до провідникових або безпроводникових мереж Cisco, налаштованих в університеті. Задіяна в університеті Ковентрі система має інші важливі характеристики. Це найбільша централізована безпроводникова система в системі вищої освіти Великобританії та перший центр обробки викликів Cisco, встановлений у центральних графствах Англії.

Guinti Labs, SGI та Cisco планують почати роботу над функціями "розширеного позиціонування", які забезпечать сумісність та взаємодію систем позиціонування як в реальних приміщеннях, так і в їхніх віртуальних копіях. Ці системи дозволять студентам зустрітися, навіть якщо насправді їх розділятимуть тисячі миль. Зустрітися можуть як реальні образи студентів, так і їхні графічні представники, так звані "аватари". "Поєднання мобільного та віртуального світу відкриває величезні можливості для підвищення ефективності навчання за допомогою нових технологій" – заявив головний виконавчий директор Guinti Labs Фабріціо Кардиналі (Fabrizio Cardinali).

Запровадження нової системи в інституті SGI є частиною більшого проекту, який, поміж іншим, спрямований на створення "розумного" комплексу споруд університету, який зможе приймати більше студентів з Великобританії та інших країн. Нова система підвищить рівень задоволення студентів та викладачів, допоможе збільшити прибутки від прикладних досліджень і дозволить сформувати кілька дослідницьких центрів й груп, котрі могли б стати світовими лідерами у своїй галузі.

"Ми хочемо перетворити університет Ковентрі на передовий навчальний заклад, куди б прагнули приїхати студенти та науковці з інших країн, – заявив Джон Летем (John Latham), заступник ректора з розвитку бізнесу. – Спираючись на технології та досвід Cisco та Guinti Labs, інститут SGI отримав у своє розпорядження цілий набір функцій віртуального навчання, таких як одержання віртуального учбового матеріалу за допомогою простої технології drag-and-drop, замовлення та контролювання доставки учбового матеріалу за допомогою аватар.

Serious Games Institute (SGI) – перший з трьох нових інститутів, відкритих у технопарку Ковентрі та перший навчальний заклад такого роду у Великобританії. Його ціль – підтримувати регіональний розвиток, об'єднуючи ключових експертів у різних галузях прикладних досліджень, надавати їм необхідне устаткування для розробки віртуальних світів, розвитку системи навчання на основі ігрових моделей, та розробляти інтерактивні цифрові медіа-ресурси з широкою сферою застосування [4].

Сучасна міжнародна стратегія оптимізації впровадження новітніх педагогічних технологій на основі ІКТ в навчальний процес (на усіх ланках) визначає національну освітню політику усіх країн Європи. Зокрема, у 1997 році Національна Рада з педагогічної технології Великобританії запропонувала обговорити документ, в якому було зазначено: "Інформаційні технології швидко змінюють світ, в якому ми живемо. ІКТ змінюють сутність суспільства і роботи, а отже, змінюються й вимоги до навчальних закладів" [5, с.14].

Це пояснюється тим, що нові сучасні технології здатні задовольняти індивідуальні потреби студентів; забезпечують нові шляхи подачі інформації, які полегшують її розуміння; дають можливість для випробування власних ідей та проєктів; роблять студентів більш впевненими та здатними вирішувати проблеми самостійно [5, с.415].

#### **Список використаних джерел:**

1. Підвисоцький Р. Високі технології – дистанційно: Болонський процес// Демократична Україна.- 2004.-№ 39.-С.6.
2. Резніков В.М. Тенденції прискорення інформатизації освіти в Україні. – Режим доступу: [www.rusedu.info/Article/758.html](http://www.rusedu.info/Article/758.html)-25k
3. Сохнич А.Я., Тобілова Л.М., Богіра М.С. Інтеграція освіти і науки в європейську систему // Наука і методика : Зб.науково–методичних праць /Редкол.: А.Ф.Гойчук (гол.ред.) та ін.- К.: Аграрна освіта, 2006.-Вип.7.- С.14–15.
4. Университет Ковентри создает уникальную среду мобильного обучения. – Режим доступу: [http://www.bonsk.ru/articles.php\\_cat\\_id=66&id](http://www.bonsk.ru/articles.php_cat_id=66&id).
5. Colette Murphy & Lillian Greenwood Effective Integration of Information and Communications Technology in Teacher Education //Journal of Information Technology for Teacher Education.-1998.-Vol.7, № 3.

**Н.В. Шульга**

*к.пед.н., викладач кафедри англійської мови та методики її викладання  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

#### **ФОНЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОВОРУ КОКНІ В РОЗМОВНОМУ СТИЛІ НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА «ПОСМЕРТНІ ЗАПИСКИ ПІКВІКСЬКОГО КЛУБУ»**

Діалект – різновид мови, походить з давньогрецького *dialectos* “бесіда, мова, діалект”. Один діалект мови можна відрізнити від іншого діалекту тієї ж мови за допомогою будь-якої частини лінгвістичної структури – фонології, морфології чи синтаксису. В історичному аспекті вивчення сучасних діалектів звертаємось до їх спільного предка, особливо при вивченні групи англійських діалектів [1].

Кожне мовне угруповання, в межах від маленької групи до нації, має свій власний соціальний діалект і відповідно свій власний соціальний говір.

Говір Кокні є різновидом соціального діалекту робітничого класу Великого Лондону, який остаточно сформувався у ХІХ ст. Д. Шахбагова визначає соціальні діалекти як “розмовні варіації соціально обмеженої кількості людей” [3, 30].

Для діалекту кокні характерна особлива вимова, неправильність граматики, а також римований сленг. Деякі англомовні актори для комічного ефекту використовують у своїй промові фальшивий акцент, схожий на кокні, який досить часто називають «мокні» (*mockney* від *mock* - насмішка).

Типові особливості мови кокні:

1. Пропуск звуку [h], так званий ейч-дропінг. Наприклад, «not 'alf» замість «not half».
2. Використання «ain't» замість «isn't» або «am not».
3. Вимова [θ] як [f] (наприклад, «faas'nd» замість «thousand») та [ð] як (v) («bover» замість «bother»).
4. Перетворення [aʊ] на [æ], «down» вимовляється як [dæ:n].
5. Використання римованого сленгу. Наприклад, «feet» — «plates of meat», замість «head» — «loaf of bread»; іноді словосполучення скорочуються, утворюючи нове слово: «loaf» замість «loaf of bread».
6. Використання гортанного зімкнення ʔ замість 't' між голосними або сонантами (якщо другий з них не ударний): bottle = «бо'л».
7. Використання замість [r] губно-зубного [ʋ], що нагадує [w].
8. Використання l як голосного: Millwall як [mɪɔwɔ] «міово».
9. Опущення звуку [t] на кінці слова, приклад: [ʃui] замість [ʃait] [1].

Мова роману Діккенса “Посмертні записки Піквікського клубу” – багата й колоритна. В ній досить широко проявилось лексичне й стилістичне різноманіття та особливості прози Діккенса. В романі багато персонажів, які виражають себе манерою мовлення (Сем Уеллер, містер Джингль та ін.). Наприклад, розглядаючи поза контекстом мову Альфреда Джингля, її можна було б сприйняти як модель мовленнєвого потоку в творах світової літератури ХХ ст., в літературі “потому свідомості”. Альфред Джингль, есквайр, не здатний виражати свої думки в синтаксично оформлених реченнях. Його думки імпульсивні, він висловлює їх в уривках слів і фраз. Герої Діккенса розмовляють говором Кокні, неповторний колорит якого створює атмосферу

гумору та іронії на сторінках роману. В хорі численних говірких персонажів мовлення Сема Уеллера звучить по-особливому. Його легко відрізнити за жартівливою інтонацією. Приказки Сема увійшли в повсякденне мовлення англійців, стали крилатими виразами.

Дуже часто в мові роману “Посмертні записки Піквікського клубу” зустрічається явище субституції, заміна одних звуків іншими. Так, звук [w] замінюється на [v] і навпаки, але при цьому значення слова не змінюється, зміни відбуваються лише в його звуковому складі та на письмі:

“*You wouldn't believe, sir*”, continued Sam with a look of inexpressible impudence at his master, “*that on the wery day as he came down with them woters, his coach was upset that 'ere wery spot, and ev 'ry man on 'em was turned into the canal.*” (199).

“*So you vouldn 't subscribe to the flannel veskits?*” said Sam, after another internal smoking (410).

“*...so they gave out that he 'd run away, and she kep' on the bus'ness*” ” [2,466].

Це ж фонетичне явище спостерігається і у власних назвах:

“*Now Villiam, run 'em out*” ” [2, 338].

“*Wot 's the good o 'callin ' a young 'ooman a Wenus or a angel, Sammy?*” (” [2, 498].

Швидко говіркове мовлення зумовлює в словах явище елізії, редукції та асиміляції. Редукція – це фонетичне явище, яке зумовлює значне ослаблення або втрату ненаголошених звуків при їх вимові. Елізія – випадання кінцевого голосного звука в слові, що стоїть перед словом з початковим голосним. Асиміляція – уподібнення одних звуків іншим, в основному асимілюються приголосні звуки. В мові роману “Посмертні записки Піквікського клубу” ці фонетичні явища є досить поширеними в словах і словосполученнях типу: *perhaps, suppose, him, he, her, them, have to, usually, last time, and there was no one, C'm on, baby, Sorry 'bout that. Oh, le'mme see. Oh, I dunno. Must've put'en all together. Why d'you ask? What dia think? Alright!*

“*Show the gentleman the way there, d'ye hear?*” [2, 110].

“*T'other side, sir, if you please*” (86).

“*Mr. Pickwick's friend Mr. Jingle, come 'pon – little visit*” [2, 127].

“*I'll knock 'em out of your head. D'ye hear?*” [2, 335].

В Кокні буквосполучення “wh” на початку складу замінюється “w” або “v”, ця тенденція відображається і в звуковому складі слова. В лексиці досліджуваного твору зафіксовані ці особливості:

“*...one on 'em's got his legs on the table and is a-drinkin' brandy neat vile the t'other one – him in the barnacles – has got a barrel o' oysters atween his knees, wich he's a-openin' like steam, and as fast as he eats 'em, he takes a aim vith the shells at young dropsy, who's a-sittin' down fast asleep in the chimbley-corner*” [2, 449].

В прийменнику of, який виконує функцію поєднання слів між собою, випадає звук [v]. Це явище фіксує мова досліджуваного твору:

“*Water in the wash-hand basin's a mask o' ice, sir,*” responded Sam [2, 448].

“Yes, he's a-havin' two mile o' danger at eightpence,” responded the son” [2, 333].

При утворенні граматичних форм на звуковому рівні в говорі Кокні відбувається спрощення останніх шляхом втрати деяких звуків:

“Why, **I wouldn't ha' believed it, sir,**” replied Mr. Weller with astonished eyes

“Wy, Sammy,” said the father, “**I han't seen you for two year and better.**” [2, 305].

Слова, вжиті у неправильній граматичній формі спричиняють комізм, тому що порушують звичайність еталону мову. Порушення мовних граматичних норм побутує у діалектному та говірковому мовленні.

Отже, в процесі дослідження фонетичних особливостей говору Кокні в мові роману Чарльза Діккенса “Посмертні записки Піквікського клубу” було здійснено їх стилістичний аналіз та виокремлено основні стилістичні засоби їх передачі в творі.

### Список використаних джерел:

1. Dialect. Britannica. Retrieved (23/04/2016) from : <http://www.britannica.com/topic/dialect>
2. Dickens, Charles. The Pickwick Papers. – L: Penguin Popular Classics, 1994. – 886р.
3. Shakhbagova, 1982: Shakhbagova D.A. Varieties of English Pronunciation. Moscow, 1982. – 128 p

**А. М. Янчишин**

*аспірант кафедри української філології  
Хмельницького національного університету*

## СТРУКТУРА НАЙМЕНУВАНЬ ТРАНСПОРТНИХ ЗАСОБІВ, ПРИЗНАЧЕНИХ ДЛЯ ОБРОБІТКУ ЗЕМЛІ

Термінологічна система сучасної ономастики є досить проблемною галуззю лінгвістики, оскільки вона має обслуговувати не лише вже наявні власні назви, але і бути готовою до винайдення нових пропріальних одиниць, які повинні відповідати новітнім поняттям ономастичної парадигми.

Розробці та впровадженню ономастичної терміносистеми присвячені праці Д. Г. Бучка, В. В. Німчука, Н. В. Подольської, О. М. Теплої, М. М. Торчинського. Водночас слід зазначити, що не всі класи власних назв сучасної української літературної мови мають відповідні термінопозначення, і їх відсутність якраз і зумовлює актуальність теми нашої роботи.

Це, зокрема, стосується одного з малодосліджених шарів прагматонімії – товаронімів, тобто власних назв товарів і предметів, які призначені для продажу

або які можна реалізувати [6, с. 210]. Складниками товаронімів можуть бути такі групи слів: 1) найменування побутової техніки; 2) найменування автомобільної техніки; 3) найменування продуктів харчування та напоїв (таких як цукерки, печиво, вино, вода, пиво, коньяк, горілка, шампанське, настоянка, напій, шоколад, бальзам, вафлі, кава, мармелад, джем, зефір, торт, крекер, кетчуп, лікер, майонез); 4) найменування засобів побутової хімії (мило, пральний порошок, шампунь); 5) найменування інших предметів людської діяльності, зокрема квітів (лілія, тюльпан, клематис) та меблів [6, с. 124] тощо.

Як бачимо, товароніми – це досить розгалужений пласт лексики, що має свою структуру, певні особливості і досить багато складників, серед яких фіксуються і машиноніми. М. М. Торчинський дає таке означення їхньої сутності: «Машиноніми, тобто власні назви різних механізмів (від « [франц. *machine* < лат. *machina* – пристрій, знаряддя, споруда] – механізм або сукупність механізмів, що здійснюють певні доцільні рухи для перетворення енергії, виконання робіт або для збирання, обробки й використання інформації» [5, с. 441]: автомобіль «*Форд*», пральна машина «*Індезит*», телевізор «*Горизонт*», принтер «*Кенон*»)» [5, с. 212]». Подальша детальна градація власних назв цього типу на сьогодні відсутня.

До складу машинонімів, на нашу думку, входить декілька розрядів пропріальних одиниць, таких як:

1) транспортоніми, тобто номінації транспортних засобів: автомобіль «*Богдан*», велосипед «*Україна*»;

2) комп'ютероніми, або номінації пристроїв електронної обробки інформації: калькулятор «*Assistant AC-2388*», ноутбук «*Asus EeeBook E502MA*»;

3) сервісмашиноніми як власні назви побутових приладів, що використовуються для полегшення насамперед домашніх робіт, на кшталт: блендер «*BRAUN MQ535 SAUCE*», пиломок «*Gorenje VC 2303 RCY IV*»;

4) аудіовідеомашиноніми, тобто найменування апаратів, пов'язаних з передачею звуку і зображення: відеокамера «*Sony HDR-AS20 (HDRAS20B.CEN)*», діaproектор «*Альфа 35-50*»;

5) інвентармашиноніми як власні назви пристроїв, що використовуються як у промисловості, так і на присадибних ділянках в ролі інвентарю, наприклад: бетонозмішувач «*Forte EW4150*», мотокоса «*Green Garden GGT-3700*», трактор «*T-150K*».

Зазначені групи товаронімів охоплюють велику кількість товарів, що потребують більш докладного опису, систематизації та термінопозначення.

Особливої уваги заслуговують інвентармашиноніми, зокрема найменування допоміжного приладдя для механічного обробки землі. Насамперед це стосується таких видів сучасної техніки, як бульдозери, комбайни, мотоблоки, трактори тощо. Пропонується відповідна терміносистема, яка обслуговуватиме цей тип пропріативів.

**Бульдозеронім** «(англ. *bulldozer* – трактор або тягач (гусеничний або колісний), обладнаний навісним неповоротним чи поворотним з полицею



(щитом) ножем, який називають відвалом)» [2, с. 134] – власна назва самохідної землерийної машини, наприклад: *ДЗ-29, ДТ-75, ТМ-10*.

**Екскаваторонім** («(англ. *excavator* < лат. *excavo* – «видовбуваю» – машина для відвалу або навантаження на транспорт ґрунту, каменів і т. п.)» [2, с. 351] – власна назва землерийної машини, що обладнана ковшем: *БТМ-3, ЭЦ-1800*.

**Комбайнонім** (від англ. *combine* – «поєднання механізмів») – багатофункціональна сільськогосподарська машина, яку використовують при збиранні зернових, картоплі, буряків, капусти тощо [3, с. 557] – власна назва комбайна: «*Волгар – 5 А*», «*Єнісей-950*», «*Нива СК- 5*».

**Мотоблоконім** – універсальний мобільний засіб на базі одноосного шасі, різновид малогабаритного трактора [4, с. 56], наприклад: «*Аврора 105*», «*Білорусь МТЗ-05*», «*Кентавр МБ 2070 б*».

**Тракторонім** (англ. *tractor*, < лат. *traho* – «тягну») [2, с. 698] – власна назва гусеничної або колісної самохідної машини для переміщення та приведення в дію сільськогосподарських та інших знарядь обробітку землі, наприклад: трактор «*ДТЗ 504*», «*Зубр 244*», «*КІЙ-14000*».

Власні назви цього класу підпорядковуються певним правилам та законам ономастики. Переважно вони утворюються шляхом власне семантизації або словоскладання; є похідними від апелятивів, які часто комбінуються із числівниками; мають локативну або асоціативну мотивацію.

Більш детальна характеристика пропріальних одиниць такого типу, на нашу думку, має включати названі вище особливості, які повинні бути темпорально розмежовані, що дозволить простежити динаміку як інвентармашинонімів зокрема, так і ономастикону в цілому залежно від різних екстралінгвальних чинників.

### Список використаних джерел:

1. Бучко Д. Г. Словник української ономастичної термінології / Д. Г. Бучко, Н. В. Ткачова – Х. : Ранок-НТ, 2012. – 256 с.
2. Подвезько М. П. Українсько-англійський словник / уклад. М. П. Подвезько. – К. : Радянська школа, 1952. – 1012 с.
3. Сучасний словник іншомовних слів / уклали О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
4. Українсько-англійський словник ілюстрованих термінів та визначень з машинознавства для студентів машинобудівних спеціальностей / [уклад.: А. К. Скуратовський, В. М. Гейчук, І. М. Литовченко]. – К. : НТУУ «КПІ», 2011. – 106 с.
5. Торчинський М. М. Структура онімного простору української мови: монографія / М. М. Торчинський. – Хмельницький : Авіст, 2008. – 548 с.
6. Шестакова С. О. Лексико-семантичні інновації у системі української номінації (на матеріалі ергонімів і прагмонімів): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 – укр. мова / С. О. Шестакова – Х. , 2002. – 241 с.

**Я. В. Янчишина**

*аспірант кафедри української філології  
Хмельницького національного університету*

## **СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ТА ЕТНОЛІНГВІСТИЧНІ ВПЛИВИ НА ФОРМУВАННЯ МІКРОТОПОНІМІКОНУ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ**

Власні назви як матеріального, так і нематеріального світу у людському сприйнятті описуються певними позначеннями, аби індивідуалізувати їх як окремих об'єкт (денотат). Формування ономастикону нерідко відрізняється від творення інших груп лексики. В середині пропріативів теж є певні відмінності. Зокрема, мікротопоніми як номінації дрібних географічних об'єктів близькі до розмовної мови, швидко змінюються, нерідко описують спосіб життя, світосприйняття певної територіально окресленої громади.

До цього часу мікротопоніми вивчали у своєрідному онтологічному вимірі, розглядаючи онім як суше звукове оформлення певного явища, згідно з ustalеними правилами, з урахуванням аксіоми «мова – система знаків». На сьогодні, ставлячи людину в центр назвотворення, ономасти можуть розглянути мікротопоніми з іншого боку, що дозволяє описувати їх, звертаючи увагу на дотичну інформацію, що є за межами мовної системи. Саме тому доцільно характеризувати мікротопонімію в етнолінгвістичному аспекті. Взагалі етнолінгвістика – наука, яка сформувалася на межі мовознавства, міфології, фольклористики, етнографії як комплексна дисципліна, що вивчає традиційну духовну культуру і її відбиття у мові.

На сьогодні у цій галузі досить мало напрацювань, оніми з точки зору етнолінгвістики вивчали Л. Є. Березович, Н. Д. Голєв, Л. М. Дмитрова, О. В. Суперанська, Н. Р. Яніцька.

Перехід від вивчення власної назви географічного об'єкта як складника топонімічної системи певного регіону до оніма, що характеризує топонімічну картину світу в цілому з ментальним аспектом, досить складний, оскільки відсутні теоретичні основи таких студій.

Однією з перших серед українських топонімістів у такому ракурсі розглянула мікротопоніми Н. Р. Яніцька, доречно підкресливши той факт, що «мікротопонімні одиниці є експонентами культурних знаків, у внутрішній формі яких закладено два типи етноспецифічної інформації: «вхідна», що є мотивом виникнення назви, її наукової етимології, та «вихідна» – народна етимологія власного найменування, яку породжує реципієнт, а не номінатор. Установлено, що залежно від когнітивних структур, які існують у свідомості суб'єкта пізнання та номінації, усі елементи мікротопонімікону відтворюють одну з трьох концептосистем: «людина – природа», «людина – людина» чи «людина – ідея» [4, с. 11].

Основу мікротопонімної версії етнокультурної інформації сучасної Хмельниччини складають поняття про релігію, символіку, фольклор, що реалізується у певних варіантах.

У власних назвах дрібних географічних об'єктів досить часто наявна символіка. Насамперед це стосується мікротопонімів, похідних від дендролексем, зоолексем та кольоративів.

Символічними можна вважати мікротопоніми, мотивовані дендролексемами – одиницями, які входять до лексико-семантичної парадигми флоролексем (флоризмів) і номінують дерева. Дендролексеми характеризуються різноманітністю джерел свого походження, специфікою функціонування, широкою сферою вживання, своєрідними ознаками, семантичним багатством [3].

Неабияка роль у творенні власних назв дрібних географічних об'єктів належить зоолексемам. Тваринам люди приписували багато різних властивостей і здатностей. Варто зазначити, що кожне народне повір'я має певне значення відповідно до світоглядних уявлень людей [2, с. 433].

У творенні мікротопонімів беруть участь кольоративи, які також мають своє потрактування. Відповідно до народних вірувань, темні кольори символізують тугу, горе, червоний – кохання, білий – чистоту [1, с. 254].

Варто зазначити, що у власних назвах географічних мікрооб'єктів, як в цілому в дусі народних українських традицій, символізація змінюється відповідно до ситуації.

Не менш важливим є інший аспект визначення етнолінгвістичних особливостей мікротопонімії – фольклорний, що передбачає вивчення власних назв на основі народних вірувань, переказів, легенд, пісень як результатів духовного, творчого напрацювання народу. З цієї точки зору власні назви вивчаються на основі демонології, історичних постатей та головних героїв творів.

Мікротопоніми утворюються від назв різних демонічних груп. В основі цього лежить ідея одухотворення всього навколишнього світу, сприйняття природи як живого організму, наповненого різноманітними духами. Неабияке значення має концепт «нечистого місця», що проявляється у вивченні об'єктів, які описують будь-які рівні демонічних груп дохристиянського періоду. Великого значення набуло вивчення мікротопонімії із концептом «*відьма*», оскільки саме ним пояснюється територіальна необмеженість власної назви, що проявляється у власній назві «*Лиса гора*».

Фольклор характеризується великою кількістю пісень історичного характеру, відповідно, й історичні постаті, що трапляються у піснях, входять у народний мікротопонімікон.

У назвах дрібних географічних об'єктів поняття релігії реалізується у варіанті ікони («образу») та святого місця. Зокрема, мікротопонімний варіант позиції «образ» включає в себе номінації, які утворилися від власних імен релігійних персонажів: *Джерело святого Іллі, Петрова криниця*. Святих місць стосуються й окремі мікротопоніми, такі як, наприклад, *Біля Святої кринички*.

Стосовно власних назв цієї конструкції потрібно зауважити, що такі пропріальні одиниці – відносно молодий шар лексики, що пов'язано із довгою та тривалою історією становлення християнства, а також ідеологією різних політичних угруповань.

Певний вплив на мікротопонімкон мають й інші екстралінгвальні явища, як-от: переселення народів, русифікація, полонізація, мадяризація, своєрідна «мода» на різні типи власних назв тощо. У свою чергу, це відбивається на фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному рівнях мови в цілому і функціонування власних назв зокрема.

### **Список використаних джерел:**

1. Багнюк А. Л. Символи українознавства / А. Л. Багнюк. – Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2010. – 512 с.
2. Шкода М. Н. Люба моя Україна. Свята, традиції, звичаї, обряди, прикмети та повір'я українського народу / М. Н. Шкода. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 544 с.
3. Шуляк С. А. Флоролексеми на позначення образів духовного світу людини у поетичній мові Євгена Гуцала [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu/N132/N132p157-162](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N132/N132p157-162)
4. Яніцька Н. Р. Мікротопонімія центральних та східних районів Львівської області: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 – укр. мова / Н. Р. Яніцька. – Львів, 2012. – 18 с.

Наукове видання

***ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ Й МЕТОДИКИ  
ВИКЛАДАННЯ МОВ У КОНТЕКСТІ ВХОДЖЕННЯ  
УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР***

МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ ІНТЕРНЕТ-  
КОНФЕРЕНЦІЇ

м. Умань

20 травня 2016 р.

Відповідальний редактор – Непочатенко Олена Олександрівна  
Відповідальний секретар – Бечко Яна Валеріївна

*Видається в авторській редакції*

Комп'ютерне верстання Я.В. Бечко

Видавець та виготівник “Сочінський М.М.”  
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК №2521 від 08.06.2006.  
тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88  
vizavi-print.jimbo.com  
e-mail: vizavi08@mail.ru